



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA CAROLINA TAVARES DE MELLO

**POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA:
PERCURSOS EM CONTEXTO DE RETROCESSO DE
DIREITOS**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

ANA CAROLINA TAVARES DE MELLO

**POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA:
PERCURSOS EM CONTEXTO DE RETROCESSO DE
DIREITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina
2020

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

M527 Mello, Ana Carolina Tavares de.

Políticas de cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina: : percursos em contexto de retrocesso de direitos / Ana Carolina Tavares de Mello. - Londrina, 2020.
259 f.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Política de cotas no ensino superior - Tese. 2. Cotas raciais - Tese. 3. Qualquer percurso formativo - Tese. 4. Universidade Estadual de Londrina - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ANA CAROLINA TAVARES DE MELLO

**POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA:
PERCURSOS EM CONTEXTO DE RETROCESSO DE
DIREITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva
Czernisz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Maria José Ferreira Ruiz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
UFRGS

Londrina, 20 de março de 2020.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Eliane Cleide da Silva Czernisz, que não apenas orientou o desenvolvimento desta pesquisa, mas esteve ao meu lado me apoiando em todos os momentos que pensei em desistir e que me encorajou a acreditar que seria possível realizá-lo, sempre com um sorriso aberto, acalmando meu coração e indicando os melhores caminhos.

Ao meu parceiro de vida, Rodrigo Augusto Perri, que realizou a maioria das leituras junto comigo e viveu o meu sonho como se fosse seu próprio, me auxiliando em todas as etapas do desenvolvimento dessa pesquisa e, principalmente, por estar ao meu lado sempre.

À minha mãe, Ednéa de Menezes Tavares, que achou que eu estivesse maluca quando resolvi trabalhar e fazer o mestrado ao mesmo tempo, em meio a um contexto de descarte dos trabalhadores, mas que esteve sempre ao meu lado, mesmo achando que seria difícil, se orgulhando da minha coragem, mas mais ainda por ter se desdobrado para possibilitar que suas filhas tivessem a oportunidade de estudar e por ter ensinado o valor do estudo.

À minha irma, Natália Tavares de Mello, que sempre me lembra de que, apesar de nem sempre acreditar, eu não sou tão inferior quanto penso.

Aos meus amigos discentes do mestrado, especialmente Janaína Cittolin e Aroldo Bichaco, que estiveram do meu lado e aturando minhas chatices e cansaço ao longo de todo percurso e que hoje amo absurdamente.

Aos demais amigos, em especial Mileni Secon, Carolina Fávaro e Nelma Assunção, que me chamavam a atenção sempre que eu pensava em desistir.

À professora Maria Nilza Silva, que, mesmo provavelmente sem saber, me proporcionou um conhecimento que jamais teria oportunidade de alcançar sozinha.

À Banca de Qualificação, formada pelos professores doutores Angela Maria de Sousa Lima, Maria José Ferreira Ruiz e Carla Beatriz Meinerz, por toda contribuição com correções e sugestões, que se mostraram primordiais, fazendo parte da dissertação apresentada.

Ao Movimento Negro, pelas lutas e batalhas já vencidas, pela vigilância e pelas batalhas que ainda virão.

Aos entrevistados, pela disponibilidade em participar da pesquisa e pela delicadeza com que fizeram, me proporcionando novas amizades durante esse caminho.

MELLO, Ana Carolina Tavares de. **Políticas de cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina**: percursos em contexto de retrocesso de direitos. 2020. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A presente dissertação, apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, tem como objetivo analisar sobre a democratização de acesso ao ensino público superior por meio da política de cotas para negros de qualquer curso formativo implantada na Universidade Estadual de Londrina, sua relação com a política de cotas sociais e como tal política independente do curso de formação se justifica e se efetiva na instituição, tendo como problemática central responder como tal democratização se relaciona com a política de cotas sociais, em seu sentido mais amplo, a exemplo do que preconiza a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, quais as justificativas de implantação da mesma e como se efetiva na instituição, se inserindo no contexto da educação, em razão de a política de cotas se tratar de uma política educacional de cunho afirmativo, voltada à democratização do acesso à educação. Para tanto, foi realizada uma revisão histórica e contextual da emergência da política de cotas raciais e a sua efetivação inserida na política de cotas sociais, visando a contribuição na melhoria e manutenção, formulação e/ou implantação de políticas educacionais de cunho afirmativo, voltadas para a legitimação da necessidade de inclusão de minorias sociais na educação. Para desenvolvimento da pesquisa, o método materialista histórico dialético foi utilizado, visando uma análise aprofundada da questão. Como recursos instrumentais metodológicos, foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica, documental e entrevista para a coleta dos dados necessários, realizada com 04 (quatro) representantes da comunidade acadêmica (UEL) e 02 (dois) representantes do Movimento Negro de Londrina – totalizando 6 (seis) entrevistados -, envolvidos direta ou indiretamente no processo decisório de ampliação da política de cotas para negros na UEL, em 2017. Para análise das entrevistas foram destacadas 3 categorias mais importantes relacionadas às principais justificativas quanto à implantação de tal política na instituição, sendo elas: 1. A questão da “raça” se sobrepondo à questão econômica ou de classe e do curso formativo; 2. Decisão pelo aumento em 5% para negros de qualquer trajetória de curso em razão de negros terem estudado em algum momento da vida em escolas “não públicas”; 3. Decisão pelos 5% para negros de qualquer trajetória em razão de proporcionar nova oportunidade de escolha de curso. A pesquisa conclui que houve um avanço da política de cotas na UEL a partir de 2017, cuja política se manifesta como expressão do aprofundamento da compreensão da história do negro no Brasil e das consequências advindas dessa compreensão, porém, aponta também como necessário o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas ao tema, principalmente no que diz respeito aos desafios frente à viabilização da permanência dos estudantes ingressantes por esse sistema, tendo em vista que a política de reserva de vagas é apenas o início de um caminho a ser percorrido.

Palavras-chave: Política de cotas no ensino superior. Cotas raciais. Qualquer curso formativo. Universidade Estadual de Londrina.

MELLO, Ana Carolina Tavares de. **Racial quota policies at the Londrina State University:** paths in the context of a setback of rights. 2020. 259 pp. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The present dissertation, presented to the Master's Program in Education of the Department of Education of the State University of Londrina, aims to analyze the access democratization to higher public education through the policy of quotas for blacks of any training path implemented at the State University of Londrina, its relationship with the social quota policy and as such a policy independent of the training path is justified and effective in the institution, having as central problem to answer how such democratization is related to the social quota policy, in its broadest sense, as recommended by Law nº. 12.711, August 2012, 29, which are the justifications for its implementation and how is it implemented in the institution, inserted in the context of education, due to the fact that the quota policy is an affirmative educational policy, aimed at democratizing access to education. To this end, a historical and contextual review of the emergence of the racial quota policy was carried out and its implementation inserted in the social quota policy, aiming at contributing to the improvement and maintenance, formulation and / or implementation of affirmative educational policies, aimed at legitimizing the need to include social minorities in education. For the development of the research, the dialectical and historical materialism method was used, aiming at an in-depth analysis of the question. As instrumental methodological resources, bibliographic, documentary research and interviews were conducted to collect the necessary data, conducted with 04 (four) representatives of the academic community (UEL) and 02 (two) representatives of the Londrina's Black Movement - totaling 6 (six) interviewees -, directly or indirectly involved in the decision-making process of expanding the quota policy for blacks at UEL, in 2017. For the analysis of the interviews, 3 most important categories were highlighted related to the main justifications regarding the implementation of such policy in the institution, are these: 1. The "race" question overlapping the economic or class question and the formative path; 2. Decision to 5% increase without criteria of course because blacks studied at some point in their lives in "non-public" schools; 3. Decision by the 5% without course criteria due to providing a new opportunity to choose a course. The research concludes that there was an advance in the quota policy at UEL from 2017, whose policy manifests itself as an expression of the deepening of the understanding by history of blacks in Brazil and the consequences arising from this understanding, however, it also points out as necessary the development of new research related to the theme, mainly with regard to the challenges facing the viability of the entry students' permanence through this system, considering that the vacancy reservation policy is only the beginning of a path to be followed.

Keywords: Quota policy in higher education. Racial quotas. Any formative journey. State University of Londrina.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANM	Academia Nacional de Medicina
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BD	Biblioteca Digital da Produção Científica, Tecnológica, Artística e Cultural da Universidade Estadual de Londrina
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Congresso Brasileiro de Eugenia
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCB	Centro de Ciências Biológicas
CCE	Centro de Ciências Exatas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CEFE	Centro de Educação Física e Esporte
CEMEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária
CEPE	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CF	Constituição Federal Brasileira
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
COPS	Coordenadoria de Processos Seletivos
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CTNP	Companhia de Terras do Norte do Paraná
CTU	Centro de Tecnologia e Urbanismo
CU	Conselho Universitário
CUIA	Comissão Universidade Para os Índios
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FLACSO	Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais
FNB	Frente Negra Brasileira
Funtel	Fundação do Ensino Técnico em Londrina
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEAFRO	Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Asiáticos
MEC	Ministério de Educação
MNB	Movimento Negro Brasileiro
MNU	Movimento Negro Unificado
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Sem Terra
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Estadual de Londrina
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PLP	Projeto de Lei Complementar
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
PNAD-C	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	Paraná
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação da UEL
PROPE	Programa de Apoio à Permanência da UEL
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento da UEL

PROUNI	Programa Universidade para todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Social do Transporte
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SESP	Sociedade Eugênica de São Paulo
SINDIPROL	Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEN	Teatro Experimental Negro
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O RACISMO E O NEGRO NO BRASIL	24
2.1	O QUE FAZER AGORA? CONSEQUÊNCIAS DO ABOLICIONISMO E O NEGRO COMO TRABALHADOR	25
2.2	UMA HISTÓRIA APAGADA: O LEGADO DA EUGENIA NO BRASIL	35
2.3	UMA QUESTÃO DE ESFORÇO OU PRIVILÉGIOS: ESBOÇO SOBRE A TEORIA DE CLASSES SOCIAIS, ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E MOBILIDADE SOCIAL	49
3	A EDUCAÇÃO NO BRASIL – ENTRE EXCLUSÃO E INCLUSÃO	63
3.1	PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – A QUEM SE DESTINA A EDUCAÇÃO?	63
3.2	UNIVERSIDADE: ORIGEM E DESTINO	69
3.2.1	Universidade: O Caso Brasileiro E A Questão Racial	75
3.3	SOBRE NEGRO, EDUCAÇÃO, MITOS E REALIDADES	97
3.3.1	A Importância Da Educação	98
3.3.2	O Acesso Das Crianças Negras Nas Escolas	108
3.3.3	Educação E Teorias Eugênicas – O Redimensionamento Do Negro Na Sociedade Brasileira	114
3.3.4	O Movimento Negro E A Luta Pela Educação Dos Negros No Brasil	116
4	EDUCAÇÃO, RACISMO E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	123
4.1	EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	123
4.1.1	Ações Afirmativas E Política De Cotas No Brasil – Contextualização	127
4.2	CRITÉRIOS DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS – O CASO DA UEL	133
4.2.1	O Município De Londrina E A Universidade Estadual De Londrina – Contextualização Histórica	134
4.2.2	A Política De Cotas Para Autodeclarados Negros Na UEL	137
4.2.3	Análise De Documentos	147
4.3	COTAS PARA NEGROS DE QUALQUER PERCURSO FORMATIVO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – PARA ALÉM DA QUESTÃO	

ECONÔMICA, UMA QUESTÃO DE REPARAÇÃO HISTÓRICA, REPRESENTATIVIDADE OU DIREITO À EDUCAÇÃO?	152
4.3.1 Categoria 1 - A Questão Da “Raça” Como Fator Preponderante	154
4.3.2 Categoria 2 – A Questão das Bolsas de Estudo	156
4.3.3 Categoria 3 - Nova Oportunidade De Escolha De Curso Para Negros.....	160
4.3.4 Categoria 4 - Oportunidade Em Razão Da Aprovação Da Continuidade Da Política De Cotas (Elemento Surpresa)	162
4.3.5 Categoria 5 - Inspiração Em Outros Modelos De Políticas De Cotas	167
4.3.6 Demais Elementos Importantes Que Se Destacaram Nas Entrevistas Realizadas.....	169
4.3.6.1 Panorama político e econômico na ocasião	169
4.3.6.2 Relatos quanto ao Movimento Negro de Londrina enquanto protagonista na luta pela inserção e manutenção da política de cotas na UEL	171
4.3.6.3 Avanço com relação à política de cotas anterior	174
CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	195
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	196
APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO	197
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.	198
APÊNDICE D – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.	199
APÊNDICE E – ESTADO DO CONHECIMENTO	204
APÊNDICE F – CATEGORIAS DE ANÁLISE DE ENTREVISTA.	228
APÊNDICE G – QUADRO DE DOCUMENTOS ANALISADOS	251

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação analisa o processo da democratização de acesso ao ensino público superior por meio da política de cotas para negros de qualquer percurso formativo implantada na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2017, para alunos ingressantes em 2018, sua relação com a política de cotas sociais e como tais políticas independentes do percurso de formação se justificam e se efetivam na instituição.

Antes de adentrar no caso específico da UEL, é preciso saber que a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 - regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 18/2012 - que dispõe sobre a reserva de vagas em instituições federais, estabelece em seu art. 1º que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação “reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, que comprovem o rendimento familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Ainda conforme o art. 3º da mesma lei, em cada instituição federal do ensino superior, essas vagas deverão ser preenchidas, por pessoas que auto se declararem pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência “[...] em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012a, n.p.).

Ao aceitar apenas o ingresso de alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, o texto legal da lei federal exclui a possibilidade de ingresso por meio desse sistema, por estudantes que, seja pela concessão do benefício de bolsas ou outras razões, cursaram uma parte do Ensino Médio em escola privada. No entanto, em 2017 é aprovada na UEL, mediante Resolução do Conselho Universitário (CU) Nº 008/2017 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017e), a ampliação da política de cotas específica para alunos negros em 5%, de forma irrestrita, além da política de cotas já estabelecida anteriormente pela instituição, que vincula o direito ao acesso mediante comprovação do percurso formativo anterior em escola pública.

Segundo Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001, n.p.), jurista e ex-magistrado brasileiro, as políticas de ação afirmativa, como a política de cotas, consistem em políticas públicas e/ou privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a “neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica”, políticas estas que, impostas ou sugeridas pelo Estado, visam combater a discriminação de fundo cultural e estrutural enraizada na sociedade, tendo cunho pedagógico e costumam estar impregnadas de caráter de exemplaridade, tendo, como objetivo “[..] o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano” (GOMES, 2001, n.p.).

Historicamente, as políticas públicas brasileiras, tem se caracterizado por adotar uma perspectiva social, medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza com base em concepções de igualdade, onde a política de cotas, além de uma das medidas mais conhecidas, se trata também de uma das mais polêmicas (AGRA, 2012, p. 615).

Especialmente no âmbito público, os projetos de ações afirmativas podem ser apresentados por parlamentares das mais diversas tendências ideológicas e, em geral, buscam mitigar a flagrante desigualdade, atacando-a naquilo que para muitos constitui a sua causa primordial: o segregador sistema educacional brasileiro.

Segundo Santos Filho (1986b, p.19), o acesso à universidade, descrito como local privilegiado de formação de futuras gerações de cientistas, se constitui em privilégio das elites e classes médias altas dos países ocidentais, apesar de, segundo o autor, os talentos estarem provavelmente proporcionalmente distribuídos, independentemente do nível socioeconômico e cor de pele. A própria Declaração Universal dos Direitos Homem, proclamada em 1948, define que “o acesso aos estudos superiores deve ser aberto em plena igualdade [...]”, porém, apresenta o princípio do mérito como condição necessária para atender ao objetivo deste acesso (SANTOS FILHO, 1986a, p. 21). No entanto, este princípio não é suficiente para atender ao pressuposto de acesso à educação, visto que, segundo o autor, o mérito escolar depende de vários fatores, como a origem socioeconômica dos estudantes e suas diversas consequências. Ainda que a igualdade de oportunidade de acesso seja garantida, ainda não é suficiente para viabilizar a permanência e as

possibilidades de avanço até os demais níveis de escolaridade e, posteriormente, o acesso às melhores condições de trabalho e emprego. No Brasil, o acesso ao ensino superior depende da supressão das barreiras sociais que advém, principalmente, das estruturas econômicas dominantes, que engessam o sistema educacional e marginaliza culturalmente várias camadas da população. Dessa forma, a viabilização do ensino, sobretudo seus níveis mais altos, não pressupõe somente novos arranjos internos do sistema educacional, mas a supressão destas barreiras econômicas (SANTOS FILHO, 1986a, p. 21).

Tradicionalmente, por diversos mecanismos, tal sistema sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros, voltados à educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, “a elite branca” (GOMES, 2003, n.p.).

Segundo Kabengele Munanga¹ (2007, p. 7), o debate acerca das políticas de ação afirmativa em benefício de alunos negros e pobres no acesso ao ensino público no Brasil, parte da premissa das desigualdades sociais e raciais historicamente acumuladas entre brancos e negros, onde, ao longo do curso da história, brancos tendem a perpetuar a lógica sistemática de expropriação de privilégios tomando como mote de expropriação o negro, de formas diversas. No centro dessas desigualdades, notáveis em diversos setores da vida nacional (mercado de trabalho, lazer, saúde, educação e etc.), o autor destaca a educação, segundo ele, ocupando uma “posição de destaque como centro nevrálgico, ao qual são umbilicalmente vinculadas todas as outras” (p. 7). No entanto, ao se partir do pressuposto de que os negros não ocupam bons empregos e bons salários em razão de não ter acesso a uma boa educação e não ter acesso a uma boa educação em razão da condição socioeconômica de seus familiares, a discriminação racial em si não é considerada como uma das principais causas da desigualdade. Para Munanga (2007, p. 7), essa falta de consideração da discriminação racial enquanto uma das variáveis nos debates sobre cotas e enquanto política de correção e redução das

¹ Antropólogo e professor brasileiro-congolês, especialista em antropologia da população afro-brasileira. Nascido em 1942, atuou como professor na Universidade de São Paulo até 2015. Defensor do sistema de cotas para negros nas universidades. Informação retirada da revista online Carta Capital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>>. Acesso em 1 jun. 2018.

desigualdades acumuladas ao longo dos séculos, é um complicador. No entanto, a publicação recente de dois artigos pelo Jornal eletrônico “USP Especial”², conclamando a necessidade do debate acerca dos tipos de cotas existentes (sociais e raciais) e suas diferenças substanciais e o anúncio, em 2017, da ampliação do sistema de cotas da UEL a partir dos vestibulares de 2018, passando a contar com 45% de reserva de vagas, onde 20% são destinadas a estudantes oriundos do ensino público, 20% para alunos negros, também oriundos da rede pública de ensino e 5% para alunos negros, independente da origem escolar (SARIS, 2017), evidenciam a necessidade atual de debate desta temática e a reafirmação de tais peculiaridades entre ambas as políticas.

Dessa forma, a presente pesquisa pretende servir como proposta de debate e convergência em subsídio parcial para a melhoria e manutenção, formulação e/ou implantação de políticas educacionais de cunho afirmativo, voltadas para a legitimação da necessidade de inclusão de minorias sociais na educação, tratando-as em cada contexto específico: as teorias de reparação vinculadas ao negro (mais especificamente) e a questão da oportunidade de acesso ao ensino superior vinculadas às minorias sociais de uma forma geral, perpassando pela questão da democratização do acesso ao ensino superior, como porta de entrada, em equidade, para a posterior entrada no mercado de trabalho. Tendo como problemática central responder como a democratização de acesso ao ensino público superior, por meio da política de cotas para negros de qualquer percurso formativo, ampliada na UEL, se relaciona com a política de cotas sociais, em seu sentido mais amplo, a exemplo do que preconiza a Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012 e como tais políticas independente do percurso de formação se justificam e se efetivam na UEL, partindo da hipótese de que as políticas de cotas baseadas em critério de percurso formativo e critério econômico, se justificariam a partir do pressuposto de que a escola pública (ensinos fundamental e médio) seria considerada como em situação de defasagem quando comparada à escola privada, sendo que a vulnerabilidade econômica seria a razão do impedimento de acesso a melhores escolas (privadas); as políticas de cotas

² Os artigos referenciados são: “Modelo de inclusão adotado pela USP foca o ano de escola pública” e “Para movimentos, as cotas sociais não substituem as étnico-raciais”, onde encontramos o seguinte relato de Marcelo Moreira de Jesus, estudante da Faculdade de Odontologia e integrante do movimento Ocupação Preta: “[...] resolvemos partir para a ação concreta, direta, mostrando para o pessoal que estamos numa luta por cotas étnicas raciais e não somente sociais, porque entendemos a Universidade como um espaço de poder e que exclui quase que totalmente pessoas negras” (PARA, 2017).

baseadas em critério econômico apenas, se justificariam a partir da possibilidade de melhoria na questão econômica dos negros a partir da inserção na universidade (e posteriormente, no mercado de trabalho), independente do percurso escolar anterior; já as políticas de cotas para negros de forma irrestrita, como é o caso dos 5% tratados nesta dissertação, se justificariam a partir da luta pela representatividade da população negra no ensino superior público, ou seja, o simples direito ao acesso à educação de nível superior, em razão de seu percentual atual na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral analisar sobre a democratização de acesso ao ensino público superior por meio da política de cotas para negros de qualquer percurso formativo implantada na UEL, sua relação com a política de cotas sociais e como tais políticas independentes do percurso de formação se justificam e se efetivam na instituição. Para alcançar este objetivo, buscou-se traçar um breve histórico das consequências do abolicionismo e da eugenia no Brasil na inclusão do negro na sociedade brasileira; resgatar sucintamente o histórico da educação, com enfoque na educação superior no Brasil e seu caráter excludente; compreender a dinâmica dos mecanismos e estratégias de inclusão educacional de nível superior, refletindo sobre a sua operacionalização; revisar a história do negro no Brasil, o legado discriminatório e a intenção de reparação do débito histórico através das políticas de cotas raciais no ensino superior e analisar o contexto da ampliação da política de cotas para negros, tratando-a em seus contextos específicos, e sua efetivação na instituição.

Para desenvolvimento da pesquisa, foi traçada uma breve contextualização acerca do histórico social da questão racial no Brasil, de forma a compreender a relação entre a atual situação do negro e o histórico de tratamento diferenciado em razão da distinção entre “raças”, desde o período escravagista.

Também foi traçado um sucinto panorama da educação no Brasil, a respeito do contexto atual em que se insere a educação, com maior enfoque no ensino superior e seu caráter excludente, enfatizando um pouco da história da educação do negro no país, dentre mitos e realidades. Finalizando, foram abordadas as políticas de ação afirmativa e seu percurso e a atual política de cotas em vigor na UEL, de modo a realizar uma análise reflexiva com relação ao contexto de sua ampliação a partir de 2017, no que tange mais especificamente a política de cotas para negros de qualquer percurso formativo.

Como fonte subsidiadora de norteamericanos, foi utilizado o método materialista histórico dialético³, de forma a assegurar a “reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto” de pesquisa, (NETTO, 2011, p. 19; GIL, 2008, p. 14) apreendendo, para além da aparência, a essência do fenômeno, no que tange a sua estrutura, a sua dinâmica e seus contextos, considerando-o como um processo inacabado e em constante movimento, permeado por contradições, influenciado por ideários hegemônicos e históricos, que facilitam sua reprodução e transformação. Dessa forma, a pesquisa foi iniciada pela análise do real e do concreto, que apareceram em dados estatísticos e publicações em livros e artigos, chegando a conceitos e abstrações que remetem a algumas determinações. A partir daí, foi realizada a “viagem de volta” ao objeto para uma síntese aprimorada da totalidade e das múltiplas determinações que a essência envolve⁴.

A escolha do método em Marx se deu em razão de se tratar de um fenômeno social, subjetivo em essência, que necessita de uma análise mais aprofundada, sem que se corresse o risco de ser tratada de forma superficial e, portanto, ideal. Não é possível debater sobre a política de cotas raciais sem conhecer profundamente o contexto em que se deu a necessidade desta enquanto política em forma de lei e sem compreender as lutas de movimentos sociais para a conquista deste direito. Foi preciso, para além da situação atual do negro no Brasil, traçar um panorama histórico que descrevesse o contexto que possibilitou ao negro estar em situação de subjugação quando comparado ao branco e quais fatores são definidos como reprodutores deste quadro de segregação. Foi preciso ainda, identificar os meios em que esta reprodução ocorre, considerado em cada contexto e espaço, bem como suas características em cada momento, pois, conforme afirma Cury, (2000, p. 35), dentro da totalidade, “cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real”. Interpretar somente o cenário atual do negro no Brasil seria, para além de um equívoco que culminaria no mascaramento da essência deste fenômeno,

³ Conforme bem orienta Netto (2011, p. 27), Marx não deixou um escrito formal e específico sobre o método - uma lógica - mas, a partir de O Capital (MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968, I, 2, 1968^a; III, 4, 1974; III, 5, 1974^a e III, 6, 1974b.), é possível extrair o método em Marx.

⁴ Este caminho do método foi descrito por Netto (2011, p. 42) e adequado para a pesquisa em questão.

contribuir com a propagação do pensamento hegemônico, que insiste em apagar da história o que nela se configurou as bases para o retrato atual desta população.

Para se atingir a totalidade, é imprescindível analisar o contexto contraditório em que o fenômeno se insere. A contradição, segundo Cury (2000, p. 30), sempre expressa uma relação de conflito em determinado fenômeno estudado. Na questão da segregação racial, mais especificamente em sua representação no acesso ao ensino superior, a contradição se dá no seio mesmo da divisão de classes e, dentro dela, no bojo da estratificação social em que os negros se encontram presentes. Por muito tempo se pensou a questão da raça atrelada somente à divisão de classes, sem se considerar a questão mais específica da cor da pele. Considerando-se a questão de classes, onde uma classe é a detentora dos meios de produção e a outra é o proletariado, há, dentro deste proletariado, pretos, pardos e brancos (além de amarelos e indígenas, conforme designa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)⁵, onde, mediante um legado histórico contextualizado pela escravatura e por práticas eugenistas⁶, existe uma sobreposição incalculável de privilégios obtidos por brancos em contraposição aos “privilégios” obtidos por negros⁷ (se é que se pode dizer que estes últimos possuem algum tipo de privilégio), nas diversas esferas da vida social. No entanto, a prerrogativa da possibilidade de mobilidade social dentro da classe proletária, em conjunto com a teoria meritocrática de ascensão social, camuflam consideravelmente a questão destes privilégios, reduzindo à dificuldade real dessa mobilidade, à questão do esforço individual de cada um. A análise desta contradição em sua essência, muito além da aparência, é de vital importância para a argumentação em favor ou não da manutenção das políticas de ação afirmativa de cunho racial.

⁵ Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística utiliza como cor ou raça a característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Verificar o a sessão “Conceitos”, disponibilizado no site do Instituto. Disponível em <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

⁶ Pietra Diwan trata da questão da eugenia no Brasil e no mundo, no livro Uma História da Eugenia no Brasil e no mundo, publicado em 2007, resultado de sua pesquisa de mestrado. Esta leitura está em andamento.

⁷ Atualmente no Brasil, são considerados negros as pessoas que se autodeclaram pretas e/ou pardas. Segundo Petrônio Domingues (2007, p. 115), o Movimento Negro Brasileiro despojou o termo “negro” da conotação pejorativa para incentivar o negro a se identificar e assumir a sua condição racial. Ao adotar oficialmente esse termo para designar todos os descendentes de africanos que foram escravizados no Brasil, o termo deixa de ser ofensivo e passa a assumir conotação positiva, motivo de orgulho pelos ativistas.

Para além da contradição, mas não independente dela, é preciso considerar os mecanismos de reprodução da exclusão do negro no acesso à universidade, visto que, como bem aponta Cury (2000, p. 38), a reprodução cria em si, condições para que a situação se reitere de novo e em favor de alguém, mesmo que sob uma nova perspectiva, seja ela econômica ou social. O sistema Capitalista busca a constante reprodução das relações de produção no sentido de se garantir enquanto sistema econômico vigente, e a reprodução das relações de trabalho ocorre determinada pelas relações sociais. A reprodução do racismo se constitui, portanto, como mecanismo de reprodução da representação desta população enquanto hierarquicamente inferior no sistema de produção, mediante a propagação alienante de que o assunto já estaria superado e que negros e brancos conviveriam bem e de forma integrada à sociedade⁸, sem distinções, servindo como justificativa para a dificuldade de mobilidade social do negro, os princípios meritocráticos. Princípios estes que, bem resumidamente, destinam exclusivamente ao ser humano, os motivos de sua condição econômica e social, associados ao esforço dispendido ao alcance de seus objetivos.

A discriminação entre pessoas sempre existiu. No entanto, em cada época, esta prática é realizada de forma diferente, por meio de mecanismos diferentes, com a intenção de perpetuar a divisão de classes, onde a subordinação de um povo em razão de outro se configura em um mecanismo essencial, se não o mais importante, para manutenção das ordens societárias vigentes.

Nesta pesquisa, o racismo tem como referência o contexto em que o negro passa a existir enquanto “cidadão” no Brasil, o que se dá, ao menos oficialmente, somente a partir da “abolição” da escravatura.

No que tange à metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizadas técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista, conforme definições apresentadas por Marconi e Lakatos (2003, p. 174), com o intuito de identificar e analisar os mecanismos de inclusão e acesso democrático à rede de ensino público superior pelas minorias sociais por intermédio das políticas de cotas raciais, contextualizar o histórico das políticas de cotas sociais

⁸ Vide início das publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre o tema, referenciando o Brasil como “laboratório de raças” (referência ao mito da democracia racial), que originou uma série de produções acerca da temática e possibilitou a desmistificação desta “boa convivência”.

no Brasil e sua efetivação na UEL, além de resgatar a história da educação do negro no país e o legado discriminatório.

A pesquisa bibliográfica, teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, facilitando a coleta de dados acerca do histórico da universidade no Brasil e seu caráter excludente, do legado discriminatório do negro no Brasil e contexto histórico e social da implantação das políticas de ação afirmativa para negros, na educação, proporcionando o “exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Com o intuito de aprofundar a questão específica do tratamento e efetivação da política de cotas na UEL, foi também realizada análise de documentos, como atas, resoluções e relatórios internos, a partir de pesquisa documental⁹. Para desenvolvimento desse tipo de pesquisa, foi utilizada como fonte subsidiadora do processo e da análise, a autora Olinda Evangelista (2012), por ser necessário realizar a análise dos documentos enquanto instrumentos que “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos”, expondo, além dos seus escritos, as intenções de seus autores e o contexto político e ideológico que representam (EVANGELISTA, 2012, n.p.).

Também em razão de a política de cotas para negros de forma irrestrita ter sido implantada tão recentemente (em 2017) na mesma Universidade, foi utilizada a entrevista, a fim de promover interação social com os precursores e envolvidos neste processo no âmbito da gestão e ampliação desta política. Esta técnica possibilitou a obtenção de dados referentes ao contexto de viabilização e urgência desta política, relatada por seis (6) indivíduos, dentre representantes acadêmicos, além de integrantes do Movimento Negro de Londrina, representados pela Gestão de Promoção da Igualdade Racial no município de Londrina, que participaram direta ou indiretamente do processo de implantação do sistema. Os entrevistados foram definidos a partir do grau de envolvimento com o processo decisório de ampliação das políticas de cotas na UEL, como ampla participação nos processos de debate e deliberação, com exceção do representante da reitoria, que foi indicado pelo próprio órgão.

⁹ Segundo Gil (2008, p. 51), podem ser consideradas fontes de pesquisa documental “[...] documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações [...], relatórios de pesquisas, tabelas estatísticas e etc.” (GIL, 2008, p. 51; MARCONI; LAKATOS, 2003, p.176).

Dentre os objetivos alcançados com a entrevista, elencados por Marconi e Lakatos (2003, p. 196), destaca-se a “averiguação de ‘fatos’” (*grifo do autor*), para melhor compreensão de como os fatos aconteceram no contexto do momento e “determinação das opiniões sobre os ‘fatos’, de forma a compreender o pensamento acerca do objeto de estudo (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 196, *grifo do autor*). Para tanto, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, que, segundo Triviños (1987, p. 146), pode ser entendida como uma entrevista que, apoiada em teorias e hipóteses, partem de questionamentos básicos “que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante”. Manzini (1990 apud MANZINI, 2004, p. 2) informa que a entrevista semi-estruturada deve focar em um assunto sobre o qual será elaborado um roteiro com perguntas principais, que serão complementadas por outras questões de interesse da pesquisa, conforme as circunstâncias momentâneas proporcionadas pela entrevista.

A partir dos dados levantados, foi possível o comparativo proposto, com o intuito de analisar e operacionalizar esses mecanismos de inclusão. Para análise da coleta de dados e sua apresentação, foi construído, a partir de leituras sucessivas dos dados coletados e da classificação preliminar desses dados, um conjunto de categorias descritivas, que possibilitaram a “divisão do material em seus elementos componentes”, correlacionando-os com os demais componentes coletados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Nesse sentido, a análise leva em conta, além do que se encontra explícito, o desvelamento de “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Um levantamento prévio¹⁰ acerca da produção dentro desta temática também foi realizado nas plataformas de acervos digitais da Biblioteca Digital da Produção Científica, Tecnológica, Artística e Cultural da Universidade Estadual de Londrina¹¹ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do

¹⁰ Ferreira (2002, p. 259) denomina este tipo de levantamento, embora muito mais aprofundado e criterioso, como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Segundo a autora, este levantamento possibilita o conhecimento do que já foi “construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002). No caso desta pesquisa, utilizamos uma forma simplificada de mapeamento, no sentido de orientação e direcionamento para a pesquisa bibliográfica.

¹¹ Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.uel.br>>. Acesso em 6 mai. 2018. No acervo digital da UEL, foram usadas as seguintes ferramentas de busca: "Busca avançada", "Procurar por: todas as áreas", "Seleção: todas as palavras", "Ordenação: relevância", "Procurar por" dentro do período de 1995 a 2018¹¹. Os descritores utilizados foram as palavras-chave “cotas”; “política de cotas”; “cotas sociais”; “cota social”; “ações afirmativas”; “ação afirmativa”; “cotas raciais”; “cota racial”; “cotas étnico-raciais”; “cota étnico-racial”; “cotas para negros” e “cota para negro”, por se constituírem em palavras-

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹². Foram levantadas, mais especificamente, Teses e Dissertações¹³. Dentre as pesquisas encontradas, cinco foram selecionadas para auxílio e complementação teórica desta pesquisa, principalmente no quarto capítulo, por possuírem uma maior aproximação com o objeto desta: “História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)”, de Karen de Abreu Anchieta (2008)¹⁴; “Políticas de ações afirmativas em contexto: decisão e não-decisão pelas cotas sociais e raciais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)”, de Thayza de Oliveira (2016)¹⁵; “A população negra em Londrina: as interfaces entre violência e educação”, de Claudio Francisco Galdino (2017)¹⁶; “O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação

chave dentro da temática a ser abordada na pesquisa. Dentro de um universo de 245 dissertações (nenhuma tese foi encontrada com estes descritores), foram selecionadas, em princípio, 19 que poderiam ter, a julgar pelo título, ligação direta ou indireta com a temática proposta. Após leitura do sumário, resumo e algumas introduções e conclusões, foram identificadas 10 dissertações que possuíam ligação “direta” com a temática, no sentido de estudo mais amplo sobre a política de cotas, dentre as quais, a política de cotas raciais, conforme Quadro 1 no apêndice.

¹² Disponível em < <http://bdtd.ibict.br/vufind>>. Acesso em 21 set. 2018. No acervo digital do IBICT, foram usadas a ferramentas de “Busca avançada”, dentro do período de 1995 a 2018, conforme auxílio dos operadores de busca do banco. Foram criados 5 grupos de pesquisa¹², interligados, de forma a afunilar a pesquisa de forma assertiva, com os seguintes descritores por grupo: grupo 1, correspondência da busca “qualquer termo em todos os campos”, descritores: cota, cotas, “reserva de vagas”, “reserva de vaga”, “ação afirmativa”, “ações afirmativas”; grupo 2, correspondência da busca “qualquer termo em todos os campos”, descritores: negro, negros, preto, pretos, raciais, racial, “étnico-racial”, “étnico-raciais”, negra; grupo 3, correspondência da busca “qualquer termo”, descritores: universidade, “ensino superior”, “educação superior”, universidades, faculdade; grupo 4¹², correspondência da busca “nenhum termo no título”, descritores: psicologia, psicólogos, psicólogo, museu, hospital, “ciência da informação”, saúde, saudável, “ensino médio”, “ensino fundamental”, infantil, criança, adolescente, infância, idoso, informática, “formação de professores”, “docentes negros”, docente, docentes, “ensino de história”, “formação continuada”, professores, “ministério público do trabalho”, grupo 5, correspondência da busca “qualquer termo em todos os campos”, descritores: público, pública, públicos, públicas. Tais descritores foram escolhidos em razão de se constituírem em palavras-chave dentro da temática a ser abordada na pesquisa. Dentro de um universo de 263 teses e dissertações, foram selecionadas, em princípio, 53 que poderiam ter, a julgar pelo título e resumo, ligação direta e parcial com a temática proposta. Após leitura do sumário e resumo, 13 teses e dissertações foram selecionadas com conteúdo diretamente ligado ao tema da pesquisa, no sentido de estudo mais amplo sobre a política de cotas, dentre as quais, a política de cotas raciais, especialmente sobre seu desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, no entanto, não foram identificadas teses ou dissertações que tratam especificamente sobre a política de cotas para negros de qualquer percurso formativo e sua relação com, a mais abrangente política, de cotas sociais, conforme Quadro 2 no apêndice.

¹³ No entanto, não foram identificadas teses ou dissertações que tratam especificamente sobre a política de cotas para negros de qualquer percurso formativo e sua relação com a mais abrangente política, de cotas sociais.

¹⁴ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

¹⁵ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

¹⁶ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

afirmativa e suas influências no contexto acadêmico”, de Alexsandro Eleotério Pereira de Souza (2018)¹⁷; “Desafios da inclusão: o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas da UEL”, de Jairo Queiroz Pacheco (2019)¹⁸.

A pesquisa foi estruturada em cinco capítulos para melhor compreensão do leitor: este primeiro capítulo, introdutório, trata da pesquisa, justificativa, metodologia, objetivos e contextualização da discussão a respeito da temática abordada; o próximo e segundo capítulo abordará, de forma introdutória, a respeito do racismo e do negro no Brasil, perpassando pela “abolição” da escravatura e a difícil inserção efetiva do negro na sociedade, o discurso eugênico e as consequências desse histórico nas possibilidades de mobilidade social do negro; o terceiro capítulo tratará da questão da educação brasileira e seu legado segregacionista, perpassando pelo panorama atual da educação no Brasil, a origem da universidade e o caso brasileiro, uma breve contextualização a respeito do negro na universidade, mitos e realidades a respeito da educação do negro e a importância da educação e do Movimento Negro na luta pela educação dos negros no Brasil; o quarto capítulo abordará a respeito das ações afirmativas de acesso ao ensino superior no Brasil, os critérios de acesso a cotas para negros na UEL e a análise a respeito da ampliação da política de cotas na UEL, por meio das entrevistas realizadas; por fim, o quinto e último capítulo tratará das considerações finais a respeito da pesquisa.

¹⁷ Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

¹⁸ Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

2 O RACISMO E O NEGRO NO BRASIL

Para adrentar na discussão acerca da política de cotas raciais e sua implementação no Brasil é necessário antes realizar uma leitura prévia acerca da questão racial e seu contexto histórico e social, de forma a compreender a atual situação do negro no país e as consequências advindas do tratamento diferenciado em razão da distinção entre “raças”. Dessa forma, antes de mais nada, é preciso compreender o sentido da palavra “raça” e de que forma a mesma é empregada atualmente.

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003, p. 96), orienta que os conceitos a respeito de determinadas terminologias, só fazem sentido em um “mundo teórico determinado”, podendo não fazer nenhum sentido a aplicação de um discurso teórico específico em outro momento ou contexto, sem as referências históricas concretas:

[...] nada do que eu falo forma um corpo dogmático estabelecido ou científico; é apenas a explicitação crítica da maneira como eu trabalho [...] os termos de que estamos falando são termos que devem ser compreendidos dentro de certos contextos (GUIMARÃES, 2003, p. 95).

Nesse sentido, também deve ser tratada a questão da “raça”, levando-se em consideração seus múltiplos contextos em múltiplos territórios.

Segundo Guimarães (2003, p. 95), para se falar sobre “raça” é necessário se levar em conta que existem dois tipos de conceitos: os analíticos e os nativos. Segundo o autor, o conceito ou categoria analítica “permite a análise de um conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria”. Já o conceito nativo, só “tem sentido no mundo prático, efetivo”, para isso, seu sentido se baseia na história e é específico para um determinado grupo humano. Nesse sentido, ao questionar “o que é raça?”, é preciso antes definir se se trata de um questionamento com base em uma teoria científica ou com base nas vivências humanas do que Guimarães chama de “mundo real” (GUIMARÃES, 2003, p. 95).

A palavra raça, no que tange o sentido analítico, já foi tratada tanto pela sociologia quanto pela biologia e, foram justamente essas ciências que criaram a ideia de raças humanas no mundo, onde as espécies humanas poderiam ser divididas em raças diferentes e que tal divisão se justificava nas diferenças baseadas em valores morais, desenvolvimento psíquico e intelectual (GUIMARÃES, 2003, p.

96). Atualmente é sabido que não é possível distinguir geneticamente raças humanas, vez que teorias baseadas em traços físicos, fenotípicos ou genotípicos não possuem, comprovadamente, nenhum respaldo científico (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Nesse aspecto, o autor informa que "as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais". Para a sociologia, em suma, raça pode ser definida como "discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências)" (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Os discursos a este respeito, informa o autor, ainda podem falar a respeito de lugares (relacionado à etnia), modo de fazer das coisas (como cada povo realiza determinada ação) e etc. No que tange o conceito nativo, é preciso levar em conta a sua construção histórica e social, uma categoria artificial construída de forma naturalizada e que, por esse motivo, aparenta, não raro, ser um dado da própria natureza.

No Brasil, as raças foram um construto nativo e contribuíram, por muito tempo para a manutenção de posições sociais: "a raça era importante, nativamente, para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais" (GUIMARÃES, 2003, p. 99).

Uma vez compreendido o sentido de "raça", no que tange o sociólogo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, o subcapítulo a seguir deverá possibilitar a compreensão do contexto histórico do negro no Brasil, da escravização à condição de cidadão, de forma sucinta para, em seguida, serem abordadas algumas influências da eugenia nas questões que envolvem o recorte racial no Brasil atual.

2.1 O QUE FAZER AGORA? CONSEQUÊNCIAS DO ABOLICIONISMO E O NEGRO COMO TRABALHADOR

A expansão marítima realizada pelos países da Europa em meados do século XVI, culminaram com a "descoberta"¹⁹ e a colonização da América e, portanto, do Brasil. Em um primeiro momento, Prado Júnior (1994, p. 14) informa que

¹⁹ Segundo Prado Junior (1994, p. 13), todos os grandes acontecimentos da época se convencionavam chamar de "descobrimientos" e "articulam-se num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu".

é o comércio que interessa, não sendo a intenção dos “descobridores” a ideia de povoamento das terras ocidentais, no entanto, esse povoamento ocorre, trazendo com ele alterações substanciais no desenvolvimento político e social dos locais ocupados e das pessoas que os ocupam. A história da ocupação e povoamento da América, vastamente discutida por historiadores, não se constitui foco de desenvolvimento nessa pesquisa, contudo, a formação do Brasil contemporâneo e as consequências advindas do período escravocrata são premissas para o entendimento a respeito da situação do negro no Brasil atual, motivo pelo qual, será brevemente abordado, tendo como foco a manumissão do negro e sua possibilidade de inserção na sociedade brasileira, como trabalhador, processos esses que não se deram sem muita luta pelos próprios negros escravizados e demais apoiadores da abolição.

No livro *Branco e Negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*²⁰, Roger Bastide e Florestan Fernandes (2008, p. 31) informam que a chegada dos primeiros africanos no Brasil data de meados de 1516 e 1526, em razão da intensificação da exploração das minas de ouro no Brasil. Até então, eram tidos como escravizados no Brasil, somente os povos originários²¹.

Segundo os autores, os povos originários eram empregados, na época, para o preparo das refeições dos senhores brancos e também para trabalharem nas minas de ouro (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 31). Ao colono europeu cabia a tarefa exclusiva de ser dirigente e grande proprietário rural, não havendo mão de obra branca empregada mediante exploração, visto que não havia,

²⁰ A primeira edição do livro foi publicada originalmente em 1955, pela UNESCO/ANHEMBI, como resultado de uma pesquisa realizada no contexto da década de 1950 por Roger Bastide e Florestan Fernandes encomendada pela UNESCO. Nesta primeira publicação, o título do livro era “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo”. O estudo faz parte dos estudos da UNESCO sobre o racismo, numa época em que se acreditava vivenciar no Brasil, uma democracia racial, muito em razão dos escritos de Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*. Neste quesito, o resultado da pesquisa foi, como ressalta FHC na abertura da última publicação do livro, impactante, uma vez que os autores trouxeram à tona o contrário do que se acreditava na época pela UNESCO e alguns pesquisadores: “tanto o preconceito quanto a discriminação continuavam a existir” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 13). É importante destacar que, a respeito da questão da discriminação em si, Bastide e Fernandes determinam que esta se trata de uma questão de classe social, e não propriamente de cor, argumento que afirmam ao longo de toda obra, embora em vários momentos, os autores contradigam a si mesmos.

²¹ No livro, os autores fazem uso dos termos índio ou indígenas. Nesta pesquisa, será feito uso das expressões “povos originários”, “indígenas” ou “povos indígenas”, vez que é a terminologia atualmente aceita no Brasil. Segundo entrevista realizada com Daniel Munduruku à revista *Geledés Mulher Negra*, o termo “índio” é uma invenção folclórica, pejorativa, imbuída de diversos preconceitos e, portanto, não pode ser aceito para designar tais povos (MENDONÇA, 2014, n.p.).

em Portugal, “braços” disponíveis e dispostos a emigrar com esta finalidade (PRADO JUNIOR, 1994, p. 21)²². A intensificação da exploração das minas de ouro, transformou-se em uma “fome do negro” no Brasil, vez que a substituição dos povos originários pelo escravizado negro, segundo Bastide e Fernandes (2008, p. 35), adquiriu o caráter de imperativo econômico, por vários motivos, dentre eles, a dificuldade de “reposição” do trabalho indígena, a promulgação da liberdade destes povos em 1758 e o trabalho mais oneroso por parte dos mesmos, em relação ao trabalho dos negros escravizados. O trabalho escravizado negro passou então a ser a principal fonte de trabalho na época, tendo como seu espoliador, os brancos que no Brasil viviam. Com a ampliação do desenvolvimento das lavouras de açúcar, algodão e tabaco, o negro passa a ser ainda mais importante, “o progresso de São Paulo é um produto da expansão agrícola do século XIX, e [...] ela mesma seria inconcebível sem o negro escravo” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 41). Segundo os autores, naquela época as lavouras se constituíam em instrumento de subsistência e mercado de troca para algumas mercadorias. A partir da organização da exploração agrícola para a exportação, a fase de prosperidade econômica intensifica ainda mais o uso da mão de obra do negro e as províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo passariam a ser conhecidas como “as províncias negreiras da Nação”²³ (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 45).

Florestan Fernandes²⁴ (2008, p. 53) descreve, de forma resumida, o desenvolvimento econômico da época e o conseqüente aumento da troca de povos originários por escravizados negros até sua substituição completa, sempre trazendo o enfoque para a cidade de São Paulo, onde a sua pesquisa foi realizada. Florestan reconhece nesta obra que o negro era, na época, o grande responsável pela movimentação do sistema econômico, visto que era ele o próprio agente ativo de desenvolvimento do trabalho, cabendo aos colonos, a determinação dos afazeres apenas. Nesse sentido, Prado Junior (1994, p. 22) relata que, com relação à formação do Brasil contemporâneo, na realidade, a nação brasileira se constituiu apenas com o

²² Segundo Prado Junior (1994, p. 21), em meados de 1550, cerca de 10% da população de Lisboa era constituída de escravizados negros (tanto resultado da antiga dominação árabe quanto como negros aprisionados em detrimento das guerras protagonizadas por Portugal). Os portugueses são considerados os precursores da escravização de negros africanos, tendo dominado os territórios que os forneciam.

²³ Segundo Guimarães (2003, p. 100), “[...] o que alimentou a escravidão no Brasil foi o tráfico e não a reprodução de escravos”.

²⁴ Este capítulo foi escrito por Florestan Fernandes, segundo informações contidas no próprio livro.

objetivo de fornecer açúcar, tabaco, ouro, diamante, algodão e café para o comércio europeu e nada além disso. Apesar desse enfoque, Guimarães (2003, p. 99) informa que o Brasil é uma nação que se formou com a escravização e

[...] essa escravidão não era uma escravidão generalizada de todos os povos, mas somente daqueles localizados numa determinada parte do continente africano. Os povos que escravizamos vieram da África ocidental e da África meridional, hoje Congo, Angola, Moçambique, Zaire e, subindo a costa ocidental, a Nigéria, o Níger e o Golfo do Benin. [...] Essas pessoas escravizadas foram chamadas de 'africanas' e 'negros'; essas foram, digamos, as duas identidades criadas originalmente na sociedade escravocrata brasileira, em que o negro tinha um lugar e esse lugar era a escravidão (GUIMARÃES, 2003, p. 99).

A posterior desagregação do regime servil no Brasil e a consequente “abolição” da escravatura, segundo Fernandes (2008, p. 53), sancionou a “desorganização já avançada do trabalho servil”, consagrando uma verdadeira espoliação dos até então escravizados pelos senhores, enfatizando que a liberdade concedida aos escravizados foi somente teórica, sem qualquer tipo de planejamento que garantisse aos “novos cidadãos” um mínimo de qualidade de vida e subsistência (2008, p. 65), tendo sido deixados à própria sorte, por conta própria, como se não houvessem produzido tantos privilégios aos brancos anteriormente.

A ausência de planejamento em conjunto com a política de imigração europeia por meio do Estado brasileiro, trazendo 3,99 milhões de imigrantes em 30 anos, vindos da Europa, deixam clara a intenção de se manter os negros em uma posição hierarquicamente inferior à dos brancos, de forma intencional, na medida em que a impossibilidade de concorrer com brancos europeus, no que tange a questão do próprio racismo, tornou a recuperação econômica do negro extremamente difícil (BENTO, 2002, p. 1). Lembrando que a “abolição” foi muito menos resultado da consciência e reconhecimento do negro como homem do que com a própria desorganização do sistema escravagista e interesses de mercado. Ora, a escravização não era mais bem vista e o seu sistema era considerado um empecilho à modernidade do país, um impeditivo à expansão da indústria (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 73).

Na época em que a pesquisa foi realizada por Bastide e Fernandes (1995), os negros não participavam, “em regra, nem das garantias proporcionadas pelos serviços bem remunerados ou de alguma representação social, nem dos benefícios colhidos pela livre iniciativa em uma economia urbana” (BASTIDE;

FERNANDES, 2008, p. 77), “a abolição se revelara uma ironia atroz” (2008, p. 89). Inicialmente, estes autores trataram a vulnerabilidade do negro como uma questão de classe, e não propriamente racial. Segundo os autores, “a cor foi selecionada como a marca racial que serviria para identificar socialmente os negros e os mestiços”, passando a ser um ponto de referência da posição social, por meio de características exteriores (2008, p. 95). Se trataria, portanto, de uma discriminação econômica e social (p. 100), onde os atributos fenotípicos estariam associados, mas não seriam a causa. Essa teoria acompanhará o livro do início ao fim, mesmo apresentando, estes autores, indícios de já terem a compreensão de que a questão racial se destaca mesmo quando as situações econômicas se equiparam, gerando grandes contradições ao longo de toda a narrativa²⁵.

O sociólogo Carlos Hasenbalg (2005, p. 80-81) afirma que, para Florestan Fernandes, o preconceito e a discriminação racial no Brasil, apareceram como "consequências inevitáveis do escravagismo" e a sua persistência após a “abolição” da escravatura, estaria ligada a um atraso cultural, "devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural" e não ao que Hasenbalg chama de "dinamismo social do período pós-abolição", da mudança legal do status dos negros. Nesse sentido, Florestan Fernandes defendia naquela época, que a situação do negro pós “abolição” era natural da dissolução do sistema escravocrata, resultado da antiga cultura do antigo regime, portanto, a discriminação se trataria de uma continuidade desse sistema.

Para Hasenbalg (2005, p. 81), a principal debilidade dessa teoria diz respeito a atrelar os arranjos sociais atuais diretamente ao antigo regime, dando a entender que a discriminação e o preconceito raciais só existem, ainda atualmente, em razão desse antigo regime e que o desenvolvimento da sociedade levará ao desaparecimento desse preconceito e discriminação, a exemplo da ascensão social particular de alguns negros, contido nas narrativas de Florestan e Bastide. Segundo Hasenbalg (2005, p. 81), Florestan Fernandes argumenta que tal modelo de relações raciais irá desaparecer quando "a ordem social competitiva se libertar das distorções que resultam da concentração racial de renda, privilégio e poder", mencionando que, nesse momento, uma "democracia racial autêntica", responsável pelo alcance de

²⁵ É somente em 1989, com o lançamento do livro Significado do Protesto Negro, que Florestan Fernandes se rende à questão da cor, enquanto originária do processo de exclusão, independente da classe social do indivíduo.

posições de classe equivalentes, é provável de se estabelecer²⁶. No entanto, o que se verifica ainda hoje é a perpetuação dessa discriminação mesmo nos casos em que há a melhoria da qualidade de vida dessa população: a mobilidade social do negro ocorre atualmente, frequentemente de forma individualizada, e não em redes, como ocorre com a população branca, cenário que será tratado mais especificamente nos próximos subcapítulos (mais especificamente no capítulo 2.3). A perpetuação do racismo em diferentes épocas, de diferentes formas, é consequência muito mais de um interesse em que seja mantida tais segregações hierárquicas do que apenas resquícios de assombros do passado.

Bastide e Fernandes (2008, p. 115) deixam claro que o negro nunca foi considerado, pelo branco, propriamente como ser humano antes da “abolição” e que os senhores estavam acostumados a pensar que a escravização “constituía um regime natural”. Entretanto, mesmo após a “abolição”, a cor da pele continuou a funcionar como um divisor hierárquico, fazendo com que os autores concluíssem que a cor teria se tornado a base da vulnerabilidade econômica do negro, porém, a cor já teria sido utilizada antes como instrumento, não tendo se tornado instrumento somente após a liberdade legal, motivo pelo qual a inserção do negro, de fato, na sociedade brasileira, não ocorreu de forma satisfatória.

A respeito da cor, Guimarães (2003, p. 103) define que

[...] a classificação por cor é orientada pela ideia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é orientada por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das 'subespécies humanas'. [...] 'cor' não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial [...] e 'raça' [...] se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social (GUIMARÃES, 2003, p. 103-104).

Em depoimentos colhidos e registrados por Bastide e Fernandes (2008, p. 141), fica nítida a alienante ideia de inferioridade do negro que os brancos

²⁶ É importante destacar que Hasenbalg (2005, p. 117), também faz uma crítica à teoria colonial do racismo (que, segundo o autor, define algumas circunstâncias, que, em conjunto, seriam capazes de justificar a reprodução da discriminação racial - resumidamente, a primeira delas se justificaria por meio da entrada forçada na sociedade; a segunda seria a sujeição das várias formas de trabalho "não-livres", o que restringiria a mobilidade social e física dos grupos a elas sujeitas e sua participação na política; a terceira diria respeito à destruição de valores e crenças do colonizado, destruindo seu modo de vida original; a quarta diria respeito ao emprego do racismo como princípio de dominação social). Para o autor, nessa teoria, o privilégio racial do branco "cria os nexos racionais para as práticas racistas" e, nessa lógica, a expulsão do colonizador seria a resolução da situação, o que não aconteceu, por exemplo, no caso dos EUA, onde os colonizadores foram expulsos, mas a situação de discriminação racial permaneceu e permanece até hoje.

entrevistados deixam transparecer, sem no entanto ficar claro a quem interessa que tal inferioridade existisse de fato. Ainda assim, é importante observar que Florestan Fernandes e Roger Bastide não fazem uso do termo racismo para tratar sobre tais manifestações de preconceito, justamente porque, nesse momento, ainda consideravam que tais preconceitos tinham como base a divisão de classes, sendo a questão da raça, apenas uma questão secundária. Bastide e Fernandes (2008, p. 155) informam o leitor o tempo todo sobre a tenuidade do preconceito contra os negros, de forma disfarçada, sutil ou encoberta, trazendo relatos obtidos em entrevistas com “famílias tradicionais” (termo usado para família formadas por brancos) e com imigrantes (sírios, portugueses e italianos) em um dos capítulos do livro. Os autores chegam a tratar a questão do preconceito como algo que desaparecerá, caso haja uma melhora na situação econômica do negro: “Se o negro é repellido como classe, uma melhora da sua situação econômica fará automaticamente desaparecer o problema. Se é repellido como negro, a questão torna-se mais grave” (p. 164)²⁷. No entanto, a desorganização, a vulnerabilidade econômica e a dificultosa integração na estrutura social de classes, consequências do escravagismo, sua posterior “abolição” e interesse por parte dos não negros, culminaram em um “padrão de isolamento econômico e sociocultural de negros”, isolamento esse considerado uma anomalia dentro de uma sociedade teoricamente “competitiva”, “aberta e democrática” (HASENBALG, 2005, p. 80, grifo do autor). Segundo o sociólogo, as relações raciais se mantiveram quase totalmente as mesmas, mesmo com o fim da escravização no Brasil. Ora, a manutenção dessas relações proporcionou a também manutenção do que Hasenbalg chama de “padrão tradicional de concentração racial de poder, riqueza e prestígio”. Nesse sentido, ao invés de o negro se inserir nas classes já estabelecidas fora do regime escravocrata, ocorreu uma incorporação dos mesmos entre as camadas sociais mais baixas da sociedade (HASENBALG, 2005, p. 80), mantendo os brancos, de forma geral, com o benefício dos privilégios que sempre pertenceram a eles.

²⁷ No entanto, tratam de esclarecer que os fatos elencados não demonstram que haja, necessariamente, um preconceito de cor, e defendem que “o negro é muitas vezes pobre, malvestido ou sujo, e a gente também não se sente perto de um branco esfarrapado [...] o negro é considerado *a priori*, pela boa sociedade, um homem sem educação, bêbado ou vagabundo” (p. 165, *grifo do autor*). Nesse momento, ao excluir o negro do que considera “boa sociedade”, ficam nítidos indícios de preconceito advindos dos próprios autores, sob os quais, nessa época, provavelmente não tenham se dado conta. Segundo os autores, portanto, a cor não se confunde com a classe social, mas dentro da classe “desempenha um papel discriminador” (p. 169).

Nesse sentido, Hasenbalg (2005, p. 92) afirma que a discriminação e o preconceito raciais adquirem novos significados e funções após a “abolição”, dentro de uma nova estrutura de produção. Essas práticas racistas promovidas pelo grupo racial dominante branco promovem a perpetuação da subordinação dos negros, “funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não-brancos”. Segundo o autor, a ideia de que o mérito individual é o único determinante das chances de vida, onde há igualdade de oportunidades, é decorrente do que ele chama de teoria dos “arcaísmos”, forma sociológica da suposição clássica, onde se acredita que a industrialização tenda a fazer desaparecer o fator da raça como símbolo discriminatório, por não ser “compatível” com o preconceito.

Segundo Hasenbalg (2005, p. 83), “independente do conteúdo irracional das crenças e ideologia raciais, as práticas racistas podem ser racionais em termos da preservação da estrutura de privilégio e dominação dos brancos” (HASENBALG, 2005, p. 83). Levando-se em consideração as peculiaridades de cada processo abolicionista, é possível ocorrer a produção de uma reordenação dos grupos brancos que se beneficiaram da subordinação dos negros, no sentido de reproduzir e manter essa subordinação em razão de perpetuar essa geração de benefícios. Nesse sentido, Hasenbalg menciona a “tenacidade da estratificação social” e essas novas fontes de discriminação racial, geradas com o intuito de manter o sistema de privilégios dos brancos sobre os negros (p. 84, grifo nosso), transformando a questão da raça e seu entendimento, dentro de um novo sistema de produção, de forma a possibilitar a competição de atributos, agora enfatizados. Nesse novo sistema, a raça passa a ser utilizada como meio de discriminação racial, mediante práticas racistas, com a tendência de desqualificar os negros frente às possibilidades de ascensão social, o que acaba por resultar em uma diferenciação da estrutura de classes (HASENBALG, 2005, p. 84). Trata-se, portanto, não da continuidade da lógica do sistema escravagista incutido na pele, mas da continuidade do processo de extração de privilégios, por meio da subordinação (mesmo que não legal), do homem negro.

Hasenbalg (2005, p. 121-122) esclarece que a população negra tem sido explorada sistematicamente economicamente e seus exploradores tem sido principalmente classes economicamente brancas, onde não somente os capitalistas, mas também a maioria da população branca se beneficia dessa exploração, mesmo que por razões diferentes: a maioria dos brancos não detentores dos meios de

produção, se beneficiam do racismo e discriminação dos negros por lhe trazer vantagem competitiva no preenchimento de posições da estrutura de classes, por meio de recompensas materiais e simbólicas diversas.

Os brancos aproveitaram-se e continuam a se aproveitar de melhores possibilidades de mobilidade social e de acesso diferencial a posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social. Essas dimensões podem ser consideradas como incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como honra social, tratamento decente e equitativo, dignidade e o direito de autodeterminação (HASENBALG, 2005, p. 122).

O livro escrito por Roger Bastide e Florestan Fernandes, claramente se configura em um marco histórico e social, ao desmascarar o mito da democracia racial no Brasil. Em que pese os autores acreditem, neste momento, o preconceito se tratar de uma questão de classe e não de cor, conseguem esclarecer que nunca houve no Brasil tão boa vivência entre as raças, capaz de permitir a integração social e econômica do negro na sociedade brasileira. Ao negro sempre foi reservada a pior parte da estrutura econômica existente²⁸ e embora os autores reafirmem a todo momento a justificativa em torno da teoria de classes, em muitos parágrafos fica evidente a sobreposição do preconceito racial em relação àquele²⁹. Se naquele momento não fica evidente o preconceito racial, também não conseguem comprovar a origem na outra teoria³⁰.

A estrutura industrial preserva as relações raciais e, portanto, comunga com a lógica racista da organização social, regulando as relações entre grupos raciais mediante reprodução das práticas ideológicas e políticas que as

²⁸ A este respeito, é indicada a leitura de material publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2014, intitulado Situação social da população negra por estado, onde constam dados sobre a situação do negro no Brasil no que diz respeito às características fundamentais das famílias, escolaridade, trabalho e renda e seguridade social (BRASIL, 2014).

²⁹ São muitos os exemplos, como no Capítulo II do livro, Cor e Estrutura Social em Mudança, onde consta a inscrição “Se um indivíduo de cor conseguisse êxito econômico, por esta ou aquela razão, e tivesse probabilidade de compartilhar de um certo número de comportamentos senhoriais, transformava-se naturalmente em uma fonte de insegurança para a ordem social” (p. 129), também no Capítulo III, Manifestações do Preconceito de Cor, quando os autores definem que “No trabalho, só a classe conta, mas, depois do trabalho, a cor reaparece”. E aparece na vida social da classe baixa mais que na vida profissional, justamente porque o que caracteriza por definição a vida social é a importância que assume a aparência, e a cor faz parte das aparências” (p. 169) e, mais à frente, no relato de que “[...] a cor desempenha sem dúvida o papel principal no caso da natação e da proibição das piscinas” (p. 171). Um pouco mais à frente aparece que “A cor age, pois, de duas maneiras, seja como estigma racial, seja como símbolo de um status social inferior” (p. 189), e assim por diante.

³⁰ Do ponto de vista social, a leitura é esclarecedora e ilustra bem a origem da vulnerabilidade social do negro, apesar de não tratar especificamente o aspecto político do racismo, o desvela, na medida em que aborda a questão da manutenção da ordem societária vigente e o interesse em sua reprodução.

regulam, nesse sentido, promovida pelo desenvolvimento racial, algumas formas antigas de divisão racial do trabalho podem se renovar de forma ainda mais complexa com o objetivo de manter a raça como símbolo de posição de subalternidade, proporcionando a manutenção da lógica de confinamento dos membros do grupo racial subordinado ao que o código racial societário define como seu "lugar correto". Assim, a industrialização apenas reproduz tal posição de subordinação do negro na estrutura social vigente até então (HASEBNBALG, 2005, p. 89, grifo nosso). Hasenbalg admite que é possível que haja uma diminuição da desigualdade racial na medida em que o processo de industrialização avança, porém, essa diminuição provavelmente não provocará uma modificação substancial da posição dos grupos raciais subordinados no sistema de estratificação social. Segundo o autor, não existem razões para crer na eliminação da raça ou em torná-la irrelevante enquanto símbolo de estrutura das relações sociais na estrutura de classes dentro do sistema de produção capitalista, para isso, o autor informa que seria necessário mais uma mudança "no clima ideológico internacional, nível de mobilização política dos grupos racialmente subordinados e divisões dentro do grupo dominante branco quanto à questão racial e à política racial, do que de alguma lógica inerente ao industrialismo" (HASENBALG, 2005, p. 90).

Como se não bastasse o legado abolicionista e as estratégias de manutenção da hierarquia da ordem social vigente por meio de mecanismos nem sempre tão claros e objetivos, visto neste subcapítulo, o envolvimento da ciência para explicar a ocupação das camadas sociais mais baixas, por parte dos negros no mundo, baseado na ideia de que "a natureza se desenvolve impulsionada por seus próprios mecanismos internos", alterou a conotação da palavra "raça" que, anterior à ela, tinha fundamentação inteiramente teológica no Brasil, justificando a escravização, passando então a ter conotação científica (GUIMARÃES, 2003, p. 99). Embora, após a 2ª Guerra Mundial, tenha havido um esforço coletivo por parte dos cientistas em apagar a ideia de raça que vinha sendo estudada até então, inclusive tentando impedir o uso dos conceitos estudados relacionados às diferenças entre os seres humanos, apagar essa história em si não apaga a sua contribuição para a reprodução do racismo. Por esse motivo, a importância, consequências e mecanismos do "racismo científico" serão tratadas, brevemente, no subcapítulo a seguir, como conteúdo subsidiador do entendimento a respeito do preconceito racial, seus mecanismos e implicações.

2.2 UMA HISTÓRIA APAGADA: O LEGADO DA EUGENIA NO BRASIL

Embora esgotar a discussão acerca deste tema não seja objeto específico de estudo nesta pesquisa, trabalhar a questão do negro sem resgatar o contexto histórico e social da eugenia, bem como sua influência no desenvolvimento de políticas públicas e a representação do negro nesta época, mesmo que de forma sintetizada, não seria prudente. Se na prática, tais políticas foram pouco efetivadas, seu discurso permanece entranhado na história brasileira, em grande parte responsável pela disseminação de ideias de “inferioridade natural” do negro quando relacionado ao branco. Porém, o legado dessas teorias não se consolida somente no campo das ideias: todos os aspectos da vida econômica e social do negro foram afetados por tais teorias, perpassando desde a sua autoestima e representatividade, até as relações de trabalho e emprego e a vida em sociedade de forma geral, situações essas que serão tratadas, brevemente, no próximo subcapítulo.

Segundo Diwan³¹ (2007, p. 9), falar sobre eugenia não é uma tarefa simples e traz muito desconforto, pois implica em falar sobre desprezo, segregação e o controle de um grupo sobre outro. Ela teve o objetivo, por intermédio da ciência, de implantar um método de seleção humana baseado em aspectos biológicos. “Um modelo racial de análise, respaldado por uma percepção bastante consensual”, ao lado de um discurso essencialmente liberal³² (SCHWARCZ, 1993, p. 13).

Diwan (2007, p. 10) disserta sobre o valor de mercado que o “corpo saudável” passa a ter na sociedade capitalista, tanto sob o aspecto da saúde em si quanto sob o aspecto da beleza, que, para autora, também se tornou uma mercadoria. Segundo ela, a beleza é uma questão de saúde que se conquista mediante esforço, dedicação e com “altas contas em clínicas estéticas” (p. 11). Atualmente, é clara a dimensão de comércio que a beleza adquiriu, desencadeada pela busca da perfeição do corpo, ligada a concepções de beleza produzidas social e culturalmente. Segundo

³¹ O livro *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*, publicado em 2007, é produto da pesquisa feita por Pietra Diwan para sua dissertação de mestrado, intitulada originalmente por “O espetáculo do feio: práticas discursivas e redes de poder no eugenismo de Renato Kehl (1917-1937)”.

³² No livro *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*, publicado em 2012, Lilia Moritz Schwarcz infere que embora ande ao lado da concepção liberal, o modelo de darwinismo e determinismo racial, que será trabalhado mais adiante neste capítulo, era em tudo oposto ao liberalismo: “se o liberalismo é uma teoria do indivíduo, o racismo anula a individualidade para fazer dele apenas o resumo das vantagens ou defeitos de seu ‘grupo racial de origem’” (SCHWARCZ, 2012, p. 22).

Diwan (2007, p. 11), essa busca pelo ideal de beleza culmina em uma vulgarização dos corpos, “esculpidos de acordo com os modismos de cada estação”. Nesse sentido, o corpo perfeito e belo se vincula à autoestima, mas também ao sucesso pessoal e a possibilidade de sucesso no mercado de trabalho. A questão do corpo perfeito, baseado no padrão estético europeu e a busca por vezes irracional desse padrão de beleza impulsiona vertiginosamente o mercado científico e industrial do ramo, onde se tem profissionais cada vez mais diversificados e especializados para tentar atender a todos os anseios nesse quesito.

Se hoje essa busca é incessante e por vezes desumana, sua possível origem, sob o discurso da diferença biológica aliada a ciência e poder mediante políticas preconceituosas, separou sociedades em classes sociais e confinou os considerados “diferentes” em “guetos, sanatórios-prisões e campos de trabalho forçado”, além de mutilar e executar milhares de pessoas em todo o mundo (DIWAN, 2007, p. 13). Certamente a eugenia tenha se tornado uma contribuição para a atual percepção da sociedade relacionada à beleza, embora, declaradamente, menos segregativa e intolerante comparada à época em que foi disseminada.

A concepção de eugenia está ligada à sobreposição do conhecimento científico à experiência humana. Nesta teoria, as relações sociais cumprem um papel secundário (DIWAN, 2007, p. 15). Diwan assevera a busca do ideal de melhoria da raça como meio de se atingir a “pureza racial” ligada a uma rede de poder, “com formas de dominação e exclusão por vezes sutis e por vezes bastante evidentes”. Essa rede de poder diz respeito ao contato entre eugenistas no mundo todo e também no Brasil, com o então médico Renato Kehl³³, o maior propagandista da eugenia no Brasil. Em essência, a eugenia tratava de questões ligadas à população, como epidemias, pauperismo e deficiências de forma médico-científica, propondo estratégias para controle deste corpo doente. Este controle, segundo Diwan (2007, p. 16), aliado às experiências tecnológicas e teorias biologizantes já aplicadas em outros países, chega ao Brasil mediante divulgações de grupos e associações eugenistas internacionais, criando uma política científica que deverá interferir nos “males do

³³ Lilia Moritz Schwarcz (1993, p. 172) descreve o médico como um forte representante da eugenia no Brasil, que não concordava com a mistura racial, vendo o país “enquanto uma república desmoralizada e carente de ‘homens válidos’”. Segundo a autora, Kehl era adepto de estratégias compulsórias de esterilização como meio de evitar a reprodução de pessoas negras. Renato Kehl fundou, em 1929, o “Boletim da Eugenia” e a “Comissão Brasileira de Eugenia” em 1931, tendo ficado conhecido por seus elogios à política eugênica da Alemanha e prevendo, segundo Schwarcz (1993, p. 199), “que um dia os países teriam o controle de toda a reprodução de suas populações”.

corpo” e suas possíveis soluções com o objetivo de aprimorar a raça humana, “purificar a raça” (p. 21).

A eugenia moderna, invenção burguesa gerada na Inglaterra industrial em crise, nasce sob as ideias principais de aperfeiçoar o homem, purificar a raça, evoluir e superar, ser belo, saudável e forte e sua origem está ligada a ideias de superioridade, natureza e sociedade, segundo Diwan (2007, p. 21), construídas ao longo dos séculos pelo pensamento ocidental, ligados aos padrões de beleza física da Grécia Antiga, aos exemplos de força dos exércitos de Esparta e às regras de higiene e profilaxia dos hebreus, que inspiraram os teóricos eugenistas da segunda metade do século XIX e início do século XX.

Estas ideias de superioridade e pureza não são exclusividade da Antiguidade, nem dos eugenistas:

Mesmo na Idade Média, em que tudo era resultado da vontade divina, a noção de superioridade do povo cristão sobre os muçulmanos em relação à posse da Terra Santa e a da inferioridade indígena para justificar a dominação do Mundo Novo podem ser constatadas. Não havia descrições raciais nesses argumentos, mas incontestavelmente se desenvolveram estratégias ideológicas que tornaram os cristãos superiores e os muçulmanos e indígenas – infiéis e pagãos, respectivamente – inferiores, justificando assim guerras de perseguição e o extermínio indígena nas Américas. Este é apenas um dos exemplos possíveis. Não nos esqueçamos da Inquisição, das guerras de conquista na Ásia e na África, que sempre objetivaram enaltecer a superioridade de um grupo em detrimento de outro. Todos os períodos históricos têm exemplos nesse sentido (DIWAN, 2007, p. 23).

Até mesmo com a difusão dos ideais libertários e igualitários nas revoluções americana e francesa, originários do iluminismo, embora pareça evidente conflitar com o racismo, no que tange justamente ao discurso oficial de liberdade e igualdade, uma vez que a contradição entre este discurso e o tratamento dos povos colonizados e escravizados era exacerbada, o que ocorreu foi uma contribuição com o desenvolvimento do racismo baseado no desejo de preservar as formas de extração de lucro advindas de práticas discriminatórias e de exploração, onde europeus e norte-americanos teriam começado a dividir a humanidade entre homens e “sub-homens”: “[...] a ideologia democrática tornou necessário negar a humanidade aos grupos oprimidos” (HASENBALG, 2005, p. 119).

Segundo Guimarães (2003, p. 96), hoje sabemos que o que chamamos atualmente de racismo não existiria sem esse ideário que divide os seres humanos em subespécies e raças diferentes, com relação às suas qualidades. Foi

esse ideário o responsável pela hierarquização das sociedades e populações humanas, fundamentando o que o autor chama de “racismo doutrinário”. Guimarães (2003, p. 96) afirma que essa doutrina sobreviveu à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados e contribuem para respaldar “posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos”.

O advento do conhecimento biológico no século XIX - onde a natureza passa a ser campo de conhecimento do homem - e a influência na vida social, facilitou ainda mais o controle das populações, tratando-as como espécies. Esse controle emerge, segundo Pietra Diwan (2007, p. 27), do rápido crescimento do capitalismo no século XIX, permitindo interferências disciplinares nas relações do homem com o meio social.

A partir de então, boa parte dos problemas sociais passam a ser explicados pela biologia³⁴ (DIWAN, 2007, p. 27; SCHWARCZ, 1993, p. 71-72), influenciado pelo evolucionismo de Charles Darwin³⁵, uma das principais fundamentações teóricas da eugenia, que se alicerçava na ideia de que na luta pela vida, somente os mais bem adaptados sobrevivem. Surge então o darwinismo social, somando força às teorias racistas, reforçando com base científica os argumentos discriminatórios, consonantes com a burguesia industrial. Sem a pretensão pormenorizar e de esgotar o tema nesta pesquisa, é importante observar que tais bases científicas vieram de encontro com estratégias de controle e permanência no poder por parte da burguesia industrial, contribuindo para a “biologização da sociedade” (DIWAN, 2007, p. 30; SCHWARCZ, 1993, p. 72):

O darwinismo social vai se apropriar dessas ideias para legitimar seus desejos de controle ideológico. Baseados na luta pela vida, na concorrência e na seleção, os caminhos para solucionar os problemas sociais deveriam visar, acima de tudo, ao triunfo do indivíduo superior para, depois, aperfeiçoá-lo em busca do super-homem. De acordo com o trabalho de André Béjin³⁶, o evolucionismo passou por três fases distintas ao longo de sua história. A

³⁴ Segundo Diwan (2007, p. 28), foram três os campos da biologia mais afetados por essas descobertas: a fisiologia, a microbiologia e o evolucionismo: “De maneira sucinta, a fisiologia teve aplicação imediata na medicina experimental, que explica o funcionamento dos órgãos e sua relação com o organismo; a microbiologia ajudou a fundar o higienismo, com a finalidade de sanar as doenças e as epidemias; e, finalmente, o evolucionismo, que não teve aplicação técnica direta, mas em longo prazo adquiriu repercussão e adesão mundial” (DIWAN, 2007, p. 27).

³⁵ Charles Darwin publicou, em 1859, o livro *A origem das espécies por meio da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida*. O livro é resultado de sua pesquisa sobre a sobrevivência, luta pela vida e seleção natural entre os animais (DIWAN, 2007, p. 30).

³⁶ Sociólogo e historiador de ciências sociais, nascido em 17 de dezembro de 1947. Especialista em sexualidade do ponto de vista histórico e social e membro do Centro Roland Mousnier (Paris IV-Sorbonne) desde janeiro de 1971.

primeira delas, entre 1853 e 1883, foi caracterizada por um evolucionismo liberal e depois socialista de fundo teórico. A segunda fase compreende o período entre 1884 e 1904 e se destaca por um diferente tipo de darwinismo social por meio do qual florescerão o racismo e a eugenia, oportunidade em que o colonialismo europeu se assentará. Finalmente, na sua última fase, entre 1905 e 1935, o evolucionismo irá aplicar as teorias desenvolvidas na fase anterior, ou seja, instituições e governos vão “colher os frutos” do aperfeiçoamento humano em métodos compulsórios e totalitários (DIWAN, 2007, p. 32).

De um lado, monogeistas como Quatrefage e Agassiz, satisfeitos com o suposto evolucionismo da origem uma da humanidade, continuaram a hierarquizar raças e povos, em função de seus diferentes níveis mentais e morais. De outro lado, porém, cientistas poligenistas, ao mesmo tempo que admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas. A novidade estava, dessa forma, não só no fato de as duas interpretações assumirem o modelo evolucionista como em atribuírem ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural. As máximas de Darwin transformavam-se, aos poucos, em referência obrigatória, significando uma reorientação teórica consensual [...] O darwinismo forneceu uma nova relação com a natureza e, aplicado a várias disciplinas sociais – antropologia, sociologia, histórica, teoria política e economia -, formou uma geração social-darwinista (SCHWARCZ, 1993, p. 72).

Segundo Diwan e Schwarcz (2007, p. 32; 1993, p. 72), do darwinismo social ao sociodarwinismo, biologia e sociologia se associam para se sustentarem mutuamente,

De um lado, a biologia, com suas fragilidades teóricas em relação à genética e à hereditariedade, buscou explicação no organismo social. Do outro, a sociologia tornou-se uma disciplina “cientificizada”, criada para avaliar e quantificar o homem a partir de seus ramos de estudo, como a estatística, a psicologia, a antropometria, os testes de QI. Todos esses conhecimentos foram originados do darwinismo e, posteriormente, se reagruparam no que hoje se conhece por ciências sociais. No século XIX, seus resultados matemáticos desarticulados, sem objetividade e tampouco neutralidade tentaram explicar a vida em sociedade (DIWAN, 2007, p. 32).

Entre 1859 e 1915, a burguesia fará uso das teorias sobre a hereditariedade no campo da biologia, no sentido de reafirmar seu direito de sangue e garantir a reprodução do seu poder econômico³⁷ (DIWAN, 2007, p. 33). Nesse

³⁷ Pietra Diwan (2007, p. 33) deixa claro que, até então, a nobreza fazia garantir esse direito com base no aspecto religioso. “Os burgueses tornaram-se os mais capazes, os mais fortes, os mais inteligentes e os mais ricos. Será pela meritocracia que o mérito natural substituirá o sangue azul. A superioridade hereditária burguesa fará contraponto também com a inferioridade operária e formará uma hierarquia social em que a aristocracia perderá sua primazia. O triunfo burguês afasta a nobreza e os pobres com o respaldo da ciência. A partir de então, além da raça, etnia e cultura se tornarão sinais da natureza que indicarão superioridade ou não, e tais sinais justificarão a dominação de um grupo sobre o outro” (DIWAN, 2007, p. 33).

período, na Europa, a pobreza passa a ser tratada como sinônimo de perigo, influenciada pelas teorias do darwinismo social e da eugenia nascidos na Inglaterra. Somados a outras situações relacionadas ao crescimento das cidades, passava a ser necessário cuidar desses doentes e controlar o aumento populacional. A biologia e a ciência, que nunca estiveram tão em voga, irá auxiliar na criação de estratégias para resolução destes problemas: para os darwinistas sociais, segundo Diwan (2007, p. 33), a multidão de pessoas que vivia nos bairros operários de Londres estava se degenerando fisicamente, culminando na pobreza (a pobreza seria resultado da degeneração física dessas pessoas).

Nesse sentido, políticas que acreditavam evitar tais degradações passaram a ser aplicadas, como políticas de higiene³⁸ e de reurbanização. Segundo Diwan (2007, p. 36), a situação só piorou com a Segunda Revolução industrial: os operários passaram a ter consciência de sua condição e uma série de greves e manifestações foram iniciadas agitando o final do século XIX. Estes trabalhadores, segundo a autora, estavam vivendo as más consequências do capitalismo: com péssimas condições de trabalho e salários ruins.

Diante desse cenário político e social, os higienistas defendiam que a higiene moral da sociedade precisava ser reestabelecida: os menos adaptados deveriam ser excluídos e a educação deveria ser usada no sentido de redenção desses “doentes”. No entanto, para o pai da eugenia, Francis Galton³⁹, qualquer

³⁸ De uma forma geral, higienistas e eugenistas partilhavam de ideias semelhantes, mas divergiam em muitos pontos. Os eugenistas se preocupavam mais em eliminar o “corpo enfermo” ao passo que os higienistas previam a cura destes (DIWAN, 2007, p. 114).

³⁹ Francis Galton (1822 – 1911), antropólogo, matemático e estatístico inglês, era primo de Charles Darwin e nascido de uma família aristocrata na Inglaterra, em Birmingham. Grande parte de sua biografia está ligada ao desenvolvimento de técnicas biométricas com o objetivo de melhorar o gênero humano. Galton utilizou da teoria evolutiva de seu primo para desenvolver sua teoria social de evolução da raça humana. O próprio Darwin teria sido um dos primeiros seguidores de Galton, tendo ambos se afastado somente quando Darwin passou, a grosso modo, a defender a influência do meio ambiente na seleção natural, ponto em que Galton divergia totalmente do primo, visto que não era interessante para Galton, atribuir ao meio ambiente tal importância, em razão de sua teoria estar ligada exclusivamente ao desajustamento humano (talento hereditário), sem interferências externas (DIWAN, 2007, p. 37). Galton ocupou boa parte de seu tempo em divulgar suas ideias. Em 1891 realizou o Congresso de Demografia, em Londres, onde reitera a necessidade de melhoramento da raça, mas segundo a mesma autora, somente no século XX a doutrina eugênica ganha espaço nos meios intelectuais da Europa, principalmente na Alemanha e Estados Unidos. Em 1903, nos Estados Unidos, foi criada a primeira sociedade eugênica norte-americana, denominada Associação Americana de Reprodução ligada à Associação Americana Acadêmica de Agricultura. Um ano após a morte de Galton, a Sociedade de Educação Eugenista, criada por Galton em 1908, promove o Primeiro Congresso Nacional de Eugenia em Londres. Nesse momento, a eugenia já tinha o status de ciência, segundo Diwan (2007, p. 44-45). Segundo Schwarcz (1993, p. 78), o termo “eugenia” foi criado em 1883 por Francis Galton, numa espécie de “prática avançada do darwinismo social”.

política de ação moral ou educativa iam contra a lei da seleção natural, incentivando a degeneração da raça, nesse sentido, somente eliminando todos os que contribuem para essa degeneração, impedindo-os de se reproduzir, é que a doença seria resolvida, visto que, na eugenia, o talento é hereditário, de forma que somente a erradicação destes genes seria capaz de interromper o processo de degeneração da raça (DIWAN, 2007, p. 37). Guimarães (2003, p. 96) define estes estudos, realizados pela biologia e antropologia na época, como uma “pseudociência”⁴⁰.

Com o objetivo de provar que a doença mental, o crime e a marginalidade eram questões hereditárias, Francis Galton se ocupou por provar que o talento era herdado, estudando dados da elite inglesa por quase duas décadas, o que culminou na publicação, em 1883, de uma série de análises sociológicas e materiais antropológicos coletados pelo autor, intitulado *Inquires into Human Faculty and its Development*⁴¹, onde usa, pela primeira vez, o termo eugenia (DIWAN, 2007, p. 37, *grifo nosso*). Em 1912, um ano após a morte de Galton, a eugenia já possuía status de ciência e, segundo Diwan, talvez de religião, tendo adquirido adeptos de todo o mundo, chegando ao poder e sendo utilizada como “arma política de discriminação social e limpeza étnica” (p. 46).

Desde então e por pelo menos um século, a eugenia passa a ser institucionalizada mundialmente⁴², em cada lugar, com suas particularidades políticas, que vão desde a eugenia positiva (como a contraíndicação de casamentos “inter-raciais” e estimulação de casamentos entre “bem dotados”) (DIWAN, 2007, p. 50; SCHWARCZ, 1993, p. 79) até a eugenia negativa (como a segregação eugênica mediante confinamentos em sanatórios, por exemplo, a esterilização compulsória de pessoas consideradas portadoras de genes “doentes”, leis de imigração restritivas, eutanásia, infanticídio e o aborto) (DIWAN, 2007, p. 50)⁴³. Sem a pretensão de

⁴⁰ Lilia Schwarcz (1993, p. 20) usa o termo “subciência” para designação deste tipo de estudos.

⁴¹ Que pode ser traduzido para o português como “Pesquisas sobre a Faculdade Humana e seu Desenvolvimento”. Segundo Diwan (2007, p. 42), neste documentário, Galton também funda a “pesquisa antropométrica e cria diversos instrumentos de medição do físico humano, tais como o método de análise de digitais, e inicia os estudos para os testes de inteligência, conhecidos atualmente como testes de QI”.

⁴² Segundo Diwan (2007, p. 48), é entre 1900 e 1940 que a eugenia se expande mundialmente, “tornando-se uma das mais eficazes armas de controle social e político sob o argumento científico e médico”.

⁴³ A própria Alemanha nazista implantou medidas eugênicas, tirando a vida de milhões de pessoas de diferentes grupos étnicos e religiosos durante os anos de 1939 e 1945 (DIWAN, 2007, p. 50). Segundo a autora, muitas das ideias implantadas pela Alemanha durante o nazismo tiveram como inspiração as leis eugênicas implantadas nos EUA.

tratarmos do tema em suas particularidades pelo mundo, neste subcapítulo, cabe a importância de destacar de que forma o assombro da eugenia chegou ao Brasil e quem foram seus precursores.

Na América Latina, apesar de encontrar resistência em razão do conservadorismo anticientífico da Igreja Católica, Diwan (2007, p. 76) justifica a entrada das ideias eugênicas em razão da necessidade proporcionar a “melhoria da raça” e resolver o problema da miscigenação, que até então, não era bem vista pelos europeus. Os cientistas europeus defendiam que a América Latina não possuía identidade definida:

Para os europeus, a Argentina significava “o melhor do pior da Europa”; o México, com sua maioria racial de índios e “*mestizos*”, afastava-os da norma branca europeia; e, finalmente, o Brasil, com seu clima tropical, estimulava a miscigenação e, portanto, sua deterioração racial (DIWAN, 2007, p. 76, grifo do autor).

É importante frisar que, o processo de aplicação das ideias eugênicas não se constitui em um padrão na América Latina, dada as suas especificidades relacionadas a seus processos históricos, desigualdade e ligação com a Igreja Católica. O que, segundo Diwan (2007, p. 77), é um aspecto que possui certo padrão no que diz respeito a adoção de tais ideais é o objetivo em se constituir uma identidade nacional.

No Brasil, o percurso do pensamento eugenista tanto tem similaridade com os casos latinos, quanto possui particularidades. As ideias eugênicas foram trazidas ao país por intermédio de viagens à Europa realizadas pelas elites republicanas e por viajantes de outros países que vieram até o Brasil com tais teorias⁴⁴. Imperava, no Brasil, a ideia de que a composição étnica diversificada era contrária ao progresso, uma espécie de promiscuidade racial, responsável pelo atraso

⁴⁴ Diwan e Schwarcz (2007, p. 90; 1993, p. 17) citam expedicionários como Louis Agassiz (suíço-americano, professor de Geologia em Harvard, Estados Unidos), que esteve no Brasil em 1865 em uma expedição antidarwiniana, pregando contra a miscigenação dos povos, o que para ele, prejudicava as espécies. Louis Agassiz (1868, p. 71, apud SCHWARCZ, 1993, p. 17; SCHWARCZ, 1994, p. 137) descrevia, na época, o Brasil em deterioração decorrente das raças, mais do que em qualquer outro país do mundo, onde se vai apagando de forma rápida, as melhores qualidades do branco, negro e índio, restando um “tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental”. Cita também o conde Joseph-Arthur de Gobineau, cujo também esteve no Brasil em meados de 1869, a pedido de Napoleão, travando estreito relacionamento com D. Pedro II, também traçando duras críticas à miscigenação na defesa fervorosa da “raça” branca, descrevendo a situação racial nesta terra como se tratando de “uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (READERS, 1988, p. 96 apud SCHWARCZ, 1993, p. 17; SCHWARCZ, 1994 p. 137).

no desenvolvimento do país (DIWAN, 2007, p. 89; SCHWARCZ, 1993, p. 18). Ainda durante o período escravagista, os ideais eugênicos adentraram em terras tupiniquins, mas neste momento, importa observar que estes ideais permaneceram por muitos anos mesmo após “abolição”, confluindo para uma degradação ainda maior do negro no país.

Em meados do século XX, o Brasil era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, em transição, passando por um processo de cruzamento que tinha, no branqueamento, a perspectiva de saída ou solução para a raça. Havia uma expectativa de que o Brasil seria, algum dia, branco. Tal tese se comprova mediante discurso apresentado por João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro na época, no I Congresso Internacional das Raças (realizado em 1911) (SCHWARCZ, 1993, p. 16). Apesar de adentrar o Brasil tardiamente⁴⁵, as teorias raciais, modelo de sucesso na Europa em meados de 1800, são acolhidas com entusiasmo especialmente em estabelecimentos científicos de pesquisa e ensino que, na época, eram frequentados apenas pela “elite pensante nacional” (SCHWARCZ, 1993, p. 19).

[...] interessante indagar sobre a inserção e a recuperação dessas teorias raciais, e sobretudo sobre sua vigência contemporânea aos modelos liberais de atuação política e de concepção do Estado. Paradoxo interessante, liberalismo e racismo corporificam, nesse momento, dois grandes modelos teóricos explicativos de sucesso local equivalente e no entanto contraditório: o primeiro fundava-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal; o segundo retirava a tenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular. Muitos estudos se detiveram na análise da relevância do liberalismo no Brasil de finais do século XIX (Viotti da Costa, 1977; Schwarz, 1977; Faoro, 1977); poucos foram, porém, os trabalhos que com o mesmo cuidado refletiram sobre a influência que os modelos raciais tiveram na produção científica e cultural do período, ou na utilização paralela desses dois modelos, a princípio, excludentes (SCHWARCZ, 1993, p. 19-20).

Segundo Schwarcz (1993, p. 22), as teorias raciais adentram o cenário brasileiro como "resultado de uma duvidosa importação"⁴⁶ e, apesar de se

⁴⁵ As teorias raciais chegam ao Brasil tardiamente, em torno de 1870, tendo sido modelo de sucesso na Europa em meados de 1800, e são acolhidas com entusiasmo especialmente em centros de pesquisa e ensino, frequentados, na época, pelo que Schwarcz (1993, p. 19) denomina "reduzida elite pensante nacional". Tais teorias adentraram o cenário brasileiro em meio à derrocada da escravização, quando alguns dificultadores no que tange o tráfico, legislações como a Lei do Ventre Livre em 1871 e o "novo ideário positivo-evolucionista", já demonstravam sinais de que a escravização teria que acabar (SCHWARCZ, 1993, p. 19).

⁴⁶ "O pensamento racial que gerava discussão aberta na Europa... chegava ao Brasil via de regra sem nenhum espírito crítico... Caudatários na sua cultura, imitativos no pensamento... os brasileiros de

constituir, como a própria autora define, em uma "subciência" (SCHWARCZ, 1993, p. 20), mesmo os críticos contemporâneos que apontaram as armadilhas contidas nessas teorias, acabaram por cair nelas, reatualizando os argumentos da época por meio de um modelo de pensamento que não se adaptaria bem às terras brasileiras, levando em consideração o seu contexto e especificidade de miscigenação. Ainda assim, não se pode deixar de lado a atuação de pesquisadores e intelectuais que foram reconhecidos na época, nem desmerecer "a importância de um momento em que a correlação entre produção científica e movimento social aparece de forma bastante evidenciada" (SCHWARCZ, 1993, p. 23), e que contribuiu grandemente para o acirramento da discriminação racial em um momento que a "abolição" estava para acontecer, mesmo que somente em termos oficiais.

É importante entender como o argumento racial foi construído político e historicamente, nesta época e como o conceito de "raça" passou a receber uma interpretação social, além de biológica. Segundo Schwarcz (1993, p. 24), as teorias raciais serviam como construto da conservação de uma hierarquia racial muito rígida, onde era necessário estabelecer critérios diferenciados de cidadania. Nesse sentido, se apresentavam como um modelo teórico viável na estrutura social em que permeava. A questão da raça passa a se transformar em um novo tipo de argumento para a manutenção das diferenças sociais e, conseqüentemente, na manutenção de uma hierarquia social, além de outras questões, baseada na cor da pele, reforçada por argumentos científicos. No entanto, esses modelos, ao mesmo tempo em que justificavam cientificamente hierarquias tradicionais, também se configuravam como empecilho para a viabilização de um projeto nacional que mal acabara de se montar, devido à interpretação pessimista da miscigenação, permeada no contexto Brasileiro da época. A "abolição" da escravatura estava prestes a acontecer no Brasil e, mesmo antes de se consolidar em termos oficiais, uma nova teoria depreciativa é inserida no Brasil, no que tange o negro. Dessa forma, a "abolição" se concretiza já em meio a um projeto de depreciação relacionada à cor e traços fenotípicos, capaz de "manter em seu lugar" aqueles que foram verdadeiramente responsáveis pela evolução brasileira, com o suor de seu trabalho, os negros:

meados do século XIX, como tantos outros latino-americanos, estavam mal preparados para discutir as últimas doutrinas europeias" (SKIDMORE, 1976, p. 12 apud SCHWARCZ, 1993, p. 22).

É nesse sentido que o tema racial, apesar de suas implicações negativas, se transforma em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Mas a adoção dessas teorias não podia ser tão imediata nesse contexto. De um lado, esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez - com o final da escravidão - começavam a ser publicamente colocadas em questão (SCHWARCZ, 1993, p. 24).

Muitos intelectuais brasileiros⁴⁷ defendiam o eugenismo e, segundo Diwan (2007, p. 93) existem documentos que comprovam essa afirmação, no entanto, apesar de algumas publicações em artigos com Renato Kehl, é tão difícil levantar essa participação nas academias que Diwan sugere que tenha havido uma “limpeza” dos resquícios de participação em produções e ações eugênicas nas biografias desses intelectuais:

Roquette-Pinto, Oliveira Vianna, Fernando Azevedo, Vieira de Carvalho, Monteiro Lobato. O que aconteceu com suas biografias? Fica a impressão de que Renato Kehl foi deixado sozinho, como se ele fosse o único responsável pela eugenia no Brasil. Houve muito investimento e dedicação por parte da intelectualidade brasileira, para a formação desse campo de saber. Articulados por todo o país, esses intelectuais tinham como foco norteador Renato Kehl. Interessante é pensar de que maneira, após mais de setenta anos da plena divulgação da eugenia, não encontramos tal participação na biografia desses adeptos e investidores, o que nos abre um caminho de análise bastante interessante, já que questiona o próprio papel dos historiadores e seu comprometimento com a ética nas análises e abordagens de determinados temas (DIWAN, 2007, p. 93).

Segundo Diwan (2007, p. 92), a disseminação dos pensamentos eugênicos no Brasil, com o objetivo de curar um país enfermo, pode ser dividida em duas fases: a primeira, diz respeito a uma eugenia de cunho positivo, aliada ao sanitarismo, quando a medicina passa a ter a intenção de interferir na constituição e nas leis, mediante um processo que a autora chama de “medicalização da sociedade”, por acreditar estar lidando com um país doente. No Rio de Janeiro e em São Paulo, médicos sanitaristas estiveram engajados em solucionar tais surtos epidêmicos, inspecionando espaços públicos e proclamando novas regras de higiene, sempre ligadas a questões raciais. Diwan e Schwarcz (2007, p. 94; 1993, p. 52) citam alguns nomes relacionados a essa fase, dentre eles: Oswaldo Cruz, Emílio Ribas, Carlos Chagas, Euclides da Cunha, Edgar Roquete-Pinto, Silvio Romero, Vital Brasil,

⁴⁷ Segundo Schwarcz (1993, p. 49), a partir dos finais dos anos 70 já se encontram no Brasil, certos grupos de intelectuais congregados em diferentes institutos de pesquisa. Dentro desses estabelecimentos, tais profissionais, seriam reconhecidos como “homens da ciência”, sendo ávidos leitores de produções científicas, sobretudo europeia.

Belisário Penna e Arthur Neiva, Miguel Pereira, Alexandre Tepedino, Miguel Couto, dentre outros.

No Brasil, a inauguração da empreitada pela eugenia propriamente dita, ocorre em 1917, segundo Pietra Diwan (2007, p. 96), quando Renato Kehl⁴⁸, em uma conferência realizada na Associação de Moços de São Paulo (publicada nos *Annaes de Eugenia*), utiliza pela primeira vez o termo eugenia, tendo sido este também o título da mesma⁴⁹. Nesse momento, o médico palestra sobre a ciência de Francis Galton e os benefícios da eugenia. Renato Kehl (apud DIWAN, 2007, p. 96) em seu livro “A cura da fealdade”, publicado em 1923, define a eugenia como “a ciência da boa geração. Ela não visa, como parecerá para muitos, unicamente proteger a humanidade do “cogumelar de gentes feias”:

Em meio às notícias dos horrores e das mutilações daqueles que retornavam dos campos de batalha da Primeira Guerra Mundial, a eugenia seria uma maneira de regenerar as nacionalidades e esse era o momento ideal para o Brasil, único país latino-americano a participar do conflito [...] A guerra, portanto, era um fator degenerativo. Era necessário aproveitar o momento de cuidar da higiene da raça para a “grandeza da nacionalidade”. [...] o país ainda era uma nação sem “povo”. O ideal de uma República embasada na igualdade e na democracia criou a necessidade de formalizar a gerar novos campos de saber, para a produção de corpos constituintes de um povo homogêneo, tipicamente brasileiro (DIWAN, 2007, p. 96, grifo do autor).

Tal conferência impulsionou a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo (Sesp)⁵⁰, em 1918, no Salão Nobre da Santa Casa de Misericórdia, cuja

⁴⁸ Segundo o site da Academia Nacional de Medicina – ANM, fundada em 1829, Renato Ferraz Kehl (1889 – 1974), nasceu em Limeira-SP, formou-se como farmacêutico e depois como médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, tendo se dedicado aos “problemas de hereditariedade” com base nas teorias de Francis Galton e divulgado paulatinamente a eugenia no Brasil, criando a Sociedade Eugênica de São Paulo e o “Boletim de Eugenia” (MEDICINA, [---], n.p.).

⁴⁹ Nesta época, um dos grandes patrocinadores da eugenia no Brasil foi o escritor Monteiro Lobato, o qual, segundo Diwan (2007, p. 101), desde o nascimento do personagem Jeca Tatu, demonstra seu interesse pela higienização do povo brasileiro. São inúmeras as pesquisas e publicações a respeito do escritor e sua ligação e interesse na questão eugênica. Jeca Tatu é um personagem de Monteiro Lobato, originado no conto *Urupês*, publicado em 1914 no *Jornal do Estado de São Paulo*. No conto, o autor faz uma crítica ao sertanejo, o descrevendo enquanto “funesto parasita da terra, seminômade, inadaptável à civilização”. Mais tarde, Monteiro Lobato irá se redimir da responsabilização de Jeca pela sua condição, no texto “Uma Explicação Desnecessária”, publicada na quarta edição do livro *Urupês*, em 1919 (LEITE, 1996, p. 82).

⁵⁰ Segundo Pietra Diwan (2007, p. 98), na época, os diretores da Sesp eram Arnaldo Vieira de Carvalho (presidente); Olegário de Moura (vice-presidente), Renato Kehl (secretário geral); T. H. de Alvarenga e Xavier da Silveira (segundos secretários); Argemiro Siqueira (tesoureiro arquivista); Arthur Neiva, Franco da Rocha e Rubião Meira (conselho consultivo). Ela tinha como objetivo, segundo estatuto publicado nos *Annaes de Eugenia*, informado por Pietra Diwan: “estudar as leis da hereditariedade; a regulamentação do meretrício, dos casamentos e da imigração; as técnicas de esterilização; o exame pré-nupcial; a divulgação da eugenia e o estudo e aplicação das questões relativas à influência do

contou com a participação de aproximadamente 140 associados, dentre médicos e demais membros de diversos setores da sociedade interessados no tema:

Era a primeira associação do tipo na América Latina e foi fundada apenas dez anos após a equivalente sociedade britânica e seis anos após a francesa, o que sugere o quão atualizados estavam os médicos brasileiros em relação aos europeus (DIWAN, 2007, p. 97).

É importante destacar que jornais de grande circulação, como O Estado de São Paulo, Jornal do Commercio, Correio Paulistano e etc, trataram de comemorar e publicar, com destaques, partes das reuniões que eram realizadas na Sesp, disseminando os ideais eugenistas no Brasil, culminando em uma consolidação desses ideais na esfera pública (DIWAN, 2007, p. 98). Mas ainda mais importante, é identificar que, embora os ideais eugênicos tenham sido discutidos e disseminados por uma elite, é justamente essa elite quem determinava os rumos da sociedade, na época, “inevitavelmente, assuntos de foro público e de interesse político eram discutidos, e às vezes, decididos em âmbito privado” (p. 100).

Em 1922 foi fundada a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) no Rio de Janeiro, patrocinada pelo psiquiatra Gustavo Riedel, que contou com aproximadamente 120 associados, membros da elite carioca, dentre médicos, educadores, juristas, empresários, políticos e etc. (DIWAN, 2007, p. 103). A autora cita nomes de envolvidos como Juliano Moreira, diretor do Sanatório de Saúde Mental; Miguel Couto, presidente da Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro; Fernando Magalhães, professor de ginecologia e obstetrícia da Escola Médica do Rio de Janeiro; Carlos Chagas, “descobridor” da doença de chagas e diretor do Instituto Oswaldo Cruz e do Departamento Nacional de Saúde Pública; Edgar Roquette-Pinto, diretor do museu nacional, Henrique Roxo e Antonio Austregésilo, psiquiatras.

As produções da Liga foram amplamente divulgadas pela imprensa do Rio de Janeiro e seus preceitos eugênicos diziam respeito à necessidade da cura de fatores considerados degenerativos - ligados à crença racista de branqueamento da população - que geravam empobrecimento, miséria e loucura, como a sífilis, tuberculose e o alcoolismo. Renato Kehl (apud DIWAN, 2007, p. 105) infere que, em meados de 1930, o então Presidente da República, Arthur Bernardes, promete tratar

meio, do estado econômico, da legislação, dos costumes, do valor das gerações sucessivas e sobre aptidões físicas, intelectuais e morais” (p. 100).

sobre o assunto da eugenia no Estado, representando a adesão política a tais teorias, fortalecendo, politicamente, a causa eugênica no Brasil.

A segunda fase, diz respeito a uma radicalização da eugenia, onde os pensamentos eugênicos passam a ser amplamente divulgados não somente em meio médico, mas entre os meios políticos, jurídicos e acadêmicos, mediante publicações em periódicos como o Boletim de eugenia, lançado por Renato Kehl em 1929⁵¹, onde, mensalmente, era publicados artigos e notas com diversas fontes, a respeito do tema (DIWAN, 2007, p. 112; SCHWARCZ, 1993, p. 199). Também em 1929 foi realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (CBE) (SCHWARCZ, 1993, p. 173)⁵², a pedido do então presidente da Nacional Academia de Medicina, Miguel Couto, reunindo mais de duzentos inscritos dentre médicos, professores, jornalistas, escritores, políticos e etc. Neste Congresso, foram debatidas propostas de políticas públicas com o intuito de melhoramento da raça no Brasil: controle de casamentos mediante exame pré-nupcial, educação eugênica, proteção à nacionalidade, dentre outros (DIWAN, 2007, p. 113). Apesar de não ter constituído consenso na maioria dos temas propostos, um dos pontos consensuais, segundo Diwan (2007, p. 113), diz respeito à política de imigração restritiva, principalmente relacionado aos asiáticos, tendo como instrumento exames prévios de saúde.

Diwan (2007, p. 49) informa que as teses eugênicas somente se dissipam, gradualmente, após a década de 1960⁵³, caindo em uma espécie de “sono profundo” e acordando somente com os novos debates sobre ética em razão das técnicas de reprodução assistida, mapeamento genético e etc, no início dos anos 80. Embora uma amnésia voluntária tenha sido produzida historicamente no Brasil a este respeito, dificultando a construção crítica da história do país, o discurso eugênico influenciou os discursos científicos ao redor do mundo, tendo sido muitas vezes, o

⁵¹ Diwan (2007, p. 112) cita Lílian Denise Mai por ter desenvolvido intensa pesquisa sobre o Boletim de eugenia, tendo verificado que a cada edição do periódico, “a elite intelectual brasileira era convocada a assumir a responsabilidade da administração pública munida dos preceitos eugênicos”.

⁵² Schwarcz (1993, p. 173, grifo do autor) informa que, se de um lado já se percebia uma crítica aos modelos raciais e deterministas de análise social dentre os profissionais da medicina, de outro lado ainda permanecia certa postura intervencionista, conforme os modelos científicos propostos na época: “Os médicos do *Brasil Médico* continuarão a se reconhecer em sua missão salvadora, a enaltecer a oportunidade de sua atuação. De fato, pensar a sociedade como se pensava o indivíduo, fazer dela um grande hospital será ainda, nos anos 30, grande fonte de inspiração”.

⁵³ É importante destacar que, segundo Schwarcz (1993, p. 27-29), é nos anos 30 que são marcados os limites máximos de estudos científicos acerca dessas teorias raciais no Brasil (SCHWARCZ, 1993, p. 29).

pivô de disputas entre medicina e política presentes, em diversos momentos da história do início do século XX (DIWAN, 2007, p. 17).

Conforme dito no início desse subcapítulo, apesar de tais políticas terem sido pouco efetivadas no Brasil, seu discurso reverbera até hoje na história do país, sendo um dos grandes responsáveis pela reprodução de falas de inferioridade relacionadas ao negro, afetando todas as esferas da vida econômica e social dessa população, embora, é preciso deixar claro, tenha havido constantemente lutas por parte dos negros para minimizar e reverter tais pseudo-informações. Dessa forma, o subcapítulo a seguir, dará continuidade nas consequências da discriminação racial, mais especificamente no que se refere ao discurso do esforço em contraponto aos privilégios dos brancos na possibilidade de mobilidade social.

2.3 UMA QUESTÃO DE ESFORÇO OU PRIVILÉGIOS: ESBOÇO SOBRE A TEORIA DE CLASSES SOCIAIS, ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E MOBILIDADE SOCIAL

A discussão acerca da relevância da cor da pele e traços fenotípicos, em contraponto à questão da divisão de classes no estabelecimento de práticas discriminatórias na sociedade, se faz necessária no que tange a compreensão acerca da reprodução de tais práticas e sua intencionalidade. Para trabalhar brevemente este tema, será necessário abordar resumidamente a estratificação social e a possibilidade de mobilidade social do negro, dentro dessa sociedade, inserida na lógica da divisão social do trabalho.

Segundo Hasenbalg (2005, p. 97), a estratificação social, referente às desigualdades distributivas consideradas em várias dimensões, ao ser analisada em relação às estruturas e processos sociais que a condicionam, ao invés de tratada como um sistema autônomo, adquire um significado mais sociológico, capaz de complementar a teoria da estrutura de classes, mostrando de que forma a questão racial pode vir a operar como um fator de discriminação dentro daquela estrutura. Na tradição marxista, as classes sociais são antagônicas entre si e consideradas elementos fundamentais dentro de determinado meio de produção, onde, para se manter, é necessário que se reproduza o mecanismo de exploração da força de trabalho de forma permanente. Já no "campo da estratificação social", são designadas formas, funções e consequências dos sistemas de desigualdade social, referindo-se

à "distribuição diferenciada de recompensas e privilégios" que pode ser encontrada dentro da própria divisão de classes (HASENBALG, 2005, p. 97).

Grosso modo, a teoria da estratificação social, em essência, define que ao invés da divisão em duas classes antagônicas (advinda da teoria de classes sociais), existem hierarquias, grupos delimitados por fatores econômicos como a renda e a ocupação, onde ocorre a persistência de vantagens que afetam os indivíduos, permitindo-os mover-se dentro destes grupos com maior ou menor facilidade. Nesse sentido, a teoria da divisão de classes sozinha não seria capaz de explicar a questão das origens estruturais da desigualdade social, tampouco somente a teoria da estratificação social seria capaz de explicar a situação de subordinação de determinados grupos sociais em detrimento de sua individualidade, na medida em que imputa ao indivíduo, a responsabilidade sobre sua possibilidade de mobilidade social, "afastado de relações concretas de dominação entre homens reais e grupos reais" (HASENBALG, 2005, p. 101).

Segundo Guimarães (2004, p. 34), os estudiosos dessa temática estão "fadados a se mover entre teorias de classe e as teorias de identidades sociais, entre 'classe' e 'raça'" a todo momento. É importante destacar que Hasenbalg não refuta a teoria de classes, mas informa ao leitor que a teoria de classes em si, não parte da análise dos aspectos de distribuição de vantagens e privilégios, mas explica as desigualdades sociais a partir da distribuição dos meios de produção e suas relações e, nesse sentido, advoga a necessidade de, ao se falar em discriminação, ampliar a análise às estruturas sociais, dentro da própria divisão de classes (HASENBALG, 2005, p. 102):

[...] duas diferenças básicas entre a teoria das classes e a abordagem da estratificação podem ser ressaltadas. A primeira refere-se à maneira como os conceitos de estratos sociais e classes sociais são construídos. Na pesquisa de estratificação social os estratos sociais são definidos por critérios quantitativos e mensurados por uma ou mais escalas que implicam uma ordem hierárquica. Na teoria das classes, a propriedade (ou falta de propriedade) nas relações de produção determina a base para as relações assimétricas de dependência ou exploração entre classes sociais. [...] Na teoria das classes, a ênfase é dada ao sistema de produção como o ponto de partida de análise, na abordagem da estratificação, o ponto central consiste em medidas da distribuição e consumo do produto social. Um resultado da confusão entre as duas ordens de problemas é que os analistas da estratificação social, ao enfatizarem a mobilidade social tem, com frequência, previsto a dissolução das fronteiras de classe e o desaparecimento da luta de classes nas sociedades industriais adiantadas. Ao mesmo tempo, os autores marxistas têm se recusado a encarar as questões levantadas pela estratificação e mobilidade social. Isso pode acontecer porque a

representação do sistema de estratificação na consciência social esvaziaria o conflito de classes; porque a mobilidade social está positivamente relacionada à persistência da estrutura de classes ou porque a ênfase na mobilidade ascendente dentro da hierarquia da estratificação tende a preservar a estrutura básica de exploração (HASENBALG, 2005, p. 102-103).

Segundo Hasenbalg (2005, p. 103-104), é inadequado tratar a teoria da estratificação social como um sistema autônomo, que se auto determina em suas variáveis, sendo necessário explicar a estratificação relacionada com as estruturas sociais que as condicionam, vez que o autor informa que o modo de distribuição tem lugar dentro de um arranjo pré-existente de relações de produção, ou seja, o sistema de estratificação se insere dentro da divisão de classes e, nesse sentido, a mobilidade social, quando ocorre, acontece dentro dos limites do que o autor chama de desigualdade distributiva.

Se apoiando nos preceitos de Karl Marx, no escrito *Contribuição à crítica da economia política*, onde Marx (2008, p. 252) relata que “A organização da distribuição acha-se completamente determinada pela organização da produção. A organização da distribuição é um produto da produção”⁵⁴, Hasenbalg (2005, p. 104) argumenta que no sistema capitalista de produção, o produto social é repartido conforme um conjunto de relações de produção desenvolvidas historicamente. Em outras palavras, essa distribuição permite uma certa mobilidade social dentro da própria estrutura de classes, sem no entanto, ocorrer a mobilidade entre as classes em si.

⁵⁴ Nessa passagem, Marx (2008, p. 252) está falando sobre “A relação geral da produção com a distribuição, a troca e o consumo”, mais especificamente sobre a produção e a distribuição, informando ao leitor, dentre outras coisas, que, o capital se concebe de duas maneiras: a primeira como agente de produção e a segunda como fonte de renda, onde juro e lucro se destacam como “fatores determinantes e formas determinadas da distribuição”, sendo o modo de reprodução do capital. Nesse raciocínio, Marx destaca que também o trabalho é um agente de produção, assim como o salário é o trabalho assalariado em si, considerado sobre outro aspecto: “Se o trabalho não fosse determinado como trabalho assalariado, seu modo de participar da distribuição não apareceria como salário, tal como ocorre na escravidão”. Nesse raciocínio, também a propriedade de onde se explora o trabalho e o trabalhador, é agente de produção. Ou seja, todas as relações e modo de distribuição, segundo Marx, são agentes de produção embora apareçam como simplesmente trabalho: “Um indivíduo que participe da produção sob forma de trabalho assalariado participa, sob a forma de salário, dos produtos, dos resultados da produção. A organização da distribuição acha-se completamente determinada pela organização da produção. A própria distribuição é um produto da produção, não somente no que concerne ao objeto, pois unicamente os resultados da produção podem ser distribuídos, como no que se refere à forma particular da distribuição, a forma segundo a qual se participa da distribuição. É completamente ilusório colocar a terra na produção e a renda territorial na distribuição” (MARX, 2008, p. 251-251). Resumidamente, o fetiche do capital, ao estabelecer símbolos como o salário, a propriedade e o trabalho (em sua concepção capitalista), encobre e, portanto, aliena, no que se consubstancia sua essência: são todos agentes de produção e reprodução do capital, sob a égide da exploração do trabalho.

Hasenbalg (2005, p. 104) também se apoia nos escritos de Poulantzas (1975, p. 30), em *As classes sociais no capitalismo de hoje*, onde este autor define que, o que ele denomina “reprodução ampliada das classes sociais”⁵⁵, ou seja, das relações de produção, comporiam dois aspectos: o primeiro aspecto diz respeito à reprodução dos lugares ocupados pelos agentes, que marcariam a determinação da estrutura de classes, ou seja, “o modo de existência da determinação pela estrutura – relações de produção, dominação/subordinação política e ideológica – nas práticas de classe”; o segundo aspecto diz respeito à reprodução dos próprios agentes entre os lugares mencionados no primeiro aspecto. Segundo Hasenbalg (2005, p. 104), esse segundo aspecto é subordinado ao primeiro, onde ocorre a reprodução das classes sociais antagônicas: o primeiro, envolve questões relacionadas à estrutura de classes e o segundo envolve questões relacionadas à estratificação e mobilidade social:

Em Marx, a determinação da distribuição pela produção significa que o modo de distribuição do produto social - por exemplo, na acumulação de capital e salários, lucro e renda como formas de remuneração - corresponde a formas de produção historicamente determinadas. Assim, os salários pressupõem o trabalho assalariado e o lucro pressupõe o capital. Outrossim, o modo de distribuição é uma tradução de relações de produção historicamente definidas. Assim, cada modo de distribuição particular desaparece com o modo de produção que lhe deu origem. No capitalismo, o atributo dicotômico, propriedade/não propriedade dos meios de produção, é acompanhado por distribuições contínuas de rendimentos. As relações de distribuição de renda entre classes diferentes variam dentro dos limites estabelecidos pela reprodução ampliada do capital (HASENBALG, 2005, p. 105-106).

Dessa forma, a variação entre os salários e, conseqüentemente, entre a qualidade de vida dentre pessoas que pertencem à mesma classe social, corresponde à hierarquia de trabalho, e não à mobilidade entre classes. A divisão social do trabalho define as posições de classe e a hierarquia de trabalho define a estratificação dentro dessas classes:

O processo da divisão social do trabalho, regido pelos requisitos da acumulação, cria as posições que são hierarquicamente ordenadas na distribuição de remunerações, seguindo não apenas critérios estritamente

⁵⁵ Nessa passagem, Nicos Poulantzas (1975, p. 30), fala sobre os aparelhos de Estado, enquanto contribuidores na manutenção e reprodução ampliada da divisão de classes, afirmando que “não são somente as relações de produção que determinam os aparelhos, mas também são os aparelhos de Estado que presidem a luta de classes”, inferindo que é a própria luta de classes que “dá comando aos aparelhos”, reafirmando a importância desses aparelhos ideológicos na reprodução das relações sociais e na própria relação de produção.

técnicos e econômicos - isto é, as qualificações exigidas para a realização de certas funções produtivas e não produtivas - mas também de acordo com as funções de reproduzir as relações de dominação ideológica e política. Assim, a distribuição do produto social não é estritamente determinada pelas posições nas relações de produção, mas é também permeada pela lógica da dominação, pelo conjunto de processos essenciais destinados a manter a estrutura interna do processo produtivo (HASENBALG, 2005, p. 106).

Nessa lógica, lutas de classe e movimentos sociais podem resultar em redistribuição de rendimentos, mas essas diferenças salariais tem o objetivo de preservar as relações de exploração do sistema de produção, preservando e reproduzindo sua lógica de funcionamento⁵⁶. Para o capitalismo, as recompensas materiais, ou seja, os salários e comissões, correspondentes às posições sociais diversas, não são determinados pela importância no desenvolvimento dessas funções em si, “mas por sua importância funcional na preservação das relações de exploração econômica e dominação política” (HASENBALG, 2005, p. 106).

Nem a propriedade de terra e escravos, nem a caça à raposa e demonstrações semelhantes de posição aristocrática parecem adequar-se a uma sociedade em que a força de trabalho é comprada como uma mercadoria, nem a obtenção de nível educacional elevado parece adequada a uma sociedade em que a ignorância maciça tende a preservar a representação da hierarquia social como uma ordem determinada natural ou divinamente (HASENBALG, 2005, p. 109).

A estratificação social, segundo Hasenbalg (2005, p. 110), pode ser conceituada como "o processo dinâmico de obtenção de status individual". Nesse aspecto, existem variáveis que possibilitariam em maior ou menor grau o acesso a privilégios, sendo elas de origem social (ou status dos familiares), habilidades mentais, acesso à educação de qualidade, ocupação e renda:

A lógica (com frequência) implícita do modelo é: indivíduos orientados por interesses, diferentemente dotados de recursos ou meios - alguns adscritivos, como origem familiar, sexo, raça ou etnia; alguns adquiridos, como educação - candidatam-se a postos (ocupações) dentro de uma estrutura de oportunidades nem inteiramente fechada nem completamente aberta. As posições são, por sua vez, meios para um fim, seja ele renda ou riqueza ou um nível e estilo de consumo (HASENBALG, 2005, p. 111).

Se o poder de um homem deve incluir o acesso aos meios de trabalho, então seus poderes são diminuídos quando ele tem menos do que livre acesso aos meios de trabalho. Se não tem acesso, seus poderes são reduzidos a zero e ele deixa de viver, a menos que seja salvo por uma dispensa exterior ao mercado competitivo. Se pode obter algum acesso mas não pode obtê-lo em

⁵⁶ Além disso, segundo Lima (2012, p. 235), o bem-estar social alcançado pelo aumento da renda não se constitui medida suficiente da “vantagem individual”.

troca de nada, então seus poderes são reduzidos pela quantidade deles de que tem que abrir mão para obter o acesso necessário. Essa é exatamente a situação em que a maioria dos homens estão, e necessariamente, dessa forma, na sociedade de mercado capitalista. Eles devem, pela natureza do sistema, permitir a transferência cabal de parte de seus poderes àqueles que detêm os meios de trabalho (MACPHERSON, 1975 apud HASENBALG, 2005, p. 112).

Lima (2012, p. 236), infere que [...] preconceito e discriminação raciais estão intimamente associados à competição por posições na estrutura social, refletindo sobre diferenças entre os grupos de cor na apropriação de posições na hierarquia social". No entanto, segundo o sociólogo Ribeiro (2017, p. 1), as conclusões acerca dos níveis de desigualdade racial em um determinado tempo/espaço não são tão simples de serem observadas, dependendo diretamente do tipo de classificação racial que é adotada na pesquisa. Sem haver uma forma de classificação das pessoas de acordo com sua cor ou raça, de forma incontestável, não é possível medir com precisão a desigualdade racial. Nesse sentido, o autor chama a atenção para um problema que ocorre em pesquisas desse tipo, o que ele denomina "embranquecimento das pessoas com mobilidade ascendente", onde, a depender da situação socioeconômica da mesma e sua mobilidade social, esta pode ser classificada como mais ou menos branca, portanto, negra ou não, revelando que, no caso de pessoas com a cor de pele mais clara, é possível uma performatividade com relação a sua classificação racial, por existir uma tendência a se considerar essas pessoas mais claras, na medida em que sua condição socioeconômica melhora. Essa "performatividade" da cor não ocorre com as pessoas cuja cor de pele é mais escura, pela própria marca da cor da pele. Dito isso, Ribeiro (2017, p. 1) sugere que, para enfrentar esse dilema em pesquisas relacionadas a renda, educação, ocupação e demais, é importante fazer uso de uma nova medida do "contínuo racial", mitigando os efeitos da ambiguidade classificatória nos processos de mobilidade e estratificação social:

Tendo em vista que a raça é definida antes pela aparência do que pela origem, pessoas entre o polo mais claro (branco) e o polo mais escuro (preto) do contínuo de cor ou raça, tem mais chances de experimentar fluidez classificatória. Ou seja, tem probabilidades maiores de se apresentarem e serem vistos como mais claros ou mais escuros, o que ocorre mais frequentemente como consequência de sua posição socioeconômica (Telles, 2002; Schwartzman, 2007). [...] pessoas nos dois extremos do contínuo racial (o mais claro e o mais escuro) não conseguem mudar sua classificação racial (Bailey, 2008; Sansone, 2003) (RIBEIRO, 2017, p. 2).

Com relação à análise de mobilidade social, uma vez entendido que a raça no Brasil é definida pela aparência e que essa aparência pode ser performatizada por alguns contínuos raciais, em detrimento da condição socioeconômica, Ribeiro (2017, p. 2) orienta que o segredo para a análise mais assertiva é ter uma medida do "contínuo racial" em vez de definições rígidas entre classificações ou grupos raciais, se apoiando nas teorias de Oracy Nogueira (1998, p. 239) que, segundo o autor, foi o primeiro pesquisador a definir claramente essa necessidade. Ora, se, em uma pesquisa definimos a classificação da cor entre brancos e não brancos, de modo imutável, corremos o risco de elencar entre os brancos, pessoas com o tom de pele mais claro, que se identificariam como negras ou não a depender de sua situação econômica e social.

O autor informa que a ideia de que é possível mudar, efetivamente, de um grupo racial para o outro não faz muito sentido, pois "o que provavelmente ocorre é que as pessoas se movem um pouquinho para cima ou para baixo no contínuo racial, ou seja, não mudam inteiramente de um grupo racial para o outro" (RIBEIRO, 2017, p. 2), nesse sentido é que a classificação equivocada ou demasiadamente rígida dos grupos sociais (ambiguidade classificatória), podem ocasionar diversos erros de interpretação de resultados no que tange pesquisas sociais relacionadas à raça, visto que, segundo o autor, um dos principais desafios da pesquisa quantitativa contemporânea é justamente a investigação acerca da relação entre o que denomina ambiguidade classificatória e desigualdade racial no que tange o Brasil e outros países.

Essa discussão é demasiado ampla e não configura objeto de estudo dessa pesquisa. Porém, a sua importância diz respeito à constante necessidade de, com relação a pesquisas direcionadas à discriminação e questões raciais, terem que ser comprovadas a todo momento.

Cumpramos observar que, nessa lógica, a mobilidade social é sempre estabelecida dentro dos limites impostos pelas relações de classe, estabelecidas dentro do sistema capitalista de produção.

Além dos efeitos de atributos adscritivos, tais como raça e sexo, tem sido sugerido que as relações complementares entre família e educação ajudam a produzir e distribuir as características - traços de personalidade, expectativas, habilidades técnicas e cognitivas, modos de auto-apresentação e credenciais - que o mercado de trabalho traduz em desigualdades de renda e hierarquias ocupacionais. Sob o rótulo legitimador de igualdade de

oportunidades, imputada principalmente ao funcionamento do sistema educacional, os processos acima mencionados reproduzem a divisão social do trabalho de uma maneira que disfarça o grau em que as posições de classe são transmitidas de geração em geração (HASENBALG, 2005, p. 113).

Dessa forma, dentro da estratificação social, a visibilidade das realizações individuais ou grupais relacionadas à renda, nada mais são do que "coaçoões objetivas da produção capitalista", arsenal burguês ideológico de manutenção da ordem societária vigente. Desse modo, quanto mais essa ideologia é impregnada nos seres sociais, maior a competição para melhoria de suas posições dentro da dimensão da estratificação e menor o senso de solidariedade (HASENBALG, 2005, p. 114), ora, se para galgar melhores posições sociais é preciso lutar e se desenvolver, dando o melhor de si, se torna injustificável o apoio à pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social, uma vez que tal ideologia prega que, elas próprias, seriam capazes de superarem tal situação⁵⁷.

Assim, a mobilidade social [...] ocorre através da competição individual e grupal pelas vantagens distributivas das diferentes posições na estrutura de classes. De qualquer maneira, o deslocamento individual ao longo de dimensões distributivas não implica necessariamente uma mudança de posição de classe (HASENBALG, 2005, p. 115).

Segundo Ribeiro (2017, p. 2), o estudo da mobilidade social é importante, vez que, segundo o autor, no debate contemporâneo sobre a raça, a principal questão que se coloca diz respeito à desigualdade de oportunidades⁵⁸, sendo também a maior parte das evidências encontradas. Desigualdade de oportunidades e desigualdade de condições, embora relacionadas, não tratam da mesma coisa. Ao realizar pesquisa nessa temática, é preciso ter em mente que a desigualdade de condições mede muito mais a situação de renda e possibilidade de acesso a bens e serviços, enquanto a desigualdade de oportunidades avança, no sentido de medir as implicações dessas condições mediante as possibilidades ou não desses acessos,

⁵⁷ O conceito de privilégio racial evidencia que, além da exploração da força de trabalho, o grupo dominante branco extrai das minorias raciais uma certa "mais-valia psicológica, cultural e ideológica" (HASENBALG, 2005, p. 117-118).

⁵⁸ A esse respeito, Lima (2012, p. 235), informa que é nesse escopo de interpretação que as variáveis adscritivas, como a cor, se destacam no intuito de explicar as desigualdades sociais, pois "não se relacionam com as diferenças de atributos ou desempenhos, mas estão consolidadas nas desvantagens historicamente produzidas entre os grupos sociais, étnicos e de gênero, tornando-se, então, preditores das chances de sucesso dos indivíduos (cf. Grusky, 1994 Therbon, 2006; Sernau, 2006)" e também porque "ajudam a compreender os mecanismos e processos de produção e reprodução das desigualdades, na medida em que evidenciam a relação entre características individuais e estrutura social, entre experiência biográfica e ordem societária".

relacionando variáveis adicionais (como a cor da pele, grau de escolaridade e etc), como fator dificultador ou facilitador desses acessos:

A desigualdade socioeconômica, ou de classe, no acesso as oportunidades de mobilidade social está presente em todas as sociedades estudadas até hoje, e no Brasil é especialmente alta (Dunn, 2007; Ishida, 2005). Mas mesmo quando se levam em conta as condições socioeconômicas dos pais observam-se disparidades raciais nos padrões de mobilidade social e de acesso à educação (Hasenbalg, 1979; 1988; 1999; Silva e Hasenbalg, 1990; Silva, 1992; Telles, 1994; Lovell, 1998; Ribeiro, 2006; Osorio, 2009) (RIBEIRO, 2017, p. 2).

Para Hasenbalg (2005, p. 116), a perspectiva marxista ortodoxa tende a exemplificar a situação dos negros a partir da posição econômica, enquanto classe trabalhadora, onde o preconceito e a discriminação racial são apenas mecanismos de manipulação utilizado pelas classes dominantes com o objetivo de explorar ainda mais essas minorias sociais, dividindo a classe subordinada. Porém, para o autor, os negros não podem ser considerados, rigorosamente, como classe trabalhadora, visto que, desde a “abolição”, nas antigas sociedades escravistas das Américas, estes permaneceram "na retaguarda do capitalismo industrial", por muito tempo, "concentrados nas regiões agrícolas mais atrasadas como parceiros, pequenos arrendatários, camponeses e moradores" e no Brasil, ondas de imigrantes europeus - conforme visto no subcapítulo 2.1 - ocuparam as posições de trabalho com a expansão da indústria⁵⁹:

Com o movimento de áreas de plantação para favelas e guetos citadinos, os negros, 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, 2005, p. 116).

Nessa lógica de raciocínio, Hasenbalg (2005, p. 118) justifica a necessidade de integração entre a teoria de classes e a teoria da estratificação social para explicar a questão do negro no mundo, em razão de a exploração de classe e a opressão racial coexistirem nas sociedades capitalistas multirraciais, onde o aspecto

⁵⁹ É preciso alertar, para a compreensão correta destes argumentos, que não se trata de uma passividade do negro com relação a sua condição, passividade esta que nunca existiu, mas das bases materiais em que repousavam as condições e oportunidades de mobilidade social na época. Ao negro sempre coube o papel de luta e protagonismo para que mudanças efetivas pudessem ocorrer, no entanto, historicamente a luta contra o racismo sempre exigiu mais esforços do que a luta pelos direitos coletivos.

da exploração de classe permanece em evidência, enquanto o outro aparece frequentemente apenas como elemento residual e sem explicação, permanecendo, o desenvolvimento de tais teorias, prosseguindo sem que se aproximem de uma explicação integrada entre estes dois processos:

Capitalismo, escravismo e racismo são indubitavelmente relacionados ao processo de expansão internacional europeia e à ascensão da burguesia ao poder, embora as relações sejam mais complexas que as de causa e efeito. Como argumenta Genovese, se é verdade que o escravismo produziu o racismo, o preconceito racial no Novo Mundo surgiu de várias fontes e influências que tinham já condicionado os europeus a uma visão negativa do negro, muito antes do desenvolvimento do escravismo nas Américas. Outrossim, embora o escravismo tenha dado origem ao racismo, a qualidade e intensidade deste variaram não apenas em termos da experiência histórica e ecológica particular de cada sociedade do Novo Mundo, mas também de acordo com as tradições nacionais, religiosas e étnicas dos escravizadores (HASENBALG, 2005, p. 120).

Nessa perspectiva, cumpre o questionamento realizado pelo autor: "quem se beneficia do racismo e como?" A resposta a tal questionamento, leva, segundo Hasenbalg (2005, p. 120) às relações de raça e racismo com a estrutura de classes, estratificação e mobilidade social. Segundo o autor, a proposição mais aceita é de 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" (HASENBALG, 2005, p. 120).

A noção de privilégio racial pode ser relacionada ao conceito de posse (tenure), de Stinchcombe, definido como um direito socialmente defensável a um fluxo de recompensas que não depende do desempenho competitivo. Nascer branco numa sociedade multirracial constitui uma espécie de posse. Evidentemente, até que ponto uma pele clara pode ser uma posse, varia com a percentagem de não-brancos na população total, a intensidade do racismo e a existência de leis raciais impostas pelo estado. [...] Em termos dos processos de estratificação e mobilidade social, se as pessoas entram na arena competitiva com os mesmos recursos, exceto no que se refere à filiação racial, o resultado (posição de classe, ocupação, renda e prestígio) dar-se-á em detrimento dos não brancos. [...] 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. [...] o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas [...] é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente (HASENBALG, 2005, p. 122-124).

Segundo Lima (2012, p. 234), muitas respostas têm sido buscadas por intermédio da pesquisa na perspectiva de melhoria da qualidade de vida das minorias raciais. Segundo a autora, essas pesquisas trazem em comum o rompimento com a ideia de que as desigualdades são consequências de esforço e mérito individuais.

A respeito da questão do mérito, em contraposição à identificação dos privilégios, a antropóloga Livia Barbosa (1999, p. 49) informa que, no Brasil, os princípios da meritocracia aparecem de forma clara, a partir da ação do Estado, em meados do século XIX⁶⁰, com a promulgação da primeira Constituição brasileira, de 25 de março de 1824, com claros declives liberais. Nessa Constituição, segundo a autora, são delineados “fundamentos de uma sociedade igualitária e de uma ideologia meritocrática”, diretamente ligados às possibilidades de admissão em cargos públicos civis, políticos ou militares estarem condicionados aos “talentos ou virtudes” do cidadão, conforme descrito no art. 174, item XIV desta Constituição⁶¹ (BARBOSA, 1999, p. 49). Segundo a autora, no nível ideológico, meritocracia poderia ser definida como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” e possui duas dimensões: uma negativa e outra afirmativa.

Com relação à dimensão negativa, esta diz respeito à meritocracia rejeitar a questão dos privilégios capazes de permitir vantagem às pessoas independente de seus percursos pessoais e individuais, nessa dimensão, a meritocracia não leva em consideração variáveis sociais como “origem, posição social, econômica e poder político no momento em que estamos pleiteando ou competindo por uma posição ou direito” e, segundo a autora, há um consenso nessa fala: “Todos veem nela um sistema sedutor, uma aristocracia de talentos que parece fazer uma

⁶⁰ Segundo a antropóloga, historicamente, no Brasil, o critério meritocrático sempre foi “um critério”, e não “o critério”, tendo em vista todo histórico de mobilidade social em cargos públicos, proporcionado por critérios de antiguidade (ou senioridade – critérios, resumidamente, baseados no tempo de serviço) e de relações sociais (critérios baseados em contatos e favorecimentos pessoais em detrimento de relações pessoais e favores) (BARBOSA, 1999, p. 19-59). Dessa forma, a autora informa que “o Brasil é um país habilitado do ponto de vista legal e institucional para funcionar como uma meritocracia. Por outro lado, podemos constatar que, do ponto de vista da operação prática da sociedade brasileira, esses sistemas meritocráticos não são a corporificação de uma ideologia meritocrática” (BARBOSA, 1999, p. 59).

⁶¹ Segundo Barbosa (1999, p. 50), “Para alguns fins, essa Constituição apontava para um sistema meritocrático e igualitário; para outros, apontava para uma hierarquização baseada no status e na posição econômica”.

distinção racial entre as sociedades baseadas no privilégio hereditário e as democracias atuais” (BARBOSA, 1999, p. 22).

A despeito da dimensão afirmativa, Barbosa (1999, p. 22) orienta para o fato de não haver consenso sobre a mesma, em razão das múltiplas interpretações a respeito das avaliações de desempenho como um critério necessário e de como mensurar esforço, talento e desempenho individual, além de como se computar a questão das desigualdades “naturais”, dentre outras coisas. De um modo geral, segundo a autora, hoje a meritocracia está associada, quase, senão exclusivamente, à “uma aristocracia de talento, de intelecto, composta de acadêmicos, produtores de conhecimento e informação, profissionais liberais e elites gerenciais, e é legitimada pelos diplomas universitários”, embora nem sempre tenha sido assim (BARBOSA, 1999, p. 24).

Embora se saiba que não existe apenas uma forma de relacionar a meritocracia com os estudos sobre as ações afirmativas e que, sendo uma discussão contextual, pode contribuir tanto na defesa como na crítica a ações de cunho afirmativamente discriminatório, como o sistema de cotas (OLIVEIRA, 2007, p. 20), interessa nesse momento, e para esta pesquisa, a incompatibilidade entre esforço e mérito *versus* privilégios, que impacta diretamente a mobilidade social e consequente melhoria da qualidade de vida de brasileiros negros.

Ainda com relação ao esforço, é preciso destacar a intensa luta do Movimento Negro, principalmente a partir de 1889, na busca pela melhoria da qualidade de vida desse segmento. Este Movimento ressignificou a ideia raça e, conseqüentemente, a identidade racial, que passa a ser utilizada não mais como termo pejorativo, mas como “elemento de mobilização e de mediação das reivindicações políticas”, passando, a raça, a ser considerada o fator determinante para a organização dos negros em torno de um mesmo projeto de luta (DOMINGUES, 2007, p. 101). São muitas as conquistas do Movimento Negro e grande parte delas foi conquistada por intermédio da criação de grupos e jornais de movimentos de mobilização racial negra no Brasil, tendo sido formados, majoritariamente, por trabalhadores negros. Tanto os jornais como os grupos enfocavam questões relacionadas à população negra no que tange o trabalho, a saúde, o lazer, a habitação e, especialmente, a educação, tendo sido, esta última, considerada pelo Movimento como instrumento de possibilidade de ascensão social (GOMES, N. 2012, p. 735), conforme será visto no próximo capítulo dessa dissertação). Dentre os grupos mais

importantes criados, destaca-se o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 e extinguido em 1968, que nasceu com o objetivo de contestar o preconceito relacionado à raça, formando atores e dramaturgos negros, mas tendo alcançado muito mais: além de ter alfabetizado alguns de seus integrantes, possibilitou um tipo de desenvolvimento crítico dos seus no sentido de despertar para o questionamento com relação à própria questão racial, tendo sido responsável pela publicação do jornal Quilombo, ter fundado o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro, ter organizado o I Congresso do Negro Brasileiro, além de reivindicar o ensino gratuito para todas crianças em instituições de ensino brasileiras e lutar pela disseminação de uma imagem positiva do negro no desenvolvimento da história, propondo o desenvolvimento de uma legislação antidiscriminatória para o Brasil (GOMES, N. 2012, p. 11; DOMINGUES, 2007, p. 109). No entanto, toda luta e esforço empenhados pelo Movimento Negro, apesar de ter sido responsável pela conquista e reconhecimento de diversos direitos para tal população, não deu cabo de erradicar o racismo no Brasil.

Neste momento, ainda é importante esclarecer que o racismo no Brasil, ocorre tanto de forma aberta, explícita, associada aos indivíduos, com manifestações diretas e declaradas, como de forma velada, não declarada, institucional. Esta segunda forma de ocorrência, também denominada racismo institucional, aparece como naturalizada no funcionamento da sociedade. Institucionalizado, Michel Wieviorka (2007, p. 30) explica que o racismo “constitui uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos rotineiros, assegurando a dominação e a inferiorização dos negros sem que ninguém tenha quase a necessidade de os teorizar ou de tentar justifica-los pela ciência”. O racismo institucional funciona como um círculo vicioso, um sistema generalizado de discriminações que é reproduzido quase automaticamente em todas as esferas da vida social, dificultando a consciência de quem sofre esta violência. No entanto, Wieviorka (2007, p. 30) chama a atenção para se ter cuidado ao utilizar esse termo no que tange a possibilidade de disseminação da ideia equívoca de uma dissociação entre o ator e o sistema, sugerindo que o racismo poderia funcionar sem que existam atores influenciando em seu funcionamento.

Estas “formas não flagrantes” de racismo, como chama o autor, são dificilmente identificadas pelas vítimas e ainda mais dificilmente comprovadas, contribuindo inclusive na negação da existência de discriminação relacionada ao

negro, facilitando a atribuição de seu insucesso a si próprio, por meio da ausência de esforço ou mérito, ocultando ainda mais os privilégios brancos.

Dessa forma, conhecidas as disparidades de condições de acesso a oportunidades entre brancos e negros, consequências históricas e sociais relacionadas ao escravismo, “abolição” sem suporte, teorias eugênicas e higienistas, hegemonia capitalista, além do preconceito racial em si, onde foi possível identificar que a mudança da condição econômica, portanto, embora possa melhorar, não altera a condição de discriminação racial pela qual o negro é submetido, pois se trata de uma questão de cor, para além da questão de classe⁶² e, considerando que, para que essa situação se inverta, é preciso que o negro alcance também a detenção dos meios de produção de modo a sair do caráter de exceção provocado pela mobilidade social sem a superação da classe, uma vez que, para além do resgate econômico, se trata do resgate da humanidade, se faz necessário o debate acerca dessas disparidades e o efeito das mesmas no acesso à educação, para uma compreensão mais aprofundada a respeito do contexto educacional brasileiro e sua relação com a questão racial, tema a ser abordado no capítulo a seguir.

⁶² Lima (2012, p. 235) informa que “a questão a ser enfrentada é como, por que e com quais consequências as desigualdades nas chances de realização socioeconômica distinguem categorias de pessoal socialmente diferentes. Ao se encontrar essa resposta, será encontrada também a resposta para a durabilidade da desigualdade.

3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL – ENTRE EXCLUSÃO E INCLUSÃO

Historicamente, a educação tem se configurado enquanto instrumento de mediação no processo de manutenção e reprodução do sistema capitalista de produção, na medida em que tem possibilitado aos mais privilegiados, acesso a um ensino de maior qualidade, enquanto aos demais cabe a possibilidade de acesso (ou não) de uma educação cada vez mais precarizada, seja em detrimento da retirada de investimentos públicos em escolas públicas de ensino, seja pelo desmonte por meio da tentativa de configuração do currículo comum, que determina um padrão de modelo de educação que é incapaz de atender à diversidade de contextos que perpassam as escolas em todo contexto territorial brasileiro, seja pelo envolvimento cada vez maior de instituições privadas no processo decisório da educação pública. Somado a isso, temos o avanço no número de instituições de ensino privadas, colaborando com a mercantilização do ensino de forma acentuada e veloz.

Neste cenário, pensar o negro na escola é ainda mais preocupante, tendo em vista seu histórico de negação de direitos desde a sua chegada em terras brasileiras. Nesse sentido, o presente capítulo irá tratar da apresentação e contextualização desse cenário de exclusão em que se configura a escola para depois tratar do contexto específico do negro, dentre a linha tênue entre a realidade e os mitos que se desenvolveram a respeito da educação dessa população.

3.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – A QUEM SE DESTINA A EDUCAÇÃO?

Segundo Gomes (V. 2012, p. 187), as necessidades de manutenção do capital são, em essência, distintas das necessidades do conjunto da humanidade. Nessa lógica, segundo o autor, a educação tem se mostrado como “um importante componente do complexo que sustenta a duradoura exploração do homem pelo homem”. Nesse sentido, a educação tanto pode educar o cidadão para as “benesses” do mundo capitalista ou para diminuir as disparidades sociais e econômicas entre os indivíduos (GOMES, V. 2012, p. 188, grifo do autor). Historicamente e sistematicamente, é negado à classe trabalhadora o conhecimento emancipador, além das “fronteiras das urgências imediatas”, que lhe dê condições para a consciência e conseqüente rompimento da lógica alienante e, embora seja objeto de luta dos movimentos contrários, se trata de uma luta permanente:

[...] a negação do conhecimento que alcança a gênese e a processualidade dos fenômenos do real, consignaria a fórmula por excelência adotada pela classe dominante para manter o trabalhador distante da educação que lhe permitisse, no nível do conhecimento, escapar da mistificação do real, da submissão ao caráter formal da declarada igualdade social e à naturalização incontestada da desigual liberdade de mercado (GOMES, V. 2012, p. 189).

Segundo Moura, Lima Filho e Gonçalves (2017, p. 111; 2017, p. 134), atualmente, está em curso no Brasil o desenvolvimento de “uma nova fase de regressão social”, apoiada pelo empresariado, no sentido de reconfiguração do Estado brasileiro em um Estado ainda menor para o social e mais amplo para o Capital, cujo impeachment da então presidente Dilma, tratados pelos autores como “golpe”, se configura em um dos fatos que levam a esta teoria.

Esta nova fase trata, para os autores, de “um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País”, na medida em que está ocorrendo um desmonte das políticas públicas sociais que pode ser visualizado por entre a implantação de emendas constitucionais, decretos e leis que visam, dentre outros, um retrocesso e precarização das relações de trabalho (Reforma Trabalhista – Lei nº 13.467/2017 e proposta de Reforma da Previdência – PEC 287), a minimização e flexibilização do ensino (Lei nº 13.415/2017 que “reforma” o Ensino Médio), além do congelamento dos gastos públicos em 20 anos relacionados à educação e saúde (Emenda Constitucional n.º 95, de 2016) (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 111; KUENZER, 2017, p. 345; GONÇALVES, 2017, p. 134).

Trata-se, portanto, da radicalização do neoliberalismo, iniciada com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) - presidente durante os anos de 1995 a 2003 -, cujos governos Lula e Dilma (2003 a 2016), segundo Moura e Lima Filho (2017, p. 112), apesar de ter conseguido promover a diminuição da pobreza mediante políticas públicas de distribuição de renda, intensificar laços com a América Latina, África e países lusófonos (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 113) e promover políticas de ação afirmativa com vistas a equidade social (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 113) (contrariando preceitos neoliberais), não conseguiu romper estruturalmente com o neoliberalismo, apenas viabilizando algumas conquistas e direitos (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 116). Para os autores, esse foi o principal motivo que levou à queda deste governo, combinado com as alianças realizadas com a direita, em busca de apoio.

A Lei nº 13.415 de 2017, mais conhecida como a lei de “reforma do ensino médio”, aprovada às pressas⁶³, sem oportunidade de diálogo e discussão, sob o pretexto de prioridade diante da ineficiência, falta de flexibilidade e rigidez do então atual modelo de educação oferecida no Ensino Médio público (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119; GONÇALVES, 2017, p. 134), se constitui em mais um desmonte de direitos, nesse caso, mais especificamente o direito à educação, uma vez que a nova proposta vem de encontro com a lógica mercadológica do capital, apoiado pelo setor privado (que também apoiou o impeachment de Dilma Rousseff), em oposição a uma formação humana integral, com vistas a emancipação, sem levar em conta as experiências anteriores realizadas até o momento (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120; GONÇALVES, 2017, p. 139). Gonçalves (2017, p. 141) nos informa que os interlocutores responsáveis por organizar esta reforma não foram pesquisadores e universidades, mas empresários, “através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros”.

Para além da aparência veiculada nas mídias sociais, de flexibilização do ensino e protagonismo do jovem na escolha dos itinerários, em essência, esta reforma promove a redução de conteúdos formativos mediante os itinerários disponibilizados, fragmentando o ensino (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 121), priorizando a prática e negando a formação completa, que pressupõe o desenvolvimento integral de disciplinas e a formação crítica acerca do mundo. Se trata, pois, de uma formação para o trabalho, desconectada da práxis, desvinculando teoria e prática (KUENZER, 2017, p. 343).

Moura e Lima Filho (2017, p. 124) revelam que, a respeito do itinerário formativo “formação técnica e profissional”, há uma retomada da dualidade estrutural, reflexo da sociedade de classes, destinando “aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer”. Segundo Gonçalves (2017, p. 140), a implantação de tal reforma irá criar um grande abismo entre as escolas públicas e privadas, culminando no aumento das desigualdades sociais e culturais no país, tendo em vista que as escolas privadas terão a oportunidade de

⁶³ Gonçalves (2017, p. 136) alerta para o fato de que, na época, houve manifestação de diversas entidades educacionais, com ocupação de algumas escolas por secundaristas em todo território nacional, além de vários debates em todo país, a fim de problematizar os efeitos advindos da implementação desta reforma, sem audiência do governo.

oferecer currículos mais completos e sólidos, em contramão aos currículos esvaziados propostos pela reforma, trata-se da divisão entre a escola para os ricos e a escola para os pobres (GONÇALVES, 2017, p. 141).

Com relação aos professores, a retomada da aceitação do “notório saber”, dentro do itinerário técnico-profissional, reforça também na formação docente aspectos práticos em detrimento da teoria, destinada também à classe trabalhadora, em suma, facilitando a precarização do trabalho mediante a facilitação de contratos temporários e vulneráveis (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125; KUENZER, 2017, p. 345). Forma-se então, segundo Kuenzer (2017, p. 125), o “círculo da precarização dos processos educativos sistematizados”.

A possibilidade de firmar convênios e parcerias, conforme explicita o artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, com instituições privadas de educação presencial e à distância também se configura em um meio de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, desresponsabilizando o governo e delegando importância e controle a estas instituições (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 126; GONÇALVES, 2017, p. 139; GOMES, V. 2012, p. 194). A respeito, principalmente da possibilidade de oferta de disciplinas à distância, o professor passa a exercer um papel secundário na educação, na medida em que caberá ao aluno o protagonismo frente ao estudo (KUENZER, 2017, p. 345), protagonismo esse que nada tem a ver com a emancipação humana, mas se configura em uma culpabilização deste indivíduo com relação à sua formação.

A despeito do Ensino Fundamental, Corrêa e Morgado (2016, p. 4) informam que o Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos), determinou a universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda a população (entre 6 e 14 anos). Dentre as estratégias para cumprimento da meta de 95% de alunos concluintes nessa etapa, foi definida a construção de uma Base Nacional Comum Curricular⁶⁴ (BRASIL, 2014 apud CORRÊA; MORGADO, 2016, p. 4). Dessa forma, a partir de 2015, mesmo em um contexto político de vias de impeachment, o Ministério da Educação desencadeou o

⁶⁴ Segundo Corrêa e Morgado (2016, p. 3), o processo de construção da BNCC é iniciado com a publicação da Constituição Federal de 88, “que estabelece em seu artigo 210º, a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental. As autoras explicam que o contexto de produção da Base Nacional teve três versões “que, na opinião do MEC, resultaram de um processo de construção democrático”, mesmo sem a participação de especialistas e pesquisadores brasileiros na área de currículo, durante esse processo (p. 8).

processo de construção dessa Base em um cenário marcado pela ausência de discussões e indiferença quanto às políticas de ação afirmativa e as políticas públicas de forma geral.

Como bem informa Luiz Carlos Freitas (2012, p. 389 apud SOUZA, 2016, p. 141), “Um planejamento de formação [da juventude] não pode ser feito olhando-se para o básico”, visto que a definição de um currículo homogêneo para a educação, desconsidera o contexto hegemônico e suas relações de poder, desconsiderando assim também o contexto social, histórico e político de sua elaboração. Segundo Souza (2016, p. 142), este desafio é a representação de uma nova etapa do neoliberalismo no que tange a educação brasileira, influenciando a organização do trabalho pedagógico nas escolas por meio de reformadores da educação, cujos apostam em uma adaptação da escola a novos paradigmas relacionados à exclusão e subordinação.

Segundo Corrêa e Morgado (2016, p. 6), para além da Comissão instituída pelo MEC, cuja participaram alguns representantes de universidades, (segundo os autores, sobretudo a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)), foram estabelecidas parcerias com grupos e entidades privadas, que articularam e financiaram a construção da BNCC. Dentre as que tiveram maior influência, se destaca o *Movimento pela Base Nacional Comum*, cujo representava os interesses de empresas, fundações e etc, “geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações” (CORRÊA; MORGADO, 2016, p. 6). Os autores informam ainda que o grupo responsável pela elaboração do texto em si foi constituído por uma rede de pessoas e organizações já desgastadas, com discursos focados na necessidade de reforma da educação, “composta por empreendedores políticos, tecnocratas viajantes e ‘líderes de pensamento’, como soluções para os ‘problemas’ da política educacional” (CORRÊA; MORGADO, 2016, p. 7), e que as tecnologias, ligadas ao modelo de organização do currículo nacional, estão diretamente relacionadas com a regulação do estado e com as políticas de *accountability*, “onde conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados aparecem” (p. 8)⁶⁵.

⁶⁵ Segundo Corrêa e Morgado (2016, p. 9), no próprio documento da Base são indicados textos de apoio e experiências internacionais. Empresas como a Fundação Lehman e o Fundo para a Educação do Século XXI, financiaram uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CEMPEC), evidenciando a falta de participação das Universidades de forma efetiva, contando apenas com instituições favoráveis à BNCC.

Para além da discussão sobre a homogeneização do currículo mediante a BNCC, mais especificamente a respeito de temas importantes para o desenvolvimento da criança com vistas ao respeito à diversidade, mesmo na “nova versão” da BNCC, apesar da inserção do termo étnico-racial no documento, como informa Souza (2016, p. 152), e da “tentativa” em incluir ou explicitar temáticas como essa, apesar de já ter sido transcorrida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na BNCC o tema parece ser tratado com olhar voltado para a subalternidade e o sofrimento, de forma meramente assistencialista, sem uma definição “consistente e viva, traduzida não só na cotidianidade do tema, mas numa mudança estrutural e epistemológica na educação brasileira”.

Temos então como resultado, a prevalência de um currículo centrado em conteúdo como um ‘instrumento de gestão do ensino’, organizado para o desenvolvimento de competências, cujo desenvolvimento deverá ser controlado por meio de avaliações em larga escala, contribuindo para a debilidade da autonomia do professor e da própria escola (CORRÊA; MORGADO, 2016, p. 11; BARBOSA, [201-], p. 3). Por fim, o documento ainda negligencia a existência e a importância da construção de uma BNCC que compreenda a educação infantil e suas especificidades (BARBOSA, [201-], p. 5).

No que tange mais especificamente o ensino superior, a partir de 1970, a mercantilização do ensino é intensificada, segundo Mancebo (2010, p. 74), época considerada um marco no mundo do trabalho em razão da crise de acumulação do capital que ocorreu em âmbito internacional no início da década (queda no ritmo de crescimento da economia capitalista, apresentando “declínio e estagnação”) (MANCEBO, 2010, p. 74). Segundo Mancebo (2010, p. 74), uma das medidas em meio a tentativa de superação deste tipo de crise econômica passa pelo aumento da exploração sobre o trabalho, acarretando, neste caso, barateamento da mão-de-obra, flexibilização do trabalho e da própria produção de mercadorias, abertura para o mercado externo, aplicação de políticas de ajuste fiscal e privatizações, além de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (MANCEBO, 2010, p. 74). Seguindo essa lógica, a esfera de interesse público se estabelece nos próprios espaços de contradição da lógica do sistema capitalista de produção, sendo o exercício do controle social sobre o capital, “necessário para evitar que sua

destrutibilidade inerente o leve a eliminar suas próprias bases de acumulação” (MINTO, 2018, p. 3).

A educação não fica livre da influência da adoção de tais medidas, ainda que, no Brasil, tais mudanças no âmbito educacional só ganhem visibilidade a partir dos anos 90, quando ocorre, sistematicamente, processos de expansão da educação superior por instituições privadas e a tendência à mercantilização do trabalho docente (MANCEBO, 2010, p. 75). A esse respeito discorrerá o subcapítulo a seguir, de forma um pouco mais detalhada, embora resumidamente.

3.2 UNIVERSIDADE: ORIGEM E DESTINO

Segundo Werthein (2003, p. 22), “A universidade é semelhante a uma torre de vigia”, um lugar onde é possível observar a sociedade de forma privilegiada e, nesse sentido, apreender tendências e perspectivas, relacionadas tanto a conhecimentos e competências quanto a valores sociais. No entanto, para que a universidade cumpra plenamente seu papel, é preciso que esteja sintonizada com o seu tempo atual e com o futuro que pretende auxiliar a construir.

Para Cristovam Buarque (2003, p. 23), nos últimos mil anos não ocorreram grandes mudanças estruturais na universidade e seu papel, ao mesmo tempo que a realidade da situação social do mundo, relacionada aos avanços nas áreas de informação, conhecimento e técnicas de comunicação e educação sugerem a necessidade de uma revolução em seu conceito. Segundo o autor, a partir do século XXI, ocorre uma desarticulação ideológica seguida de “uma enorme dissociação política” e da ampliação da desigualdade social em grandes níveis. Ainda assim, a universidade permanece como representação de “patrimônio intelectual, independência política e crítica social” (BUARQUE, 2003, p. 24).

Buarque informa que, devido aos acontecimentos ocorridos nas últimas décadas do século XX, como a desaceleração do crescimento econômico, utilizado, segundo o autor, como o maior instrumento já existente de desigualdade entre os seres humanos, a desesperança nos partidos políticos, a demonstração de incompetência da democracia (mediante uso de poder indiscriminado pelos governantes), religiões incapazes de conter o individualismo promovido pelas mudanças, aumento do desemprego, o uso da ciência e tecnologia em benefício de minorias privilegiadas e a própria desumanidade produzida pelo sistema capitalista

em si, restaria pouca esperança no advento do que o autor denomina “um novo sistema global de ideias” que aliasse progresso tecnológico à liberdade e à igualdade, porém, lembra que “se examinarmos as instituições que sobreviveram ao longo desses últimos mil anos, podemos ainda nos permitir ter esperanças, se voltarmos nosso olhar para a universidade” (BUARQUE, 2003, p. 25).

É nítida a esperança depositada por Buarque (2003, p. 23-65) na universidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade que o autor atribui a ela, conforme se pode ver abaixo:

De todas as realizações brasileiras da última metade do século XX, talvez a maior seja a fundação de sua universidade, em especial da universidade pública federal. Essa inovação foi, no mínimo, tão importante quanto a industrialização, o sistema de telecomunicações, a rede de transportes e a infraestrutura energética. A universidade é um símbolo da nação brasileira e da força do povo brasileiro. De início, nas primeiras décadas de seu desenvolvimento, a universidade foi produto do apoio estatal. Ao longo das últimas décadas, contudo, sua sobrevivência e seu crescimento foram o resultado da resistência da comunidade universitária, no contexto de um país que enfrentava enormes dificuldades. Com o fim do protecionismo estatal, as estradas se esburacaram, a energia foi racionada e o crescimento industrial estancou, causando a falência de empresas. No entanto, os professores, alunos e funcionários das universidades continuaram a crescer, abrindo cursos, ampliando vagas, pesquisando, formando, publicando e inventando. O universitário brasileiro de fins do século XX foi, simultaneamente, um intelectual criador e um militante da sobrevivência em meio ao desânimo. Por essa razão, é possível ser otimista diante do futuro. O século XXI chegou, e já existe uma massa crítica consolidada, pronta a seguir adiante, embora depredada e desanimada; disposta a lutar, apesar da baixa autoestima; pronta a enfrentar situações de emergência, mesmo sabendo que a crise é mais profunda, atingindo o propósito, a estrutura, os métodos operacionais e o financiamento da atividade universitária (BUARQUE, 2003, p. 25).

Segundo Fávero (2000, p. 1), as universidades nascem na Idade Média⁶⁶, organizadas no formato de uma corporação composta por mestres e discípulos, interessados e dedicados na universalidade do saber. Esse nascimento foi vinculado, segundo Buarque (2003, p. 29), à perda de sintonia dos mosteiros medievais com o ritmo e o tipo de conhecimentos que estavam surgindo no mundo ao seu redor. Conforme informa o autor, estes mosteiros não conseguiram se adaptar a essas transformações externas, permanecendo estranhas a elas no que tange suas preocupações e métodos de trabalho.

Nesse sentido, as universidades surgem justamente como espaço livre para novos saberes e formas de pensar, atraindo jovens que queriam se dedicar

⁶⁶ Aproximadamente à 8 séculos e meio atrás (BUARQUE, 2003, p.29).

a estas atividades “do espírito” de forma diferente da que vinha sendo praticada até então. Daí por diante e ao longo dos séculos posteriores, a universidade teria então se desenvolvido “como um verdadeiro centro de geração de alto conhecimento, nas sociedades”, se reciclando, mudando e se adaptando conforme a realidade se colocava ao seu redor (BUARQUE, 2003, p. 29).

No entanto, já no final do século XIX, embora não reconhecidos por estudantes e professores universitários, surgiram centros de pesquisa que funcionavam de forma independente das universidades. Esse não reconhecimento, segundo Buarque (2003, p. 30), seria indício de que também as universidades estariam rejeitando as mudanças externas que antes teriam rejeitado os mosteiros, e, por esse motivo, teriam se atrasado, perdendo ritmo, enquanto o conhecimento técnico avançava de forma independente. Somente nos inícios do século XX, as universidades teriam despertado para a necessidade de mudanças de forma a se reciclar, trazendo para seu interior tais áreas de conhecimentos técnicos⁶⁷. Assim, a universidade se transformou de tal forma que os campos tecnológicos se tornaram “dominantes em relação aos campos tradicionais da filosofia, das artes e da literatura”, de forma que, mais uma vez, tal sobreposição de importâncias colocou a universidade em posição de paralisação no que tange as mudanças do mundo (BUARQUE, 2003, p. 30).

Os estudos clássicos, que por tantos séculos foram o cerne do saber universitário, viram-se relegados a departamentos muitas vezes menosprezados e tratados como reservas biológicas de conceitos e interesses pré-históricos. Os estudos clássicos tornaram-se coisa do passado. **O começo do século XXI mostra que essa primazia do conhecimento tecnológico, mais uma vez, volta a cercear o conhecimento de nível superior, impedindo os livres saltos do espírito humano em direção a um futuro libertário, rico em termos estéticos e éticos, eficiente em termos epistemológicos, abrangente em termos de comunicação de massa, socialmente legítimo e universal em seu alcance** (BUARQUE, 2003, p. 30, grifo nosso).

Buarque (2003, p. 30), orienta o leitor para o fato de, ao ter dado maior ênfase nas áreas tecnológicas, mais uma vez, e até os dias atuais, a universidade perder sintonia com os movimentos e transformações externos a ela, com as demandas da realidade social que a cercam, cerceando o conhecimento superior de

⁶⁷ O autor cita como “áreas do conhecimento técnico”, a engenharia e as ciências aplicadas (BUARQUE, 2003, p. 30).

forma a impedir os necessários saltos humanos “em direção a um futuro libertário, rico em termos estéticos e éticos, eficiente em termos epistemológicos, abrangente em termos de comunicação de massa, socialmente legítimo e universal em seu alcance”:
“A universidade sofre hoje do mesmo problema que afligiu os mosteiros há mil anos, e ela própria, há um século”.

Segundo o autor, as “perdas de sintonia” dizem respeito a vários campos, a saber: 1. *a perda da eficiência epistemológica*, relacionada à velocidade com que os conhecimentos avançam e a incapacidade de um ex-aluno se manter preparado sem atualização constante⁶⁸ uma vez que novos conhecimentos surgem a cada minuto e a obtenção do diploma não mais garante essa atualização do profissional formado – para o autor, essa perda de sintonia é devida, em partes, à crise de recursos empregados às universidades, em razão da indiferença dos governos; 2. *a perda de abrangência na comunicação de massas*, relacionada à possibilidade de obtenção de alguns tipos de informações antes mesmo que os próprios professores tenham acesso, através de recursos modernos de tecnologias da informação e comunicação – nesse sentido, nem sempre o professor se faz necessário presencialmente, o que pode gerar outros tipos de questões relacionadas à eficiência e eficácia do aprendizado, que não se configuram como objeto de estudo neste momento; 3. *a perda de promoção social*, relacionada ao antigo papel da universidade de proporcionar aos alunos a possibilidade de mobilidade social – o autor chama a atenção no sentido de que, atualmente, a obtenção de um diploma não é mais garantidor de bons empregos, deixando se ser “um passaporte seguro para o sucesso” devido ao excedente de mão de obra de profissionais ou à própria “obsolescência do que eles aprenderam”; 4. *a perda do papel de construtora de utopia*, relacionada as poucas demonstrações de poder de aglutinação de pessoas em prol de movimentos de protesto frente à situação social ao redor – o autor cita a própria existência das universidades no século XIX junto ao regime escravocrata, sem que houvessem muitas demonstrações de insatisfação frente a esse regime⁶⁹, pelo

⁶⁸ Segundo Buarque (2003, p. 31), essa desatualização pode acontecer mesmo ao longo do curso, “quando muito do que foi aprendido rapidamente se torna obsoleto, sendo substituído por novas teorias, novas informações, novos conhecimentos”.

⁶⁹ Segundo Buarque (2003, p. 32), grande parte “da comunidade universitária assistiu com naturalidade ao absurdo da escravidão, usando seus conhecimentos de direito, economia e engenharia para manter o sistema funcionando de forma eficiente”.

contrário, gerando bases intelectuais capazes de manter esse mesmo regime em pleno funcionamento de forma eficiente.

Segundo o autor, essa incapacidade ou desinteresse aglutinador permanece nos dias atuais:

No século XX, a universidade brasileira permanece impassível e colabora para tornar o Brasil um país dividido entre os que se beneficiam dos produtos da modernidade e os que são excluídos desses benefícios. Hoje a universidade se comporta diante da pobreza de forma tão alienada quanto o fez, no século XIX, com relação à escravidão. A universidade brasileira é um retrato da universidade mundial. Da mesma forma que a universidade brasileira se aliena frente à pobreza que a cerca, a universidade europeia se aliena diante da tragédia global (BUARQUE, 2003, p. 33).

Ainda sobre “a perda do papel de construtora de utopia”, Buarque (2003, p. 33) argumenta que, no século XXI, denominado por ele como “o século da globalização”, a universidade se insere em uma humanidade dividida em duas, onde se um lado se encontram “os incluídos nos benefícios técnicos do mundo moderno”, e no outro lado, “os excluídos”, como se o mundo passasse a ser dividido, segundo o autor, por uma “cortina de ouro” que, em partes, teria sido erguida justamente graças ao saber proporcionado pelas universidades, a beneficiar apenas um dos lados.

O ritmo atual da evolução do projeto civilizatório deixará a humanidade cindida em duas partes, e não tardará muito, apenas algumas décadas, para que essas partes se diferenciem tanto, a ponto de não mais se sentirem relacionadas, e isso graças ao trabalho daqueles que passaram por nossas universidades. O direito defende uma parte, a economia beneficia uma outra parte e a biologia pode ser usada para criar os instrumentos que poderão provocar mutações induzidas nos seres humanos, beneficiando apenas uma parte da raça humana e destruindo as características comuns ainda existentes. A universidade ocupa-se agora do conhecimento técnico, tendo deixado para trás a ética, e pode ser usada como um dos instrumentos para a construção de uma divisão global (BUARQUE, 2003, p. 34).

Apesar de, historicamente, sempre ter favorecido um desses lados, Buarque relembra que, até os tempos atuais⁷⁰, as universidades ainda assim contribuíam para a promoção do crescimento econômico e o desenvolvimento do bem-estar social da sociedade, além de se configurarem como instrumentos de distribuição de renda, na medida em que as universidades públicas funcionam com repasses públicos (BUARQUE, 2003, p. 34). Porém, a universidade passa a servir

⁷⁰ É preciso ter em mente que o livro com o artigo de Cristovam Buarque foi publicado em 2003, ou seja, final de governo FHC e início de governo Lula.

quase que exclusivamente ao lado privilegiado, cujo autor denomina como “o lado dos incluídos nos benefícios sociais” em um contexto em que a sociedade está, internacionalmente, dividida:

Um dos setores é formado pelos incluídos nos bens e serviços oferecidos pelos avanços tecnológicos modernos e o outro, pelos excluídos. O produto dos avanços científicos e tecnológicos das universidades foi posto a serviço das minorias privilegiadas também em outras áreas. O uso e o consumo desses conhecimentos também ficou restrito às elites minoritárias. As universidades passaram a servir a uma parte específica da sociedade, ignorando a outra. Os cursos oferecidos nas universidades pouco têm a ver com os interesses das grandes massas. Os cursos de Economia buscam maneiras de aumentar a riqueza e, em raros casos, estudam a superação da pobreza. Os cursos de Medicina estão mais interessados em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Os arquitetos se preocupam em construir mansões e edifícios para os ricos, e quase nunca pensam em soluções para os problemas habitacionais dos pobres. Os cursos de Nutrição dão mais ênfase a emagrecer os ricos do que a engordar os pobres. Todos os campos da educação superior ignoram a grande massa da população, tanto por omissão quanto pela ação. A sociedade optou pela exclusão (BUARQUE, 2003, p. 34).

Maria de Lourdes Albuquerque Fávero (2006, p. 19), relata que, também no Brasil, a universidade, desde a sua criação, foi pensada e estabelecida como um “bem cultural oferecido a minorias”, minorias essas relacionadas à hegemonia, sem se definir claramente que deveria ser constituída de um espaço para produção de conhecimento e investigação científica, de forma a possibilitar o atendimento às necessidades sociais da realidade ao seu redor.

No Brasil, os cursos universitários têm demonstrado, ao longo dos séculos, alienação frente à situação da pobreza que cerca suas paredes à exceção do século XX, quando surge, segundo Buarque, o discurso de que a riqueza poderia beneficiar a sociedade de forma geral, através da distribuição de seu produto e o aumento do número de vagas de empregos, incluindo na agenda das universidades, uma luta utópica pela riqueza de todos (BUARQUE, 2003, p. 35). No entanto, a realidade mostrou-se diferente do que prometia tal discurso, beneficiando, mais uma vez, apenas uma minoria da sociedade:

Os limites ecológicos ao crescimento, as características desempregadoras da tecnologia e a tipologia dos produtos valorizados pela sociedade moderna mostraram que apenas uma pequena parcela da população será beneficiada pelo crescimento econômico, e a universidade retornou à alienação do século XIX, tratando os pobres de hoje como tratava os escravos de antes. Mesmo quando afirma assumir os problemas dos excluídos, a universidade, muitas vezes, apenas finge. Os exames vestibulares favorecem os incluídos, os ricos e a classe média, mesmo os que não têm condições acadêmicas suficientes,

cujo acesso é facilitado por meio do aumento de vagas e de cotas para “minorias”. Os excluídos não têm acesso aos cursos preparatórios e não passam nos exames de seleção. A universidade não pensa em reformar a estrutura e o conteúdo de seus cursos, de forma a beneficiar os excluídos, que nela não ingressarão por falta de condições econômicas, defendendo apenas as reformas que beneficiam os que concluíram o ensino médio, mas que não conseguem ser aprovados nos exames vestibulares, em lugar de comprometer a universidade com a melhoria do ensino na escola fundamental. É como se a universidade tivesse tomado o claro partido de um dos lados da sociedade, pensando apenas nos excluídos que estão convenientemente próximos a ela, que nunca são os verdadeiros excluídos. É como se beneficiar, a título simbólico, uns poucos representantes dos excluídos, incluindo-os no mundo universitário, bastasse para desonerar a universidade do compromisso de lutar pela verdadeira abolição da exclusão (BUARQUE, 2003, p. 36).

Ao contrário do que se pregava e o que se justificava pelos liberais econômicos, o ingresso do neoliberalismo de Terceira Via⁷¹ no Brasil consolidou ainda mais a sua caminhada de favorecimento às elites sociais, uma vez que as bases de exclusão social foram reafirmadas e aumentadas em decorrência de sua implantação.

Por fim, Buarque informa que a última face das “perdas de sintonia” diria respeito (5.) *a não incorporação na globalização*, inferindo que as universidades estão cada vez mais sujeitas aos conhecimentos globais, porém, não tem sabido diferenciar e delimitar a abertura para esses conhecimentos e a interferência de organismos externos em sua caminhada e gestão: “entender como ser global sem perder a própria nacionalidade” (BUARQUE, 2003, p. 36).

3.2.1 Universidade: O Caso Brasileiro E A Questão Racial

⁷¹ Groppo e Martins (2008, p. 217), fazem alusão ao neoliberalismo de Terceira Via ao retorno do novo “trabalhismo” inglês (que depois seria chamado de Terceira Via, com respaldo intelectual de Anthony Giddens e David Miliband), com a posse de Tony Blair como primeiro-ministro no governo (líder do Partido Trabalhista da Inglaterra), onde havia uma preocupação muito maior em provar que o seu governo não seria uma ameaça ao capital do que defender os interesses da classe trabalhadora, buscando caminho alternativo, preservando certos traços da socialdemocracia (em associação com elementos básicos do neoliberalismo, como a flexibilização do trabalho, desregulamentações, etc.) (GROPPO; MARTINS, 2008, p.217). No Brasil, mesmo sem dar nome ao modelo de governo (projeto neoliberal de Terceira Via) e, ainda que tardiamente, foi com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994) que esta concepção foi colocada em prática “de maneira mais orgânica” (e de forma ajustada, respaldado pelos insucessos de experiências anteriores em outros locais), defendendo a mesma ideia de que o país necessitava ser modernizado e inserido na era da globalização, iniciando um movimento de defesa de reforma do Estado, culminando na abdicação/alteração da moeda nacional, processos de privatização de empresas e bancos estatais, e redução dos gastos públicos com o social (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 177), além do incentivo às instituições de Terceiro Setor sob o pretexto de co-responsabilização da sociedade civil no atendimento ao social (desresponsabilização do Estado).

Segundo Fávero (2006, p. 20), houve grande resistência para a criação de universidades no Brasil, tanto por parte de Portugal em detrimento de sua política colonizadora, quanto por parte dos próprios brasileiros, que não viam razões para a criação de universidades na Colônia, uma vez que era considerado “mais adequado” que o desenvolvimento intelectual desse nível fosse realizado na Europa. Qualquer esforço de criação de universidades dentre o período colonial e monárquico foi em vão, com o objetivo de minar sinais de iniciativas que pudessem culminar em “independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2006, p. 20).

Dessa forma, embora já existissem no Brasil, desde 1808, cursos e academias, principalmente com o objetivo de formar profissionais para atender ao Estado, o surgimento da primeira universidade oficial no país, segundo Fávero (2003, p. 40) ocorre em 1920, mediante o Decreto nº 14.343, quando o então “Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ)”.

No entanto, é em 1934 que nasce a primeira grande universidade brasileira, a Universidade de São Paulo (USP), que resulta da vontade de intelectuais brasileiros com aliança de intelectuais franceses. Segundo Buarque (2003, p. 42), é a partir deste momento que o Brasil, embora ainda sob forte influência e dependência do exterior, passa a “olhar para dentro”. A esse respeito, Fávero (2006, p. 24), informa que a criação da USP (e também da Universidade do Distrito Federal em 1935) expressa uma posição contrastante com a tendência de centralização, consonante com a política autoritária praticada a partir do início do Governo Provisório, prevendo, dentre as suas finalidades contidas no Decreto nº 6.283 de 1934, “promover, pela pesquisa, o progresso da ciência” e “realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes [...]” (FÁVERO, 2006, p. 21), configurando certa importância no que tange o uso da universidade no atendimento aos interesses de bem estar coletivos.

A respeito das funções e do papel da universidade, Fávero (2006, p. 22) infere que existem duas posições: “os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica⁷², além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional”. É evidente que a segunda posição

⁷² Segundo Fávero (2006, p. 23), apesar dessa visão de universidade não chegar a se concretizar nos anos 20, a questão do desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades brasileiras é objeto de discussão na 1ª Conferência Nacional de Educação, em 1927, realizada em Curitiba, a partir da tese apresentada por Amoroso Costa: “As Universidades e a Pesquisa Científica”.

está consonância com reprodução do sistema de produção vigente: ao se preocupar prioritariamente com a formação profissional, a universidade favorece o fornecimento de pessoal capacitado para o trabalho, deixando em segundo plano as necessidades fundamentais da sociedade. Também é verdade que o desenvolvimento de pesquisa científica colabora com o rompimento frente a alienação referente ao projeto de sociedade hegemônico, se configurando em um risco real para a classe dominante.

A respeito da universidade pública no Brasil, Chauí (2003, p. 68) relata ter nascido com quadro finalidades: formação de pessoal para atuação na administração pública; necessidade de qualificação de profissionais liberais e “transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior”⁷³; além de interesse no desenvolvimento de pesquisa na área de ciências e humanidades. No entanto, embora fosse pública e laica, a autora orienta para o fato de a universidade não ser democrática, na época, reproduzindo privilégios e a própria hierarquia social vigente (CHAUÍ, 2003, p. 70), assim como a maior parte das demais universidades.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, colabora com a elaboração e implementação de reformas de ensino, com acentuada tônica centralizadora e voltado prioritariamente à formação da elite e capacitação para o trabalho, assumindo posições definidas tanto no campo educacional, quanto político (FÁVERO, 2006, p. 23). Essa tônica não é rompida com a promulgação da Constituição de 1934:

Com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934) e a eleição do presidente Getúlio Vargas pelo Congresso, havia a expectativa de que a democracia liberal fosse instituída no país. Mas, logo a seguir, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperam a hegemonia. A abertura, proporcionada pela Revolução de 1930, passou a ser vista como um erro a ser corrigido. A partir de 1935, ampliam-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo.

No entanto, ainda em 1935, é instituída a Universidade do Distrito Federal (UDF) fundada no Rio de Janeiro. Segundo Fávero (2006, p. 25), “graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira”, que surge, apesar dos obstáculos, voltada para o que a autora denomina “vocação científica”, com uma estrutura totalmente diferente das demais universidades existentes até o momento no país,

⁷³ Segundo a autora, o critério para admissão e promoção dos estudantes era o “mérito intelectual”, também o mérito era critério para a carreira universitária (CHAUÍ, 2003, p. 70).

levantando a bandeira da universidade enquanto lugar de atividade científica livre e de produção de cultura desinteressada. Segundo a autora (FÁVERO, 2006, p. 26), Anísio Teixeira, na época, já chamava a atenção para a necessidade de a universidade ser espaço de investigação e produção de conhecimento e que, para isso, seria necessário “o exercício da liberdade e da efetivação da autonomia universitária”, porém, o Estado Novo, época em que a instituição funcionou, era marcado justamente pelo autoritarismo e centralização do poder, dificultando a viabilização dessas necessidades. Em 1939, Fávero (2006, p. 26) informa que a UDF é extinta e seus cursos são transferidos para a Universidade do Brasil (UB), muito em razão dos ideais de liberdade e autonomia da UDF, tendo sido, a UB, já instituída em 1937, sem referência ao princípio de autonomia⁷⁴ na Lei nº 452/37, que lhe deu origem: “[...] a elite cultural do País torna-se no Estado Novo um órgão necessariamente associado ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional que sublima e coordena (FÁVERO, 2000, p. 5).

Com o fim do Estado Novo e a instituição de uma nova Constituição em 1946, um movimento contra o regime autoritário até então vigente, no que tange as universidades, foi iniciado, inclusive dando autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, por meio do Decreto-Lei nº 8.393/1945, mas tal autonomia não chegou de fato a ser implementada: “a elite cultural do País torna-se no Estado Novo um órgão necessariamente associado ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo de irradiação do pensamento nacional que sublima e coordena” (FÁVERO, 2006, p. 27; FÁVERO, 2000, p. 5).

Também com relação ao desenvolvimento e importância da pesquisa científica e da produção de conhecimento, a autora informa que estas permanecem em um segundo plano, visto que apesar da multiplicação das universidades, a formação ainda era predominantemente profissional na década de 50 (FÁVERO, 2006, p. 28). A devida atenção à pesquisa e à produção de conhecimento passa a aumentar na medida em que o desenvolvimento do país é acelerado em razão da

⁷⁴ Fávero relata ainda que nessa época, professores e alunos da universidade foram expressamente proibidos de ter “qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos” (FÁVERO, 2006, p. 27), em muito lembrando o Projeto “Escola Sem Partido” que vem tentando ser implementado em estados e municípios brasileiros, por meio da difusão através de políticos conservadores. Vide informações no site <https://www.programaescolasempartido.org/>.

industrialização e do crescimento econômico, chamando a atenção para a precariedade das universidades brasileiras:

Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país. O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30. Nesse contexto, a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação. Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias (FÁVERO, 2006, p. 29).

Na década de 60, no entanto, mais especificamente em 1964, a universidade brasileira foi “paradoxalmente destruída e, ao mesmo tempo, fundada”, segundo relata Buarque (2003, p. 42). Destruída em razão da perseguição proporcionada pelo regime militar a professores e alunos, forçando seus desligamentos da instituição, extinguindo a liberdade no ensino superior, mas refundada, segundo o autor, em uma estrutura mais moderna e, pela primeira vez, dentro de um sistema nacionalmente integrado.

Ironicamente nesse período, Buarque informa que passou a haver uma grande disponibilidade de recursos financeiros, apoio à construção de novos prédios e compra de equipamentos para as universidades, no entanto, tal transformação não foi consequência da luta pelos intelectuais brasileiros ou franceses, mas pelo investimento de financiamentos americanos, patrocinados pela ditadura militar (BUARQUE, 2003, p. 42). Segundo Chauí (2003, p. 68), esse período corresponde ao período da universidade funcional, dos anos 70, “foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder”, nessa época⁷⁵ a obtenção de prestígio e a ascensão social foram prometidos por intermédio do diploma universitário.

⁷⁵ Segundo Chauí (2003, p. 71), nessa fase houve uma “abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento”, tendo sido uma universidade voltada à formação rápida de profissionais que vinham sendo requisitados para o mercado de trabalho, com a necessidade de uma mão de obra altamente qualificada: “Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos,

A moderna universidade brasileira é filha do regime militar e da tecnocracia norte-americana. Sob esse patrocínio e essa tutela, a universidade brasileira, entre 1964 e 1985, conseguiu dar um enorme salto quantitativo e qualitativo, talvez o maior salto já ocorrido em qualquer país do mundo, na área da educação superior. Era como se quiséssemos recuperar, embora sem liberdade, os quinhentos anos que havíamos perdido. Ocorreu um notável aumento no número de instituições, e também no número de alunos e professores, principalmente em relação aos professores com pós-graduação (mestrado e doutorado). Em 1985, já havia, no Brasil, 37.629 professores universitários com graus de mestre e doutor (BUARQUE, 2003, p. 42).

É preciso estar atento à vinculação deste enorme salto na educação no Brasil, justamente neste período, ao investimento de organismos externos principalmente originados da América do Norte, vez que tal crescimento não está necessariamente vinculado a um apoio dos militares no que tange a educação, mas prioritariamente às alianças firmadas com estes organismos, no sentido de privilégios políticos:

No mesmo período, outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1994, p. 152-153) [...] O projeto da Reforma Universitária incorpora algumas das propostas do Plano Atcon, como: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos (FÁVERO, 2006, p. 31).

Ainda nessa época, havia uma movimentação no sentido de fortalecer a autoridade do Estado frente às universidades, sendo instaurados recursos de intimidação e repressão: Fávero (2006, p. 32; 2000, p. 12) relata que, com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, além do Decreto-lei nº 477 de 1969, que definiam as infrações disciplinares praticadas pela comunidade acadêmica, professores, alunos e funcionários de instituições públicas ou particulares podiam ser punidos.

programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho” (CHAUI, 2003, p. 71).

Apesar do aumento do número de universidades e do aumento de manifestações do movimento estudantil, responsável pela tomada de consciência coletiva a respeito do problema das universidades no Brasil e da exigência de ações eficazes de enfrentamento do problema frente ao Estado, culminando inclusive na criação do Grupo de Trabalho (GT)⁷⁶ que tinha o objetivo de estudar medidas para resolução de tais questões, prevaleceu “a preservação do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras sem o avanço efetivo na solução dos problemas” (FÁVERO, 2006, p. 33).

Com a redemocratização do país, a partir de 1985, ocorre o retorno da liberdade das instituições de ensino⁷⁷, porém, junto a esta liberdade, ocorre a diminuição dos investimentos na área, segundo Buarque (2003, p. 43), ao ponto de abandono da universidade pelo Estado:

A universidade federal chega a 2003 praticamente falida. Nestes quase vinte anos, cada avanço, cada conquista, cada melhoria e crescimento foi resultado da árdua luta de professores, alunos e servidores contra o poder público, em mais de trezentos dias de greves nos anos letivos de 1985 e 2002. Sem essas greves, é possível que as universidades federais já tivessem fechado suas portas, por abandono, mas as consequências dessas greves foram extremamente desgastantes, desmoralizando a universidade perante a opinião pública e esgarçando a trama de relações sociais entre estudantes, professores e funcionários (BUARQUE, 2003, p. 23).

É nesse contexto que ocorre uma mudança do perfil da universidade brasileira, passando a ser majoritariamente composta por instituições privadas de ensino⁷⁸ (BUARQUE, 2003, p. 23; CHAÚÍ, 2003, p. 71; RISTOFF, ARAÚJO, 2003, p.203). Segundo Buarque, a universidade brasileira foi privatizada tanto em razão do aumento das instituições particulares e sua dominância, quanto com relação à ausência de um projeto social nacional por parte das então universidades públicas (2003, p. 43). Chauí orienta que, nesta época, a universidade estava entre em sua fase de resultados (anos 80), estando voltada exatamente à essa expansão do ensino, encarregada de tornar o sonho da classe média em realidade⁷⁹ e a fase operacional

⁷⁶ Segundo Fávero (2006, p. 32), o GT foi criado pelo Decreto nº 62.937 de 1968.

⁷⁷ Com o fim da Ditadura Militar de 1964 e a promulgação da Lei da Anistia, ocorre também a reorganização do movimento estudantil e de diversos outros grupos da sociedade civil, segundo Fávero (2006, p. 34), inclusive com “o retorno de vários professores afastados” das universidades públicas, após o AI-5.

⁷⁸ Segundo Ristoff e Araújo (2003, p. 203), “foi um crescimento desordenado e desvinculado de qualquer proposta de desenvolvimento nacional ou de maior equidade regional”.

⁷⁹ Chauí (2003, p. 71) também informa que, nessa época, é introduzida a “ideia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas”: “as empresas não só deveriam assegurar o emprego

(anos 90), quando se volta para si mesma “como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos”, avaliada por índices de produtividade, estruturada por meio de estratégias que viabilizem sua eficácia, nesse sentido, a universidade passa a ser definida e estruturada por padrões e normas alheios à formação intelectual e ao conhecimento, “pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (2003, p. 71)⁸⁰.

Nesse período, a deterioração do espaço físico das universidades públicas, bem como dos salários dos professores e demais funcionários, aumentando o número de greves e conseqüente aumento do desprestígio dessas instituições, além do ingresso do neoliberalismo de Terceira Via, aumentando a inflação e o controle cada vez maior dos gastos públicos, por organismos internacionais, além da ausência de um projeto social mais amplo, culmina, segundo o autor, em uma “grande crise da universidade brasileira”, que no início do século XXI, é marcada por uma qualidade questionável das universidades e caracterizada pelo ativismo corporativo junto a uma desmotivação acadêmica (BUARQUE, 2003, p. 44). O rápido e desordenado crescimento do número de instituições privadas de ensino superior exige, segundo Buarque, uma reordenação de todo o sistema⁸¹ universitário brasileiro, de forma a regular essas instituições (públicas e privadas), criando um conjunto harmônico que funcione em sinergia (BUARQUE, 2003, p. 45).

Além do crescimento desordenado do setor privado, o autor chama a atenção para a grave crise financeira pela qual passam as universidades públicas brasileiras, que, naquela época, não contavam com o apoio do governo. Nesse contexto, Buarque previa um cenário em que a universidade pública seria transformada em “um minúsculo apêndice no sistema universitário brasileiro”:

Se, nos próximos dez anos, o ritmo das matrículas em universidades particulares e públicas se mantiver, o setor público ficará reduzido a apenas

futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como, ainda, financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados”.

⁸⁰ “Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma” (CHAUÍ, 2003, p. 71).

⁸¹ Saviani (2008, p. 3) infere que, na realidade, ainda não existe no Brasil um sistema educacional, propriamente dito: “O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino não apenas na Europa, mas também na América Latina, como o ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai”.

10% do número total de alunos. Esse cenário não será positivo para o futuro do Brasil, nem de sua ciência e de sua tecnologia [...] espera. O crescimento do número de instituições de ensino não pode ser visto como negativo. Quanto maior for o número de escolas de todos os níveis, melhor, desde que elas realmente sejam capazes de atender às necessidades de conhecimento superior da sociedade e de promoção social dos alunos, no país e na cidade onde se situam. Entretanto, não foi isso que ocorreu com as instituições particulares de ensino surgidas nos últimos anos. É obrigação do setor público impedir que empresários vendam como genuínos diplomas que são falsos passaportes para o sucesso (BUARQUE, 2003, p. 47-48).

Segundo Chauí (1993, p. 67), a universidade pública é, em essência, uma instituição social e, nesse sentido, reflete a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, de forma que é possível ver, dentro das universidades, a expressão de opiniões, atitudes e projetos conflitantes, e essa heterogeneidade reflete a sociedade de uma forma geral.

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma *ação* social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 65, *grifo do autor*).

Após a Revolução Francesa, a universidade moderna se funda em um conhecimento que é guiado por sua própria lógica, na ideia de autonomia do saber no que tange a religião e o Estado: uma instituição pública e laica (CHAUÍ, 2003, p. 67). Seguindo essa concepção, com as revoluções sociais ocorridas no século XX e com os movimentos sociais que se desdobram delas, Chauí informa que a educação e a cultura passam a ser concebidas como “constitutivas da cidadania”, ou seja, direito dos homens, confluindo para que a universidade se tornasse uma instituição indissociável da ideia de democracia e, conseqüentemente, da democratização do saber: “seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX, a instituição universitária não pode furtar-se à referência à democracia como ideia reguladora” (CHAUÍ, 2003, p. 68).

No entanto, a autora também informa que, devido à divisão e a luta de classes, que constitui uma contradição entre o ideal democrático e de igualdade e a realidade social, a universidade foi obrigada a tomar posição em face ao ideal socialista. Nesse sentido, a universidade passa a se relacionar com a sociedade e o

Estado de maneira conflituosa, vez que se situa entre os que são favoráveis e os que são contra a reprodução da divisão e da exclusão social (CHAUÍ, 2003, p. 68).

No Brasil, as mudanças sofridas pela universidade pública durante o governo de FHC ocorrem muito em face da definição dos setores de educação, saúde e cultura como setores de serviços não exclusivos ao Estado, dessa forma, a educação deixa de ser concebida como direito e passa a ser considerada como um serviço, que pode ser privado ou privatizado, além disso, a universidade passa a ser concebida não mais como uma instituição social, mas como uma organização social⁸², uma prestadora de serviços.

A forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si (CHAUÍ, 2003, p. 69).

Em uma organização, não existe tempo para a reflexão, a crítica, a análise de conhecimentos e a síntese que resultaria na sua necessária mudança: “numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se” (CHAUÍ, 2003, p. 72), de forma que à universidade enquanto organização, uma vez privatizada, cabe o abandono da formação e da pesquisa para alimentar o que a autora denomina “fragmentação competitiva” de forma a atender as exigências impostas pelo mercado e financiadores. Nesse sentido, a universidade pública passa a produzir conhecimentos voltado também a este setor, onde a ciência deixa de ser teoria com aplicação prática para se tornar um componente do capital e a serviço dele.

⁸² Chauí difere os dois tipos de concepção argumentando que uma organização se define por uma prática social determinada por sua instrumentalidade, “está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”, sendo regida por “ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”, não lhe competindo a discussão ou questionamentos acerca de sua própria essência, sua função ou seu lugar no que tange a luta de classes. Já a instituição dá conta de se perceber “inserida na divisão social e política”, o que lhe permite responder a essas contradições (2003, p. 69). Além disso, a autora informa que, a partir da ditadura de 1964, se prepara a futura passagem da universidade da condição de instituição para a condição de organização: “Numa primeira etapa, tornou-se *universidade funcional* (correspondente ao “milagre econômico”, produzido pela ditadura dos anos 70); na segunda, *universidade de resultados* (correspondente ao processo conservador de abertura política dos anos 80); e na terceira, a atual, *universidade operacional 2* (correspondente ao neoliberalismo dos anos 90 e início do século XXI)). Em outras palavras, a passagem da universidade de instituição a organização correspondeu às várias reformas do ensino superior destinadas a adequar a universidade ao mercado” (CHAUÍ, 2003, p. 70).

A mercantilização e privatização do sistema de educação superior no Brasil, traz consigo uma série de consequências, dentre elas, o predomínio de atividades com foco na formação base, sem incentivo a atividades de pesquisa e extensão de qualidade. Segundo Mancebo (2010, p. 76), a privatização da educação brasileira não é um fenômeno novo (a despeito da Lei da Reforma Universitária de 68 - Lei nº 5.540 de 1968), mas se intensifica durante o governo de FHC, a partir de 1995, fazendo parte de um projeto societário, conforme menciona Gaudêncio Frigotto (2011, p. 236), que vai marcar o contexto da década. Segundo o autor, o governo de FHC foi marcado pela representação dos interesses do “núcleo dominante da minoria prepotente”⁸³, como denomina Frigotto (2011, p. 246), deixando de lado as necessidades da “maioria desvalida”⁸⁴ aprofundando a dita modernização econômica por meio das reformas neoliberais:

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Seguindo essa lógica reformista voltada especificamente em benefício do mercado, também a educação, em todas as suas etapas, passa a ser considerada não como direito social subjetivo, mas como um dos serviços a serem oferecidos pelo mercado.

Com o governo do PT, iniciado em 2003 com a posse de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), Frigotto (2011, p. 240) evidencia uma diferenciação conjuntural, quando comparado à década de 1990, em vários aspectos, que vão desde a alteração de postura frente à política externa e privatizações; recuperação da face social do Estado, mesmo que de forma relativa; aumento da preocupação do Estado com questões relativas ao emprego e renda; melhora do relacionamento entre Estado e movimentos sociais; grande aumento no número de políticas e programas sociais direcionados à pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social; apoio ao

⁸³ Frigotto (2011) faz uso da terminologia utilizada por Florestan Fernandes na obra “Os circuitos da história”, publicada em 2007.

⁸⁴ Idem.

projeto pedagógico e às iniciativas do Movimento dos Sem Terra (MST); ênfase na importância na criação de universidades e institutos federais de ensino⁸⁵; estabelecimento de políticas de ações afirmativas e demais políticas de acesso ao crédito, viabilizando acesso a bens de serviço e consumo a quem antes jamais imaginaria ter.

No entanto, por não ter rompido diretamente com a “minoridade prepotente” e por combater as questões da desigualdade dentro da mesma ordem societária capitalista já estabelecida anteriormente, onde, segundo Frigotto (2011, p. 239), “sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo”, também o governo Lula acaba por dar certa continuidade ao governo anterior⁸⁶, apesar de conduzido de forma diferente.

O indicador dessas diferenças pode ser aquilatado por dois caminhos de origem diametralmente diversa: um furor da classe dominante e de seus aparelhos de hegemonia contra as políticas aqui exemplificadas, por retirarem migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios; e um comportamento de gratidão e de apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indignação à sobrevivência e outra parcela subindo um degrau na escala do consumo. Não por acaso essa massa é a grande responsável pelos índices estáveis próximos de 80% de avaliação do atual governo como ótima. O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Por não ter estabelecido um novo projeto societário, antagônico ao anterior, no que tange a educação - apesar de ter apresentado avanços a partir de 2003, a exemplo da própria inserção de políticas de ações afirmativas - não se altera estruturalmente de forma antagônica, segundo Frigotto (2011, p. 241), em conteúdo, método e forma, inclusive em razão de as melhorias, terem sido consequência, em

⁸⁵ Segundo Frigotto (2011, p. 244), durante o governo Lula foram criadas mais de 14 novas universidades federais, havendo também ampliação dos recursos que custeiam a educação, fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, dentre outros avanços.

⁸⁶ Segundo Mancebo (2010, p. 76), no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a dinâmica de privatizações permaneceu, “No mesmo diapasão em que houve um compromisso desse governo quanto à continuidade dos padrões político-administrativos adotados pelo governo anterior em relação ao capital financeiro internacional – vistos como pressupostos da governabilidade e do fim da vulnerabilidade externa do país; na educação, também não se assistiu a nenhuma grande ruptura; [...]” (MANCIBO, 2010, p. 76).

grande parte, das parcerias público-privadas⁸⁷, corroborando na dualidade estrutural da educação.

Além disso, apesar de receber maior atenção, a tendência à privatização continua no governo Lula e também as condições do trabalho docente vão se tornando sistematicamente precarizadas, segundo Mancebo (2010, p. 77), correspondente ao mesmo nível da perda de qualidade do ensino muito em razão de sua mercantilização, promovendo contratações e demissões de professores de acordo com as necessidades flutuantes do mercado, sempre visando o lucro. Nesse sentido, também o desempenho dos docentes é julgado de acordo com a demanda do mercado e seus consumidores (MANCIBO, 2010, p. 78), ora, a educação passa a ser tratada como produto comercializável e, portanto, deve seguir regras de acordo com o capital:

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico-crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Dentre alguns exemplos de estratégias contraditórias que, ao mesmo tempo que indicam avanço na educação, também colaboram para sua precarização, é possível citar o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que criou, até 2011,

⁸⁷ A parcerias público-privadas na educação também marcam a entrada intensiva das influências do mercado nas instituições públicas de ensino, que abrange desde a definição do conteúdo a ser trabalho nas escolas e universidades, até as formas e métodos de produção e reprodução do conhecimento (FRIGOTTO, 2011, p. 242). Além disso, segundo, Mancebo (2010, p. 78), tais parcerias podem ser consideradas como um tipo de privatização do ensino superior, consubstanciadas por meio de transferências de “aportes patrimoniais”, humanos e financeiros, mediante “alterações na superestrutura jurídica do Estado”. A respeito das influências, Gomes (2012, p. 191) cita ainda a Conferência Mundial de Educação Mundial para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien (Tailândia), onde, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), estabeleceu os conteúdos de direção das políticas educacionais, conduzidas no sentido da preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências deste mercado, travestida de uma “suposta formação multidimensional do homem”.

mais de 700 mil vagas para jovens (FRIGOTTO, 2011, p. 247), ao mesmo tempo que se voltou à iniciativa privada, possibilitando o seu financiamento e a transferência do trabalho docente de professores lotados em instituições públicas de ensino para atuação em instituições privadas (MANCEBO, 2010, p. 78; MINTO, 2018, p. 9). Também é possível citar a oferta da educação à distância (EAD), credenciando instituições do ensino superior para oferta de cursos à distância⁸⁸ (MANCEBO, 2010, p. 78; MINTO, 2018, p. 9), ampliando massivamente a possibilidade de acesso ao ensino superior por pessoas que antes jamais teriam acesso a ele, em razão de distâncias geográficas, ao mesmo tempo em que amplia a precarização do ensino por se priorizar a venda dos cursos ao invés da qualidade, precarizando também o trabalho docente seguindo a lógica mercadológica dessas instituições. É possível citar ainda o Financiamento Estudantil (FIES), que possibilita a elevação da quantidade de matrículas “mediadas pelo aporte de recursos públicos às IES (Instituições de Ensino Superior) privadas” (MINTO, 2018, p. 8), que também oportuniza o acesso ao ensino superior privado, com o financiamento público, na mesma medida em que favorece as instituições privadas no financiamento, ao invés de financiar a ampliação de vagas no sistema público de ensino.

Ainda com relação ao financiamento público de instituições privadas; o novo PNE, aprovado em 2014, cujo viés privatista sobressai⁸⁹, segundo Minto (2018, p. 5), aumenta a possibilidade de favorecimento do ensino superior privado, configurando as transferências de recursos públicos para o setor privado em política de Estado e não ações transitórias (MINTO, 2018, p. 13-14).

Conforme mencionado antes, neste projeto neoliberal de educação, não só o ensino, mas também o trabalho docente é precarizado. Segundo Mancebo (2010, p. 79), a flexibilização da contratação e do regime de trabalho nas instituições de ensino públicas e privadas e a instituição das gratificações por produção nas instituições federais de ensino (Gratificação de Estímulo à Docência – (GED)) contribuem para a intensificação exaustiva do trabalho docente e sua submissão aos programas do governo e iniciativa privada. Mancebo, Minto e Frigotto (2010, p. 81;

⁸⁸ Segundo Gomes (2012, p. 196), “busca-se legitimar modelos de formação em períodos cada vez mais reduzidos, oferecidos em modalidades e instituições de qualidade questionável, a exemplo da educação à distância, de colossal interesse mercadológico, diga-se de passagem”.

⁸⁹ Minto (2018, p. 6) infere que na elaboração de um PNE, abre-se a possibilidade de alteração das linhas gerais de implementação das políticas educacionais e, nesse sentido, representa a possibilidade de reorganização dos interesses do Estado e setor privado, configurando em estratégia para “captura do fundo público”.

2018, p. 9; 2011, p. 247) citam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto Presidencial nº 6.096 de 2007 vigente até 2013), onde, apesar de praticamente duplicar as vagas e objetivar favorecer a permanência nas instituições universitárias federais, condicionou o acesso a recursos, para as instituições educacionais, à produção de seus docentes: um “termo de pactuação de metas” que só são passíveis de serem atingidas com a grande intensificação e submissão do trabalho docente e o “aligeiramento dos cursos”. Segundo a Mancebo (2010, p. 81), a qualidade das universidades federais será rebaixada, se configurando de forma insuficiente para uma formação crítica de qualidade.

Draibe (2001, p. 26) chama a atenção para o fato de as políticas e os programas sociais e seus processos de avaliações serem realizados, gerenciados e implementados por pessoas, dirigidos a pessoas ou ao seu “habitat”, envolvendo interesses, valores e perspectivas que não são consensuais e muito menos unânimes, devendo ser pensado também como um “campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se ‘resolvem’ ao longo do tempo”. Dessa forma, a avaliação não é uma ação neutra, uma vez que reflete a visão de mundo de seus avaliadores (MENDES; SORDI, 2013, p. 95).

Apenas o registro de percentuais de cumprimento de metas, a mera avaliação de desempenho e a descrição de processos e sistemas, apesar de se constituírem em elementos indispensáveis para avaliação, não são suficientes para uma efetiva avaliação de programas e políticas, é preciso considerar uma totalidade de informações objetivas e subjetivas, externas e internas, que participam dos processos de planejamento, implementação e resultados. Como diz Arretche (2001, p. 46), para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas, é prudente, sábio e necessário admitir que a implementação também modifica tais políticas, expressando, os objetivos e estratégias, decisões e preferências normalmente de uma autoridade central, supondo um complexo processo decisório por agentes que não participaram do processo de formulação.

Dessa forma, ainda em meados de 2003, Buarque, Chauí e Ristoff e Araújo (2003, p. 64; 2003, p. 73; 2003, p. 204) já previram o que aconteceria em tempos atuais, com certa esperança de que a concretização dessa previsão não se tornasse tão obscura se fosse resgatado o senso de propriedade dessas

universidades por parte da sociedade, e não do Estado⁹⁰, se não fosse permitido que as universidades se transformassem em fábricas e o conhecimento convergido em mercadoria. Se a educação fosse retomada como direito e não como privilégio ou serviço. Se, naquele momento, esta era uma proposta da ofensiva neoliberal para o ensino brasileiro, hoje, tal proposta se encontra em plena fase de expansão de sua concretização, como bem afirma Gomes (2017, N. p. 16-20):

Vivemos, no momento em que escrevo este livro, tempos de profundas mudanças econômicas e políticas no Brasil e na nossa democracia. Tempos de reorganização do capitalismo nacional e internacional e das lutas sociais. [...] Vivemos em tempos de políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos. E isso mexe com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder. Mexe com o mercado de trabalho excludente e com os grupos que sempre ocuparam vagas de emprego, lugares de poder e liderança, como se fossem privilégios de alguns, e não direito social de todas e todos.

O governo de Dilma Vana Rousseff, iniciado em 2011 e impedido em Agosto de 2016, deu continuidade⁹¹ à política praticada por seu antecessor, pertencente ao mesmo partido, mantendo, estruturalmente, o projeto societário até então vigente, também conciliando interesses das camadas sociais menos favorecidas com os interesses da classe dominante. De qualquer forma, é preciso lembrar que, apesar de mudanças estruturais não terem se efetivado concretamente, muitos foram os direitos conquistados em seus governos, com relação às minorias sociais, como ganhos reais no salário mínimo, implantação de políticas sociais de transferência de renda - que colaboraram para tirar da miséria mais de 20 milhões de brasileiros – e a possibilidade de acesso ao ensino médio e superior por grupos que antes jamais teriam essa oportunidade (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 31). No entanto, em agosto de 2016, por meio de um novo Golpe de Estado, este governo foi interrompido, assumindo, a Presidência da República, o até então vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia, mais conhecido como Temer, dando início a uma sequência de contrarreformas, como bem denominam Ramos e Frigotto (2016, p. 31), resultando em uma sistemática perda de direitos coletivos conquistados

⁹⁰ Buarque (2003, p. 57) informa que, durante o período militar, a reforma da universidade “incutiu a ideia de que a universidade é propriedade do Estado, seu dono, e não do país, de seus alunos e da sociedade como um todo”.

⁹¹ Tal continuidade de governo é asseverada amplamente no livro 10 anos de governos pós-neoliberais: Lula e Dilma, organizado por Emir Sader (SADER, 2013, p. 153).

anteriormente⁹². Segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 31), esse golpe interrompeu o jogo democrático, mantendo o Estado de direito apenas formalmente, com o objetivo de “manter os interesses e privilégios desta minoria prepotente”, fazendo uso de estratégias de convencimento com apelos morais ligados à família e à igreja, além do argumento da ameaça comunista, rememorando o Golpe de 64:

No atual golpe novamente Deus, família são invocados cinicamente pelos deputados na votação no Congresso e por Janaina Paschoal, coautora da denúncia que abriu o processo de impeachment, durante o julgamento no Senado. Reitera-se, igualmente o papel demolidor, parcial dos conglomerados da mídia empresarial, tal como em 1954, com Getúlio Vargas, dissimulada, com o poder empresarial-midiático. Sem dúvida, a mídia empresarial sempre foi o partido ideológico dos golpes e de sua manutenção até o limite. Reitera-se, por fim, a aliança com os interesses do imperialismo Norte Americano. A burguesia brasileira, como classe anti-nação e construtora de um projeto societário de capitalismo dependente, sempre armou os golpes com a participação dos Estados Unidos (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 34).

Na concepção de Ramos e Frigotto (2016, p. 35), os governos Lula e Dilma avançaram além do que poderia suportar a classe dominante, mesmo para o que os autores denominam de “governo de conciliação”, promovendo políticas sociais e o aumento do salário mínimo ao longo de seus governos, gerando revolta por parte da burguesia, resultando no Golpe de 2016.

Nesse cenário, a posse de Temer e a posterior posse de Jair Messias Bolsonaro em janeiro de 2019, consagrou a “vitória” do Estado neoliberal ultraconservador no Brasil. Ainda que de forma establanada, os direitos sociais estão sendo pouco a pouco mitigados por esta nova fase de reatualização conservadora no país e, conseqüentemente, a educação tem sido uma das maiores afetadas: em um Governo cujo mote de convencimento traz consigo ideais religiosos e familiares puritanos, além da possibilidade de uma ameaça comunista, a educação se apresenta como um excelente meio para a produção de consensos – necessário para a manutenção hegemônica no poder. E é nesse contexto que movimentos como o

⁹² Dentre as contrarreformas mencionadas, que extirparam direitos até então estabelecidos, é possível citar a Proposta de Ementa à Constituição nº 55 (PEC 55), que limita drasticamente o teto dos gastos públicos com educação e saúde por duas décadas; a “reforma” trabalhista, que intensifica a precarização do trabalho, fragilizando os vínculos trabalhistas e ampliando os poderes dos contratantes para negociar “acordos”; e a “reforma” da previdência, ainda em vias de votação no Governo atual, que pretende aumentar a idade mínima e o prazo de contribuição para a concessão do benefício, gerando prejuízos incalculáveis para a classe que do sustento do trabalho.

“Escola sem Partido”⁹³ ganha força, ao divulgar a necessidade de uma educação neutra, quando, em essência, se posiciona contra a disseminação de valores emancipatórios. É também nesse cenário que se deflora a “Reforma” do Ensino Médio - por meio da medida provisória 746 de 2016, fragmentando o ensino e, conseqüentemente, aumentando o abismo entre escola pública e privada -, e os cortes de gastos com as universidades públicas, a pretexto da doutrinação.

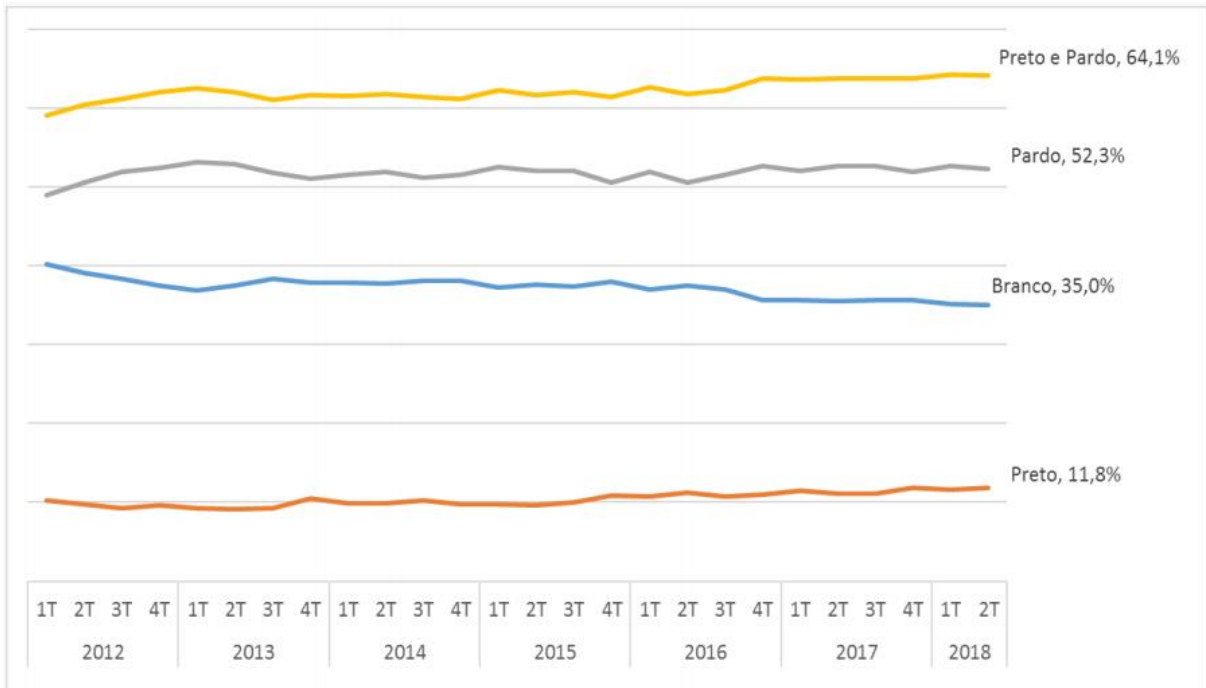
A paulatina retirada de recursos das universidades públicas, contribui em larga escala com seu desmembramento e sucateamento, conseqüentemente, também colabora com a construção intencional de uma reputação negativa das mesmas, abrindo ainda mais espaço para a iniciativa privada na oferta do ensino superior e a sua mercantilização. Ao invés então, da luta pelo acesso democrático do ensino superior gratuito e universal, enfatiza-se a luta pela manutenção desse sistema de ensino.

Como bem informa Frigotto (2011, p. 17), “para o mercado, não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para [...] os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização”. Não haver lugar para todos significa que, em um país onde o racismo é considerado estrutural, negros tendem a ser ainda mais excluídos do processo de educação, em razão da trajetória de privilégios e oportunidades que lhes são negados ao longo da vida.

Apesar do grande aumento no número de universidades no Brasil e do aumento do ingresso de pretos e pardos em suas salas de aula, o negro continua a ser grande minoria à frente de seus quadros e em cargos de gestão afora. Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) publicada em 2018, desde 2012 (ano em que foram iniciadas as coletas da PNAD Contínua), as estimativas mais elevadas de taxas de desocupação, vem sendo apresentadas entre as pessoas negras, além disso, 64,1% de todos os desocupados no Brasil eram negros (pretos e pardos) no 2º trimestre de 2018, conforme gráficos 1 e 2 abaixo (BRASIL,2018):

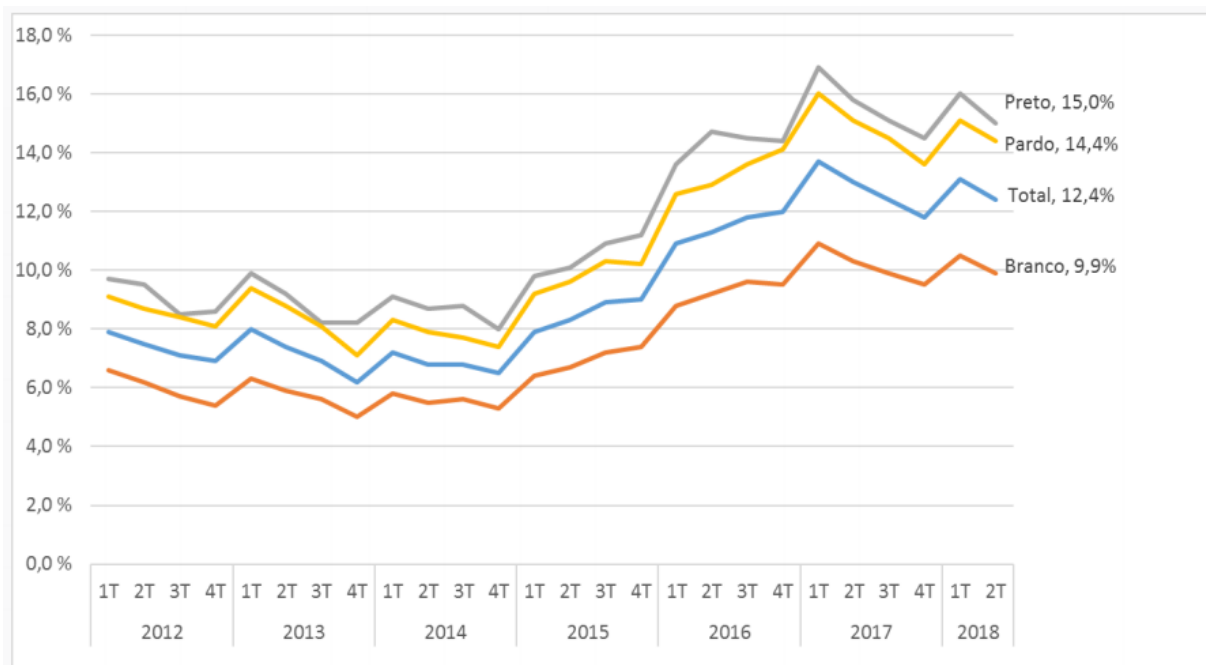
⁹³ Segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 43), o movimento Escola sem Partido operava, desde 2004, nas teses de defesa da escola e conhecimentos neutros, mas após o Golpe de 2016, avança com a proposta do Projeto de Lei 867 de 2015, “no campo da intolerância com a diversidade e o diferente, e na criminalização do pensamento crítico”.

Gráfico 1 - Distribuição da população desocupada por cor ou raça - Brasil



FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (BRASIL, 2018)

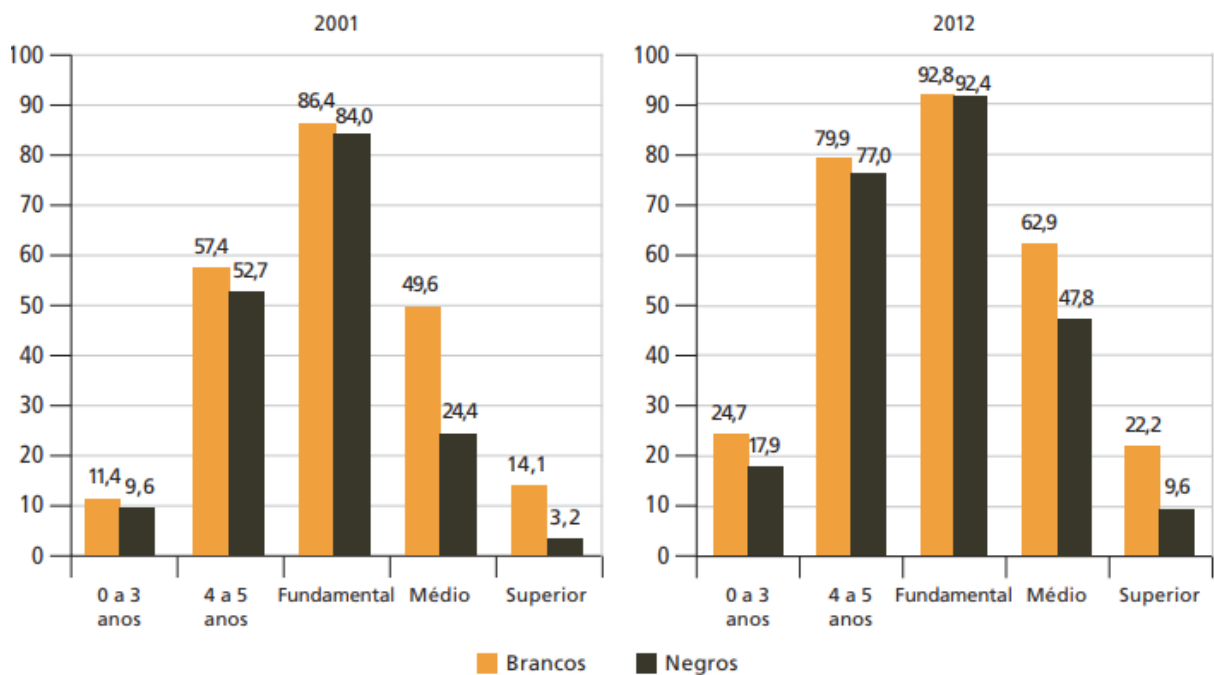
Gráfico 2 - Taxa de desocupação por cor ou raça no Brasil



FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (BRASIL, 2018)

Com relação à educação, segundo a publicação Situação social da população negra por estado (BRASIL, 2014), apesar de maioria no Brasil, em 2014 negros ocupavam posições percentuais inferiores em todos os níveis de escolarização, dos 0 anos ao ensino superior, sendo que, no ensino superior, apenas 9,6% eram negros, enquanto 22,2% eram brancos, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Cobertura e escolarização líquida segundo cor ou raça (Brasil, 2001 e 2012 em %)



Fonte: PNAD – Microdados (BRASIL, 2014).

Num país em que metade da população é de origem africana, não há justificativa moral para a existência de uma elite branca. Essa realidade deveu-se, principalmente, ao abandono sofrido pelo ensino público básico no Brasil e ao número reduzido de jovens que conseguem concluir o ensino médio: ao excluir os pobres do ensino médio, a sociedade brasileira exclui, sobretudo, os negros (BUARQUE, 2003, p. 46).

Segundo Buarque (2003, p. 46), a solução para o que o autor chama de “imoralidade da branquitude da elite brasileira”, ou seja, povoar os espaços universitários com negros em seu percentual de representação neste país, seria o aumento do investimento na universalização e na qualificação do ensino básico, porém, enquanto isso não acontece, a universidade deve colaborar com a mudança

desse cenário, pois, segundo o autor, estas instituições servem como “um trampolim para chegar à elite”:

Por servir como um trampolim para chegar à elite, a universidade responsável por esse desvio moral que vem manchando a sociedade brasileira esses cento e quinze anos que se passaram desde a abolição da escravatura. Por esta razão, nada é mais correto do que ampliar o número de alunos negros. Isso não vai tornar a universidade socialmente mais justa, uma vez que apenas os negros de classe média e rica serão beneficiados⁹⁴, mas vai fazer da universidade uma instituição que colabora para mudar a mancha branca da elite brasileira. Para que as cotas étnicas possam desempenhar um papel social, além de racial, as cotas para estudantes negros deveriam beneficiar apenas os jovens que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Com isso, ainda não estaríamos beneficiando os pobres que, no Brasil, raramente completam a oitava série do ensino fundamental e, quase nunca, o ensino médio, mas estaríamos conferindo algum benefício social às classes médias baixas (BUARQUE, 2003, p. 45).

Apesar de a obtenção de um diploma universitário, atualmente, não garantir a mobilidade social tão necessária, é indiscutível a exigência, cada vez maior, do mercado de trabalho, por especialização em determinadas áreas. Também é incontestável a exigência de formação superior para o exercício de diversas profissões, que atualmente são prioritariamente exercidas por brancos, dentre elas, algumas mais assertivas no quesito ascensão social, como no caso da medicina. Nesse sentido, não se considera conveniente, neste momento, contestar a importância do acesso e permanência na universidade como meio de possibilidade de melhoria da qualidade de vida, apesar de não a garantir. Também não se trata de afirmar que somente a garantia de acesso ao ensino superior seria eficiente, uma vez que, conforme Buarque (2003, p. 46) bem informa, para ingresso na universidade é preciso concluir os ensinos fundamental e médio, o que já se configura em um desafio. No entanto, também a passividade mediante a situação do negro no Brasil, não deve ser uma escolha.

Couto (2003, p. 141) informa que a universidade brasileira é, ao mesmo tempo, elitista e racialmente discriminatória e que, apesar da desordenada expansão das universidades privadas, o crescimento da oferta de vagas na universidade pública não o acompanhou, mantendo a questão das minorias raciais em último plano, até meados de 2000. Couto infere que (2003, p. 140), é irônico que

⁹⁴ É importante esclarecer que, na época de publicação do artigo, as cotas raciais ainda estavam em discussão no Brasil, de forma que seus critérios de acesso e destinação ainda não estavam completamente definidos.

em pleno momento de ingresso e desenvolvimento dos ideários neoliberais no Brasil, seja colocada efetivamente a necessidade de se abordar a questão do negro:

O que pretendo enfatizar aqui é a ironia do momento histórico em que o Brasil começa a se colocar efetivamente a questão, qual seja, a atual ênfase nos valores republicanos frente a uma universidade sob impacto do neoliberalismo. Creio poder demonstrar que o olhar dirigido às demandas dos movimentos sociais é necessário, mas não suficiente para compreender o que podemos esperar como solução feliz desse problema (COUTO, 2003, p. 140).

Em um contexto onde a educação se volta às exigências do mercado e para o mercado e, portanto, um ensino com tendência à desvalorização da formação, ocorre uma efervescência do debate a respeito da necessidade de reversão de um processo histórico de exclusão da universidade, que acomete os negros de forma mais severa do que brancos em situação de vulnerabilidade social. As mudanças, nesse sentido, que estavam ocorrendo fora desde meados do século XX, chegam ao Brasil somente após o final da Ditadura Militar. No entanto, a crise instalada nas universidades, sob o ideário neoliberal não pode ser comparada a nenhuma outra crise vivida por esta instituição até a época:

Em todas as crises pregressas, detonadas por intervenção e censura papal, pelas reformulações filosóficas que fundaram a modernidade, pelas novas exigências tecnoprofissionais do poder temporal ou ainda pela expansão de seu trabalho para aí incluir a pesquisa e mesmo, com menos ênfase, a extensão, a base produtiva fundamental da instituição ficou preservada: o intelectual clássico, definido durante todo o milênio como responsável pela concepção e desenvolvimento de seu trabalho e nomeadamente implicado nos avatares da legitimação de seus resultados. É o capitalismo do conhecimento, o capitalismo tecnocientífico que virá instaurar a crise deste modelo, propondo novas bases, mais consoantes com suas próprias necessidades, para o trabalho intelectual dentro e fora das universidades (COUTO, 2003, p. 142).

A instrumentalização dos estudantes com o objetivo de garantir o produtivismo, passa a ser exigência por parte dos docentes-pesquisadores, e se configura, segundo Couto, a face mais perversa e menos discutida do que autora denomina “solidariedade intergeracional”, ao mesmo tempo em que é uma grande ironia o mesmo momento histórico configurar as bases de luta pela efetivação de valores igualitários e rompimento de barreiras socialmente segregacionistas, com vistas ao ingresso na academia (COUTO, 2003, p. 143).

A leitura acerca do contexto da educação no Brasil, mais especificamente do ensino superior, facilita a compreensão acerca de a quem se destina o ensino superior público e do papel da hegemonia no sentido de manutenção de uma ordem societária com vistas à manutenção do sistema capitalista de produção. No entanto, a compreensão sobre o contexto de inserção do negro nesse mesmo espaço educacional é imprescindível para uma melhor compreensão do capítulo IV dessa dissertação e, por esse motivo, é a temática abordada no subcapítulo a seguir.

3.3 SOBRE NEGRO, EDUCAÇÃO, MITOS E REALIDADES

Historicamente, é sabido que a educação do negro nunca foi prioridade no Brasil, haja visto o contexto histórico e social em que ocorreu a “abolição” da escravatura e suas consequências, tratadas resumidamente no segundo capítulo dessa dissertação.

Segundo Barros⁹⁵ e Veiga (2016, p. 52; 2016, p. 272), o aumento das pesquisas relacionadas com recorte de raça é um fenômeno recente na produção pesquisas da história da educação brasileira, sendo a história da educação da população negra ainda considerada uma área nova. Segundo Barros (2016, p. 52), mesmo compondo um importante segmento da população brasileira, objeto de estudo de várias áreas das ciências humanas e sociais, durante muito tempo a população negra não se configurou objeto específico de estudo da história da educação. Morais (2016, p. 107) informa ainda que, desde o século XVI, se construiu dentre os portugueses que adentravam em solos africanos, uma imagem negativa acerca da capacidade intelectual dos negros.

Com a revisão dessas análises e a incorporação de pesquisas centradas na figura de escravizados e negros (em posições distintas como devem ser), foi possível pensar em novos problemas e abordagens relacionadas aos negros e seus modos de vida, inclusive sua ligação com o processo de educação, sendo

⁹⁵ Surya Aaronovich Pombo de Barros realizou uma pesquisa de estado da arte entre os anos de 2010 e 2013 a respeito da temática mencionada: “Entre 2010 e 2011, executamos o projeto de pesquisa *Balanço da História da Educação da População Negra no Brasil*, cujo resultado contribui com a maior parte dos dados apresentados neste artigo. Posteriormente, continuamos o trabalho de forma a abarcar as pesquisas realizadas durante o ano de 2012, de modo a apresentar um quadro que seja o mais abrangente possível das pesquisas realizadas sobre o tema no Brasil, nas últimas décadas” (BARROS, 2016, p. 53).

possível, a partir de então, a compreensão da complexa lógica de relações e conflitos que as envolviam (LUCINDO, 2016, p. 307).

3.3.1 A Importância Da Educação

Há quatro séculos, informa Gonçalves e Silva (2016, p. 8), a sociedade brasileira se constituiu com base em disparidades sociais e educacionais, sendo construída em meio a relações de segregação racial e social, desqualificando os negros educacionalmente.

Gonçalves e Silva (2016, p. 7) relata que, em uma pesquisa realizada por ela e operários negros em 1985, ficou claro que “a escolarização é um valor para a comunidade negra”, um “valor de refúgio” para negros, no sentido de que o conhecimento adquirido na escola possibilita a reafirmação da identidade, a expressão de quem são para além da comunidade negra e de que projeto defendem para a sociedade. A autora orienta que tal refúgio não se trata de um abrigo, mas de um instrumento para se fazer conhecido e reconhecido enquanto povo, enquanto luta. Nesse sentido, o domínio da linguagem escrita pela população negra escravizada se constituiu como arma para luta pela conquista do respeito e liberdade, pela luta na construção da cidadania (GONÇALVES E SILVA, 2016, p. 8).

Segundo a autora, as estratégias para manter a posição social e educacional do negro inferior à dos brancos, são renovadas com o intuito de manter a hierarquia social, porém, não de forma declarada, uma vez que as políticas de direitos humanos coíbem tal manifestação pública, denominada pela autora como “distorção cognitiva”, mas de forma velada, por meio da não alteração dos lugares que os negros devam ocupar na sociedade e questionamentos acerca de sua capacidade intelectual, liderança, planejamento e gestão. Segundo a mesma, tais preconceitos são cultivados ao longo dos anos por pessoas que acumularam privilégios por meio de bens materiais e status social, com bases exteriores ao trabalho (GONÇALVES E SILVA, 2016, p. 9). Segundo a autora, uma das estratégias para negar a humanidade dos negros é negar que havia, no Brasil, africanos escravizados letrados, conforme é possível verificar nas passagens abaixo:

Os escravizados, é preciso insistentemente repetir, não só recriaram sua humanidade, afastados de seus povos, de suas famílias, como garantiram com a energia e competência de seu trabalho, a edificação da nação

brasileira. Eles foram forçados a migrar de suas sociedades, de seu continente, sofreram para não se deixar desumanizar, recriaram e influenciaram modos de vida e, apesar de todas as tentativas de extermínio, confirmaram sua humanidade, constituindo a maior população negra fora da África. Em 2013, 53% da população brasileira se autodeclarou preta ou parda, ou seja, negra. [...] É bom lembrar que, para muitos, a história da humanidade começaria com a invenção da escrita. Ora, para esses, povos e pessoas que não escrevessem, seriam povos e pessoas sem história. Como se vê, durante a escravidão e ainda hoje, ler e escrever bem é instrumento de poder (GONÇALVES E SILVA, 2016, p. 9-10).

André Rebouças⁹⁶, negro, nascido de família de negros livres, em período de escravização no Brasil, segundo Schueler (2016, p. 198), atribuía à educação o poder de construção de um projeto de elevação intelectual, moral e cultural para negros, escravizados e libertos: “o alfa de toda reforma é a educação, pois o ensino configurava-se num dos principais mecanismos de ascensão social” (SCHUELER, 2016, p. 198).

Segundo Fonseca e Barros (2016, p. 11), após um longo processo de lutas e reivindicação de movimentos sociais durante o século XX, questões relacionadas à população negra foram incorporadas na educação brasileira.

A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação. Portanto, podemos atribuir tal transformação à persistência e capacidade do

⁹⁶ Segundo Schueler, (2016, p. 194-199) André Rebouças aprendeu com seu pai, Antonio Pereira Rebouças, a refletir a respeito de sua origem, a questionar o seu lugar no mundo e a se “inquietar com a dubiedade da condição jurídica dos negros libertos numa sociedade em que a própria condição jurídica do escravo era marcada por contradições”. A autora relata que André Rebouças, nascido em 1838, se mudou para a Bahia para o Rio de Janeiro ainda criança “em função da eleição de seu pai para ocupar cargo político no Parlamento. [...] Na Corte, André Rebouças iniciou sua experiência com as letras, por intermédio de seu pai, quem o ensinou a ler, juntamente com seus irmãos, entre os anos de 1847 e 1848. Aos oito anos de idade, juntamente com o irmão Antônio, ingressou no colégio de Camilo Tertuliano Valderato, situado no Campo de Santana, próximo a sua residência, no qual teve aulas de aritmética, português e caligrafia”. Entre 1849 e 1852, teve contato com disciplinas científicas e técnicas em uma instituição na cidade de Petrópolis e se preparou para prestar os exames de ingresso na Escola Militar, se alistando depois no exército, como recruta, em 1856. Durante essa fase, André Rebouças se transformou em professor, lecionou em colégios particulares, recebeu o grau de Engenheiro Militar, tendo se vinculado profundamente com a “Escola Politécnica, na qual lecionava, e com o Clube de Engenharia, que ajudou a fundar. A trajetória profissional do engenheiro e abolicionista André Rebouças foi narrada, por ele próprio, em seu Diário, como um caminho tortuoso e constante de lutas e esforço [...] A educação, em vários de seus textos, surgiu como uma das reformas sociais mais urgentes para a sociedade e Império brasileiro. Na obra *Agricultura Nacional Estudos Econômicos: propaganda abolicionista e democrática*, há a defesa explícita da ideia de que o progresso do país só seria possível com um pesado investimento em instrução pública, teórica e prática, a fim de estimular o trabalho, o cultivo da terra, aperfeiçoar o trabalhador nacional, visando também o seu próprio bem-estar. Como um espelho de sua própria trajetória, André Rebouças atribuía à educação o poder de construir, para os negros, escravos e libertos, um projeto de elevação intelectual, moral e cultural” (SCHUELER, 2016, p. 194-199, *grifo do autor*).

Movimento Negro de vencer as resistências apresentadas por setores que desconsideravam o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira. O campo educacional é um segmento que representa bem esta situação, pois, durante um longo período, ignorou as críticas em relação aos condicionamentos produzidos pela discriminação racial. Em 1992, a pesquisadora Regina Pahim Pinto registrava essa situação através de uma denúncia, em que assinalava o caráter incipiente das relações entre educação e raça. No processo de elaboração de sua crítica, ela estabeleceu considerações específicas em relação à ausência do tema na história da educação (FONSECA; BARROS, 2016, p. 11).

Segundo informa Fonseca e Barros (2016, p. 12), essa situação foi sendo alterada progressivamente com o auxílio de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação a respeito dessa temática, passando, a área da história da educação, a acompanhar esse movimento⁹⁷ e a produzir também pesquisas que começaram a revelar um novo panorama nas produções dessa área, até então, tão pouco trabalhada. Nesse sentido, diferentes iniciativas corroboraram para o fortalecimento de pesquisas sobre a história da educação do negro sob diferentes aspectos.

Por muitos anos, “negros e escravos foram compreendidos como sinônimos” (FONSECA, 2016, p. 23; VEIGA, 2016, p. 277), sendo reduzidos à condição de coisas, objetos, “indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista” (FONSECA, 2016, p. 23). Nesse sentido, sua individualidade e subjetividade foi negada. Esse tratamento equivocado entre negros e escravizados enquanto sinônimos, contribuíram para vários equívocos na historiografia, conforme informa Veiga (2016, p. 277), “por incorporar tal registro e não dar conta da importância de se demarcar a diferença entre a cor e condição jurídica para discutir, por exemplo, o modo de produção da inclusão de crianças negras e mestiças na recém fundada nação”. Esse equívoco contribuiu

⁹⁷ Segundo Fonseca e Barros (2016, p. 13), nesse movimento de revelação, as iniciativas do Grupo de Trabalho Relações Étnico-raciais e Educação, iniciado dentro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) não podem deixar de ser consideradas, tendo em vista tal grupo ter se tornado espaço importante no fomento e divulgação de pesquisas relativas à educação dos negros no país: “Uma das contribuições mais expressiva desse Grupo foi a que mobilizou a ANPED, em colaboração com a ONG Ação Educativa e Fundação Ford na construção do *Concurso Negro e Educação*. Estas instituições construíram uma parceria que se tornou responsável pela elaboração do concurso, que foi pioneiro dentro das políticas de ação afirmativa no campo educacional, pois, tinha como objetivo apoiar a produção de conhecimentos sobre as relações raciais e a educação. O concurso vigorou entre os anos de 1999 e 2007, contando com quatro edições e apoio a 61 pesquisadores. Nele, encontramos destaque para as pesquisas na área de história da educação dos negros, que foi um tema abordado por alguns dos pesquisadores vinculados ao concurso. Sua importância no *Concurso Negro e Educação* se tornou evidente quando constatamos que alguns dos pesquisadores, que participam deste livro estão entre aqueles que foram apoiados/formados através desta iniciativa” (FONSECA; BARROS, 2016, p. 11, *grifo do autor*).

para o anulamento da discussão sobre a presença dessas crianças na escola, contribuindo para a afirmação equivocada de que estes não as frequentavam por serem proibidos, sendo que a proibição legal frequentemente dizia respeito à escravizados e não a negros (VEIGA, 2016, p. 277; LUCINDO, 2016, p. 308).

Fonseca informa que, somente nas últimas décadas, ao se investir na construção de reais interpretações acerca do negro e sua subjetividade, estas abordagens passaram a ser fortemente contestadas no bojo da historiografia da educação, tratando-os em seus devidos contextos (FONSECA, 2016, p. 24⁹⁸).

O movimento influenciou os procedimentos de escrita da história da educação que também passou a questionar as formas tradicionais de representação dos negros em suas interpretações dos processos educacionais. Atualmente, encontramos um investimento na produção de pesquisas históricas que procuram reinterpretar os processos educacionais que envolveram a população negra. Isso tem possibilitado o surgimento de narrativas que colocam em primeiro plano as experiências educacionais que envolveram os negros em diferentes momentos da história. No entanto, ao mesmo tempo em que encontramos um movimento de pesquisa que ampliou a visão em relação à educação dos negros, encontramos também uma reafirmação dos modelos explicativos que os reduziram à escravidão, excluindo-os de qualquer possibilidade de relação com os processos de escolarização (FONSECA, 2016, p. 24).

A respeito dessa representação do negro mencionada por Fonseca – reduzida à escravização -, o autor orienta que essa representação se encontra na ideia equivocada e amplamente divulgada de que até o século XIX, os negros não frequentaram escolas, colaborando para a exclusão dos negros na “relação com os processos formais de educação” (FONSECA, 2016, p. 24-25). Segundo Barros e Veiga (2016, p. 55; 2016, p. 272), quando os pesquisadores mencionam o tema, normalmente o fazem pela perspectiva da interdição, ou seja, da negação às matrículas de escravizados e negros durante a vigência da escravização.

Segundo Fonseca (2016, p. 26), ao pesquisar obras produzidas ao redor de 1970, – segundo o autor, é a partir dessa época que surge um maior número de publicações sobre a história da educação no Brasil – são encontradas publicações

⁹⁸ Neste artigo, Fonseca (2016, p. 24-25) escreve sobre as formas de representação do negro na historiografia educacional brasileira, demonstrando “os procedimentos de construção das interpretações que os desconsideraram como sujeitos, sobretudo através da permanente negação de sua relação com os espaços escolares”. Para tanto, selecionou manuais “ligados às três correntes que são admitidas como constitutivas do movimento de construção da historiografia educacional brasileira: tradicional, marxista e aquela que se estabeleceu mais recentemente a partir dos aportes teóricos da história cultural”.

de autores como José Antônio Tobias⁹⁹ e Fernando de Azevedo¹⁰⁰, onde é possível identificar abordagens específicas sobre a educação dos negros, embora de forma bastante resumida, e fazendo referência constante aos negros como “escravos”, como se os negros não tivessem feito parte da história da educação brasileira em si, inclusive tendo lutado para tal. Segundo Barros (2016, p. 55), tal exclusão não pode ser referendada sob nenhum aspecto, nem quando se trata da educação formal no Brasil¹⁰¹.

Não podemos esquecer que, no Brasil, a escravidão foi uma instituição que perdurou por quase quatro séculos, que se fez a partir de uma importação massiva de africanos. Em meio a esse processo, os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade, estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação, sendo praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros. De uma maneira geral, o que distingue as narrativas é a forma como este grupo é incorporado ao processo de escrita da história. No caso da chamada história da educação tradicional, como vimos a partir de Azevedo (1963) e Tobias (1972), os negros estão alocados em lugares vinculados ao trabalho e à margem do processo de escolarização (FONSECA, 2016, p. 34).

Numa pesquisa pioneira, por mim realizada nos anos 2002-2003, foi possível verificar como parte da história do Brasil desde a instalação da monarquia constitucional e institucionalização da escola para todo cidadão brasileiro, que crianças negras e mestiças frequentaram os bancos escolares, ainda que num processo escolarizador extremamente irregular e precário (VEIGA, 2003). Dessa maneira, é possível também refletir que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, que vem se acumulando há, pelo menos, dois séculos (VEIGA, 2016, p. 272).

Segundo o autor, mesmo com a influência das teorias marxistas a partir de 1970 - que fez com que a educação passasse a ser considerada enquanto relacionada à diversas dimensões da sociedade, ao invés de apenas algo em si mesmo – a atualização a respeito da história da educação dos negros no Brasil, de uma forma geral, colaborou na reafirmação da versão tradicional da mesma, tratando negros e escravizados como sinônimos, não os considerando em seus devidos

⁹⁹ Autor de História da educação brasileira, publicado em 1972.

¹⁰⁰ Autor de A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil, publicado em 1943.

¹⁰¹ A este respeito, Surya Aaronovich Pombo de Barros (2016, p.56) informa que apesar de haver alguns poucos trabalhos anteriores a respeito da educação da população negra na escola, a inserção dessa temática com o negro como sujeito das pesquisas em história da educação ocorre especialmente a partir da década de 1990, sendo o ingresso de pesquisadores negros na academia, em partes, responsável pelo aumento do interesse na área. Além disso, a autora informa que o interesse na história da educação negra aumentou após a denúncia, por Regina Pahim Pinto, em 1992 - através do artigo “Raça e educação: uma articulação incipiente”, publicado nos Cadernos de Pesquisa - da ausência do recorte de raça nas produções de trabalhos em história da educação (p. 67).

contextos e “excluindo-os de uma relação com os processos formais de educação” (FONSECA, 2016, p. 36). Fonseca infere que, neste momento, a ausência de uma abordagem específica sobre as questões relativas aos negros são consequência da tratativa da educação sob a ótica da divisão de classes e, nesse sentido, os negros fariam parte da classe dominada, sendo assim tratados, em conjunto com os demais integrantes dessa mesma classe¹⁰². Dessa forma, não haveria abordagem específica relacionada aos negros, pois eles estariam enquadrados no tratamento referente às classes dominadas, sendo registrados especificamente somente quando eram feitas referências ao escravismo ou ao trabalho (FONSECA, 2016, p. 36).

A respeito da renovação e tradição na historiografia educacional brasileira no final do século XX, Fonseca relata que, possibilitou um aprofundamento em vários aspectos da historiografia do processo de educação por meio da ampliação das fronteiras de investigação e das mudanças metodológicas de pesquisa, que passaram a contar com a análise meticulosa de fontes primárias, passando a tratar de forma inovadora os temas tradicionalmente investigados por historiadores desse campo, porém, a respeito das interpretações tradicionais produzidas com relação aos negros, houve também uma reativação dessas ideias tradicionais a respeito dessa população, mantendo “vivo um imaginário que pressupõe a escola como espaço ocupado apenas pela população branca¹⁰³ (FONSECA, 2016, p. 39)”.

Na verdade, encontramos uma relação dúbia com as suas formas de tratamento em relação aos negros. Ao mesmo tempo em que cresce a produção que passou a reinterpretar a relação dos negros com os processos educacionais, encontramos também a reativação das ideias tradicionais sobre esse segmento da população (FONSECA, 2016, p. 39).

Com relação ao modelo de escrita da nova historiografia educacional, o autor faz referência ao uso dos recortes históricos e teóricos na tratativa de subáreas (as obras não mais discorrem sobre a evolução da educação brasileira “do início ao fim”, mas tratam de temas específicos dentro dessa área, de forma desmembrada),

¹⁰² Fonseca ilustra esse padrão de abordagem com o livro de Maria Luísa Ribeiro, *História da educação brasileira: a organização escolar*, publicado em 1977.

¹⁰³ Fonseca assume que, nessa época, são adotados novos critérios de rigor científico “mobilizados através da elaboração de problemas de pesquisa e recorte de objetos de análises” e que, “Em geral, estes são tratados em um período delimitado, cujo exame recorre à utilização de uma bibliografia pertinente ao objeto, ao tema e a um crescente diálogo com outras áreas do saber”, propiciando “mudanças significativas na compreensão dos mais diferentes aspectos da educação” (2016, p. 39).

possibilitando uma especialização desses recortes¹⁰⁴ (FONSECA, 2016, p. 40). No entanto, nas obras pesquisadas pelo autor referente a esse período, o escravizado é tratado como uma “matéria inerte”¹⁰⁵, que foi “moldado a partir de elementos como a violência, a disciplina e o trabalho”, possuindo uma representação muito próxima da detectada nas demais correntes da historiografia educacional, sendo a escola apresentada novamente, como inacessível aos escravizados e também aos negros, mesmo que libertos, além de colocar, no centro da análise, a figura dos escravizados, tratando a educação como um processo de subalternização cuja finalidade seria apenas o “adestramento dos cativos” (p. 43).

Fonseca chama atenção para o fato de pesquisas mais recentes acerca da escravização estarem demonstrando que ser negro e ser escravizado não podem ser reduzidos à mesma figura, tendo em vista que haviam negros livres e suas experiências eram vastas, não devendo ser reduzidas a uma extensão da escravização (FONSECA, 2016, p. 46). Tampouco a educação poderia ter sido reduzida a uma dimensão que remete ao adestramento do escravizado, reafirmando um “padrão de invisibilidade da população negra”, ao difundir a crença de que os negros não frequentaram escolas no Brasil e de que a mínima escolarização dizia respeito apenas a questões de ordem racial (FONSECA, 2016, p. 47). Apesar de o autor identificar que a escolarização do negro não é mais desconhecida pelos pesquisadores atuais, ele orienta para a necessidade de um registro mais detalhado e consistente principalmente no que tange a elaboração de materiais para cursos de formação de professores:

[...] pois é, em parte, através do entendimento da complexa relação entre os negros e a educação ao longo da história que os professores poderão atingir uma compreensão efetiva do alcance das diretrizes legais que, atualmente, celebram a valorização da diversidade na educação brasileira (FONSECA, 2016, p. 48).

¹⁰⁴ Fonseca (2016, p. 40-42) cita a obra *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, publicada em 2004, organizado pelas historiadoras Maria Sthephanou e Maria Helena Câmara Bastos, como exemplo de publicação dessa fase específica de produção acerca da história da educação brasileira. No entanto, de todos os cinquenta e um artigos que compõe os três volumes dessa obra, apenas um, de autoria de Mario Maestri, se refere aos negros, intitulado “A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira”.

¹⁰⁵ “[...] a ideia de uma *pedagogia do medo* – que dá título ao artigo” estudado pelo autor “é a versão educacional de uma postura que marca a história da escravidão e foi responsável pelo processo de *coisificação* dos negros e escravos. [...] A pedagogia do medo pode ser entendida como uma versão educacional da *teoria do escravo-coisa*, porque o conjunto de práticas que são apontadas como responsáveis pela formação dos cativos podem ser reduzidas a uma única palavra: adestramento” (FONSECA, 2016, p. 43, *grifo do autor*).

Segundo Morais (2016, p. 96), novas formas de abordagem do tema escravização sugeriram a partir de uma maior institucionalização das universidades no Brasil. A autora chama a atenção para o fato de que mesmo que os escravizados tenham sido considerados, na época, legalmente propriedade dos senhores, as relações sociais desenvolvidas entre ambos e suas famílias se configuravam de forma extremamente complexa¹⁰⁶:

Os africanos possuíam identidade e cultura próprias, eram capazes de reelaborar essas identidades (individual e/ou coletivamente), de ter sua própria visão da escravidão, mesmo que limitada pelas imposições de seus proprietários. Assim, de acordo com Sheila de Castro Faria (1994), não se pode dar uma única resposta à pergunta: O que era ser escravo? (MORAIS, 2016, p. 96).

Morais informa que, até a segunda metade do século XIX, o ensino de leitura e escrita eram realizados em momentos distintos, seja em “aulas públicas”, espaços domésticos ou com professores particulares: primeiro era ensinado ao aluno a técnica da leitura, que variava entre um e dois anos de prática, para depois ensinar a escrever, se julgado que o aluno tivesse condições de aprender. Em seguida, eram ensinadas as quatro operações básicas da matemática (2016, p. 98). Mas é somente após 1860 que a escolarização começa a ser vista como necessária à adaptação dos manumitidos na sociedade, que começava a ser esboçada no Brasil tendo como base o trabalho livre, nesse sentido, com a Lei do Ventre Livre¹⁰⁷, em 1871, a escolarização dos escravizados passa a ser uma questão legal (MORAIS, 2016, p. 98). Segundo Schueler (2016, p. 202), a relação entre a Lei do Ventre Livre, “abolição” e educação formal aparece explicitamente como temática em diversos artigos e textos de José do Patrocínio (1853-1905)¹⁰⁸, publicados no jornal abolicionista *Gazeta da Tarde*.

¹⁰⁶ A autora Christianni Cardoso Morais analisou as “relações estabelecidas entre escravos e forros com o escrito em suas variadas formas, em um período no qual não se pretendia constituir políticas para a escolarização desses sujeitos” (MORAIS, 2016, p. 98).

¹⁰⁷ A Lei do Ventre Livre, determinava que os filhos nascidos de mulheres escravizadas nasceriam livres, embora tivessem que permanecer sob custódia dos donos dos escravizados até completarem 21 anos (às mães e aos senhores cabiam a missão de cuidá-los até os oito anos e, após essa idade, ao senhor cabia a decisão de receber uma indenização do Estado e entregá-los ou de “utilizar-se dos serviços” dos mesmos até os 21 anos completos). Tal lei é considerada um passo, embora tímido, para o fim da escravatura. É importante destacar que tal lei não se estabeleceu em razão da consciência dos que a possibilitaram, mas das pressões feitas pela Inglaterra no sentido de forçar o Brasil a abolir a escravatura com vistas à comercialização de produtos (SALLES, 2017, n.p.).

¹⁰⁸ José do Patrocínio foi um abolicionista, negro, nascido em 1853 (SCHUELER, 2016, p. 200).

Não se pode comprovar a ideia de Freyre, de que havia na Bahia do século XIX mais escravos do que livres letrados, mas pelos depoimentos de alguns escravos, como Gaspar, Pedro e do liberto Pompeu, Reis sugere que, em muitos casos, essa escrita religiosa era aprendida pelos africanos “antes de vir de sua terra” (2003, p. 179-180). Esses depoimentos dão mostra de que os africanos que foram trazidos para cá não pertenciam a sociedades desorganizadas, iletradas, e eram capazes, do ponto de vista intelectual. Tais fatos desmistificam, portanto, um olhar sobre as culturas africanas que insiste em resistir aos nossos dias (MORAIS, 2016, p. 44).

Apesar de pequena a produção a respeito da relação entre escravizados e manumitidos com o letramento na história da educação brasileira, ao longo da primeira metade do século XIX, os escravizados aprendiam a ler geralmente em espaços não escolares (MORAIS, 2016, p. 101).

Morais (2016, p. 104) informa que em 1827 é promulgada a Lei de 15 de outubro, primeira e única lei geral a respeito da educação primária no período imperial brasileiro, que estabelecia, dentre outros, a inauguração de “escolas de primeiras letras em todas as vilas e lugares mais povoados”. Em meados do mesmo período – 1835 -, em Minas Gerais, a autora também informa que os escravizados foram legalmente proibidos de frequentar escolas públicas, medida essa que pode ser considerada uma reação ao medo do grupo dominante com relação ao acesso à educação, vez que o aprendizado poderia gerar uma série de consequências¹⁰⁹, dentre elas, a “perda de controle das massas perigosas”, de qualquer forma, o acesso às aulas públicas por escravizados é relatado, devido à fiscalização dessas áreas se constituírem de forma ineficaz na época (MORAIS, 2016, p. 104-113).

Corroborando com a teoria a respeito da exclusão dessa população, poucos anos antes da legalização da “abolição” da escravatura (1888), em 1881, ocorre a reforma eleitoral, onde a alfabetização passa a ser critério para o exercício do direito ao voto. Essa exigência, segundo Schueler (2016, p. 203), reduziu a quantidade efetiva de eleitores no país para 1%, consolidando, na prática, a exclusão da maioria da população aos direitos políticos. Seria uma resposta ao que estava por vir com a “abolição” da escravatura, que transformou, ao menos no papel, negros em cidadãos. Para Schueler (2016, p. 203), essa questão se relacionou intimamente à “redefinição da cidadania e sua intrínseca relação com a educação popular”.

Curiosamente, na contramão desse processo, Anjos (2016, p. 247) infere que em 3 de dezembro de 1883, é sancionada no Paraná uma nova lei de

¹⁰⁹ Moraes relata que “a posse das habilidades de leitura e/ou escrita transformava-se, no caso das fugas, em um instrumento capaz de lhes dar condições de autonomia” (2016, P. 113).

ensino obrigatório, de autoria do então presidente Luís Alves Leite de Oliveira Belo, constituindo-se na única província do Império que tornou compulsória a instrução primária de filhos livres de mulheres escravizadas, conforme promulgação da Lei do Ventre Livre.

Ao tomar conhecimento a respeito dessa informação, a primeira ideia provavelmente seria a de orgulho e exemplo devido ao pioneirismo na obrigação do ensino a crianças negras livres no país. Porém, as políticas públicas não são algo para se contemplar à primeira vista, sem a devida desconfiança capaz de despertar o olhar para as entrelinhas. No decorrer da leitura ao longo do artigo do autor, é desvelado ao leitor a real intenção desse ato: o adestramento desse povo, através da educação, a fim de coibir o que consideravam ser, na época, “uma grave ameaça à ordem nacional” (ANJOS, 2016, p. 251). A obrigatoriedade da instrução estava então, ligada ao objetivo de “castigar e cativar” essa população, como meio de manutenção da ordem social (p.256).

Conforme já mencionado anteriormente, as crianças negras nascidas “livres” em razão da lei de 28 de setembro de 1871, eram apenas juridicamente livres, mas o tipo de liberdade de que se tratava a lei não fora mencionada. Além disso, a representação do negro, nessa época, não era muito diferente da do início do período escravagista no país:

[...] os cativos eram extremamente indolentes “e esta indolência é a base de todas as suas relações sociais e individuais” (COUTY¹¹⁰, 1988, p. 93); além de só trabalharem bem quando vigiados (Idem, *ibidem*), não pensavam duas vezes em causar danos ao próprio senhor, mesmo se trancados durante a noite na senzala: “para roubar, o negro se torna industrioso e ativo, sabe dissimular e no primeiro instante de liberdade irá vender o produto de sua astúcia” (COUTY, 1988, p. 94). Por outro lado, suas relações familiares também seriam desregradas: mães incapazes de saberem quantos filhos tinham (Idem, *ibidem*); escravas que consideravam “uma honra ou um prazer o fato de merecer a preferência [sexual] de seu senhor” (Idem, p. 95) enquanto que os homens entregavam-se constantemente à bebida (Idem, *ibidem*). Já as crianças escravas adoram o senhor que lhes mima e dá regalos (Idem, p. 96), mal conhecem suas mães (Idem, p. 94) e quando pajens podem despojar “inteiramente o seu dono de todos os seus objetos de valor”. (Idem, p. 100). Mas, acima de tudo, Louis Couty entendia com a elite senhorial que postos em liberdade, os negros escravos em nada se modificariam: “assim que estiverem alforriados, tornar-se-ão desobedientes, arrogantes, beberrões e embriagados” e finaliza “o negro cativo, tem, portanto, todas as características intelectuais e morais de uma criança que não pode se ajustar

¹¹⁰ Segundo Anjos (2016, p. 282), Louis Couty foi um francês recém-chegado ao Império para ocupar um cargo no Instituto Politécnico da Corte, tendo escrito, em 1881, uma obra a respeito da escravização no Brasil. Segundo o autor, o livro revela os preconceitos e ideologias dos senhores com o intuito de reafirmar a escravização no Brasil.

facilmente às condições da vida civilizada” (Idem, p. 97) (ANJOS, 2016, p. 253).

A obrigatoriedade da instrução no Paraná, em 1883, foi possível dentro de um contexto onde se apresentava como uma possível solução às inquietações da elite senhorial, segundo Anjos (2016, p. 288), a mesma elite que organizava as escolas e elaborava as leis.

3.3.2 O Acesso Das Crianças Negras Nas Escolas

Veiga (2016, p. 271) aborda a tradição da destinação de vagas em escolas públicas para crianças pobres e negras no Brasil desde o período imperial, porém, a partir dos anos iniciais da república, ocorre uma elitização e um branqueamento da escola republicana que, segundo a autora, perdura até as décadas de 1950 e 1960, conforme pode ser visto no relato do inspetor escolar do município de Juiz de Fora – MG, citado por Veiga (2016, p. 271, grifo do autor):

Os grupos escolares como as escolas primárias isoladas, destinam-se, penso eu, a ministrar instrução a crianças pobres. Quem traça estas linhas exerce o cargo de inspetor escolar por parte da Câmara e nas inspeções, bem como por ocasião dos exames, tenho visto muitas crianças descalças, embora asseadas, numa **promiscuidade de cores e classes, que muito honra o nosso espírito democrático**. Parece, entretanto, que a nova organização escolar pretende banir esse nobre sentimento inato ao coração brasileiro, e que os grupos escolares foram criados só para filhos de pessoas ricas e remediadas. Ali nenhuma criança poderá ir descalça e exige-se até fardamento (CORREIO DE MINAS, 05/02/1907).

Segundo a autora, esse branqueamento acontece basicamente em decorrência de dois motivos: um deles diz respeito ao “aumento da rigidez das escolas seriadas, alterando as circunstâncias de acesso e permanência na escola, seja nas escolas isoladas ou grupos escolares” e o outro diz respeito à crescente necessidade de complementação de renda familiar (junto às possibilidades de acesso ao mercado de trabalho devido à industrialização e crescimento do comércio), que é materializada por meio do trabalho infantil¹¹¹, impossibilitando a permanência dessas crianças na escola (VEIGA, 2016, p. 271). No entanto, conforme já visto ao longo deste

¹¹¹ Veiga (2016, p. 272) cita o censo de 1940 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e informa que o mesmo registra um total de 34.796.665 habitantes; onde destes, sabiam ler e escrever na faixa etária de 05 a 29 anos, 13.292.605 pessoas, onde destas, 10.339.796 eram brancas (IBGE, 1950 apud VEIGA, 2016, p. 272).

subcapítulo (3.3), somente recentemente o interesse pela história da escola brasileira no que tange a participação de crianças negras foi despertado.

Na República, segundo a autora, se por um lado se afirmava o apelo pela escolarização como um direito do cidadão, por meio de documentação consultada pela mesma para a realização da pesquisa, por outro lado também já se reforçava a inferioridade da escola pública que se instalava e seus usuários. Através dos fragmentos de relatórios e documentos pela autora disponibilizados, fica nítida a preferência pelo aprendizado em domicílio ou aulas particulares, seja pela certificação da “qualidade” do professor ou do ensino - “Os pais dão preferência ao ensino particular, porque nem todos os professores, [...] dá as preciosas garantias de saber, honradez e moralidade, requisitos que os pais ou educandos consultam quando tratam da educação de seus filhos” (RELATORIO, 1852, p.2 apud VEIGA, 2016, p. 280), seja pelo preconceito de cor, tendo em vista que as crianças negras estiveram sim presentes na escola pública¹¹² (VEIGA, 2016, p. 280).

Segundo Veiga, ainda na época de Brasil Império, uma das causas facilitadoras (ou menos dificultadoras) da presença de negros livres nas escolas se deve à primeira Constituição brasileira de 1824, onde se outorga, no artigo 179, item 30, a “garantia da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, além da garantia da “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, não tendo sido, os negros livres, excluídos do direito de acesso à escola pública, pelo menos nesse momento¹¹³ (2016, p. 281). A justificativa para esta possibilidade, diz respeito a “civilização” dos negros tendo como aporte a educação:

Elevar a condição moral dos brasileiros livres se apresentou como fator importante de elaboração da nova condição de cidadãos de direitos e deveres, sendo que, neste contexto, grande parte da população brasileira se caracteriza pela combinação entre cor e condição econômica, ou negritude, mestiçagem e pobreza. Na história da escola brasileira, os debates sobre civilizar pela educação consideram que “nivelar as faculdades morais dos brasileiros”, expandir a escola e o acesso aos saberes elementares foram perpassados por um conteúdo étnico e racial altamente relevante. A ênfase na necessidade de produção de uma homogeneização cultural significou a inferiorização das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres. A implantação das aulas de instrução elementar se fez de modo

¹¹² Veiga (2016, p. 280) informa que, segundo Almeida (1989, p. 90), “As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão a escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque teme e, com razão, pela moralidade de seus filhos [...]”.

¹¹³ É preciso manter em mente que qualquer legislação acerca de cidadãos não se amplia aos escravizados, tendo em vista que estes não eram assim designados juridicamente.

descentralizado pelo Ato Adicional de 12/08/1834, quando passou a ser de competência das Assembleias Provinciais (VEIGA, 2016, p. 281).

No entanto, cumpre questionar a quem diretamente seriam destinadas essas escolas públicas, obrigatórias e gratuitas neste período. Segundo Veiga (2016, p. 282), em dados obtidos por Alencastro (1997, p. 474), da província de Minas Gerais, datados do censo de 1872, de um total de 2.039.735 habitantes, 703.952 foram registrados como pardos e 471.786 como pretos, somando 57,6% da população total desta província. Veiga orienta que, a ocorrência de uma maioria de pretos e pardos justificaria a necessidade do tal processo “civilizatório” através da obrigatoriedade da instrução pública¹¹⁴. Para entender tal necessidade, não se pode perder de vista a representação do negro na época, cujo, embora liberto, era visto como rude e não civilizado, dentre outras coisas¹¹⁵. É importante destacar que, segundo a autora, também este espaço era destinado a crianças pobres, de forma geral:

[...] para os estudos do século XIX podemos acrescentar a escola pública como, também, um dos espaços de presença das crianças pobres e particularmente de produção da identidade ‘aluno pobre’. Tal denominação pode ser detectada em diferentes documentos [...] (VEIGA, 2016, p. 282).

Embora este espaço aparente tenha sido criado com o objetivo de “adequação” dessas pessoas às normas civilizatórias da sociedade da época e embora tenham sido criados tais mecanismos de obrigatoriedade, dentre exposições públicas aos pais que não encaminhassem seus filhos e até multas regulamentadas, são muitos os relatos disponibilizados no texto de Veiga (2016, p. 286) que descrevem

¹¹⁴ Segundo Veiga (2016, p. 282), para se fazer cumprir a obrigatoriedade da frequência escolar, ao menos da Província de Minas Gerais, “foram instituídos vários dispositivos com significativa repercussão na população. Isso porque diferentes motivos contribuíram para a situação geral de infrequência dos alunos e evasão da escola e, mesmo com a previsão em lei de punições, o problema esteve longe de se resolver. Um expressivo conjunto de leis prescrevia a fiscalização das escolas, principalmente das aulas públicas, seja o trabalho dos professores, seja o aproveitamento dos alunos, gerando importante documentação da instrução pública: relatórios dos visitantes, delegados literários e/ou inspetores de ensino; ofícios e correspondências diversas entre pais (ou responsáveis), professores e governo; mapas de frequência de alunos. O regulamento da lei de 1835 normatizou uma multa a ser paga pelos pais que não fizessem seus filhos frequentar a aula pública, gerando as listagens de “pais omissos”. De acordo com a legislação, os juizes de paz deveriam encaminhar para a presidência da província a relação dos meninos que atendiam aos quesitos de obrigatoriedade de frequência escolar (idade e condição de ser livre), sendo que tais dados eram extraídos dos mapas de população. Caso os pais não enviassem à escola os filhos aptos a frequentá-la eram então considerados omissos.”.

¹¹⁵ Tal representação foi amplamente abordada no segundo capítulo dessa dissertação.

a impossibilidade dessas crianças frequentarem tais espaços devido a necessidade de ajudarem seus pais com o rendimento familiar ou mesmo por entenderem não possuírem trajés adequados para frequentar tal ambiente: “[...] Muitos meninos falhão (sic) a Aula pela demasiada pobreza, huns (sic) para hirem (sic) a lenha, outros procurar mantimentos para seus Pais, outros em fim (sic) por falta de vestuário¹¹⁶” (PRESIDENCIA DA PROVINCIA, 1/42, caixa 14, envelope 7 apud VEIGA, 2016, p. 286)¹¹⁷.

Nesse sentido, é possível verificar uma grande dissonância no que tange a intenção da instrução sem a oferta de bases para que essa instrução se efetive de fato, principalmente no que tange a possibilidade de frequência desses alunos, caracterizando uma preocupação muito maior com a atenuação de problemas advindos de população tão “rudimentar”, em face a importância do ensino para todos¹¹⁸: “[...] ‘os humildes e de obscura procedência’, não tiveram condições de permanência a uma instrução regular e muito menos de qualidade”, entretanto, [...] as práticas político-culturais de inclusão se tornaram, elas mesmas, fator de exclusão [...]” (VEIGA, 2016, p. 299).

É verdade que ao negro e aos pobres em geral, foi permitido o acesso às escolas no período republicano, especialmente, porém, o custo dessa permissão se configurou em um processo de exclusão ainda maior ao se considerar a responsabilização (mediante punição monetária ou via agravo público) dos pais e das próprias crianças pela sua baixa (ou ausência de) frequência escolar. A estas pessoas e, especialmente aos negros¹¹⁹, foi reconfigurada a culpa pela não instrução, antes devido à condição imposta pela escravização e depois à condição imposta pela “ausência de esforço” em manter as crianças na escola, desconsiderando-se toda e qualquer situação social que impossibilitasse tal frequência. Nesse momento,

¹¹⁶ Lucindo (2016, p. 317) informa que roupas e sapatos eram doados por algumas associações “de afrodescendentes letrados” a estas crianças, mas muitas vezes não correspondiam aos seus tamanhos, sendo impossibilitadas de uso pelas crianças, corroborando no abandono à escola.

¹¹⁷ Veiga (2016, p. 287) informa que os dados com relação à pobreza são abundantes, porém, são escassos os dados referentes à cor das crianças que frequentavam as escolas na época, provavelmente em razão de não haver proibição na frequência relacionada à cor, mas ser necessário o registro da “pobreza” de modo a justificar a ausência dos alunos nestas aulas: “A ausência do quesito de cor, na documentação investigada entre 1835 e 1889, sugere a existência de uma escola pluriétnica e corrobora os pressupostos das elites de civilizar a população ‘desfavorecida’ (VEIGA, 2016, p. 289).

¹¹⁸ Veiga ainda orienta para as condições de funcionamento das escolas em situação muito precárias, embora houvesse disponibilização de verbas para a instrução pública e a dificuldade de locomoção tanto do professor quanto dos alunos para os ambientes disponibilizados (VEIGA, 2019, p. 298).

¹¹⁹ Segundo Lucindo (2016, p. 312), haviam mecanismos de “correção moral [...]” e “[...] de eliminação das atitudes entendidas como vícios oriundos da raça ou dos tempos de escravidão”.

segundo Lucindo (2016, p. 214), passou a caber às populações de negros “agir para sair da ‘condição de barbárie’ e, por consequência, ajudar o governo republicano”, nesse sentido, aos negros cabia aproveitar as “oportunidades” que lhes foram dadas, para se instruir e ter a tão sonhada ascensão social e moral, capazes de incluí-los (ou não) na nova sociedade livre e republicana¹²⁰.

Também é importante destacar que, substancialmente, a frequência nas aulas nunca se configurou em garantia de mobilidade social aos negros, visto que também a entrada dos imigrantes no país, acirrou a disputa pelos espaços de trabalho disponíveis, espaços estes comumente ocupados pelos imigrantes¹²¹:

Outro fator que dificultava a permanência delas nas escolas era o trabalho exaustivo e de baixa remuneração. Informa outro depoente de Bernardo, que aos 10 anos entrou na escola e que teve que conciliar o tempo entre estudos e os trabalhos de engraxate e de jornaleiro. Assim, o mais comum era conquistar o diploma depois de atingir idade adulta, como o senhor Raul, que trabalhou como menino de recado, marmiteiro, lavando carro e privada antes de conseguir “estudar depois de velho”, **mas continuou sem dinheiro mesmo depois de ter adquirido o diploma** (LUCINDO, 2016, p. 317, grifo nosso).

Com o passar do tempo e com o desenvolvimento pleno do comércio no Brasil pós “abolição”, as escolas de acesso a estas populações foram se incumbindo de fornecer a bases do ensino voltado ao trabalho, mediante formação básica e rápida, onde, segundo Lucindo (2016, p. 318), se percebia a presença em massa de filhos de estrangeiros (tanto em escolas isoladas como nos Grupos Escolares do interior e nos institutos de escolas profissionalizantes). A ampla presença de imigrantes se configura na própria “vitória da corrente imigracionista nos projetos de formação da mão de obra no país”, contribuindo para uma nova forma de exclusão da população negra na escola e no trabalho (LUCINDO, 2016, p. 318):

[...] das variadas propostas para o futuro do país, o destaque à mão de obra estrangeira emerge como uma alternativa praticamente inevitável para o Brasil e foi justificada a partir de argumentos como o da necessidade de ocupar os “lugares vazios” ou da “escassez de braços” e da inferioridade

¹²⁰ Segundo Lucindo (2016, p. 316), algumas associações que o autor denomina de “associações da esfera pública letrada de afrodescendentes” se constituíram em espaço de convívio oferecendo, dentre outros, possibilidades de acesso a bibliotecas para uso de sócios e familiares.

¹²¹ Este aspecto foi abordado no segundo capítulo dessa dissertação e se refere, mais uma vez, à preferência dos brancos no mercado de trabalho. Segundo Müller (2016, p. 398), “No final do século XIX, chegava-se a uma solução conciliatória: o Brasil deveria aspirar ao progresso ‘branqueando’ sua população. Para tal, fazia-se necessário ‘importar’ levas de trabalhadores europeus e, ao final de algumas gerações, com a miscigenação, ter-se-ia, aqui, uma nova raça branca, a ‘raça brasileira’”.

racial atribuída ao negro e ao mestiço. Estes, tidos como incapazes e preguiçosos para executar o trabalho livre, enquanto que os europeus eram retratados pelos *imigrantistas* como os únicos trabalhadores adequados à nova sociedade, haja vista que estavam “enquadrados” a lógica e as relações de produção capitalista (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

O *Alfinete*, de 1918, fazia críticas parecidas. Para o periódico, havia uma dupla opressão sobre os “homens de cor” “de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram [...] e de outro pela nefasta ignorância em que vegetam este elemento da raça brasileira, inconsciente da sua humilde situação moral. Tanto em discursos de membros do governo e da grande imprensa quanto na esfera pública letrada de afrodescendentes, é possível encontrar a compreensão de educação como complemento para a liberdade. Nesse sentido, se a Monarquia havia eliminado o cativo, a República precisava sobrepô-la, “dando a verdadeira liberdade”, que seria a “a liberdade da consciência, liberdade do espírito que se conquista pela educação e pelo trabalho” (LUCINDO, 2016, p. 318).

Dessa forma, imbuídas pelo exemplo das colônias estrangeiras e com o intuito de aproveitar as oportunidades do ensino público até então ofertadas, além de fomentar espaços de solidariedade com as intenções educacionais, a “esfera pública letrada de afrodescendentes” passa a perceber o potencial de suas associações e passa a cobrar que tais locais passem também a se configurar em espaços de aprendizagem, pretendendo a construção de espaços de instrução dentro das mesmas e ressaltando a importância da educação “e de sair da ignorância” - importante destacar que, segundo Lucindo (2016, p. 324), nessa época, não existiam espaços exclusivamente instrutivos nessas instituições, seus objetivos primários eram relacionados à oferta de socialização, como realização de bailes. O autor também destaca como uma das organizações mais sólidas da história do MNB, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada por alguns dos membros do então Centro Cívico Palmares, fechado em 1931 (LUCINDO), 2016, p. 324) - o analfabetismo passa a ser visto como uma desgraça e, em meados de 1910, o não domínio de algumas letras era a marca da inaptidão: “um brasileiro doente e improdutivo, peso morto a frear o Progresso” (LUCINDO, 2019, p. 319). Dessa forma, o envolvimento da autoestima passou a fazer parte do estímulo à educação por parte dessas associações¹²², onde a educação se

¹²² Segundo Lucindo (2016, p. 321), “A esfera pública letrada de afrodescendente começa a mudar sua postura em relação à sociedade que vive. Na Imprensa Negra da década de 1920, é notável sua discordância com as classes dirigentes. A República não deixa de ser período de oportunidades, porém, começa a ganhar espaço a denúncia de práticas discriminatórias, as quais seriam derrotadas pela educação”. Ainda a respeito dessas associações, Lucindo denuncia a contradição entre o desejo de união entre tais “letrados afrodescendentes” e a rejeição do modo de vida da maioria dos negros, ao passo que tais associações tentavam impor os padrões culturais da elite branca dirigente, causando imediato distanciamento entre letrados e “não letrados”, além disso, a desorganização dessas associações, segundo Lucindo, se configuravam em um obstáculo para a superação do analfabetismo e instrução dos negros no período (2016, p. 322).

configurava na preparação da população negra para a integração absoluta na sociedade, “pretendia-se, pois, educar o ‘negro’ para exigir que lhe dessem ‘o seu lugar na sociedade’”, além de lhe convencer de que o discurso de inferioridade com relação aos negros não poderia permanecer em meio a eles próprios (LUCINDO, 2016, p. 320).

Segundo Domingues (2016, p. 330), ao longo dos anos foram (e continuam sendo) várias as reivindicações dos negros por meio da luta coletiva: conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política e emprego, mas uma das bandeiras prioritárias de luta do Movimento Negro era a defesa da educação. Para as associações¹²³ de negros que se iniciaram no século XX na sociedade brasileira, a educação seria indispensável para resolver os problemas advindos de sua cor, tratada como uma forma de o negro ser respeitado e reconhecido, além de uma forma de combater o preconceito (DOMINGUES, 2016, p. 331).

3.3.3 Educação E Teorias Eugênicas – O Redimensionamento Do Negro Na Sociedade Brasileira

Como se não bastasse a própria questão do legado abolicionista e as consequências já instaladas referentes ao preconceito relacionado à cor, também as teorias eugenistas impactaram a educação de forma negativa para os negros. A preocupação com a construção de uma identidade nacional na República brasileira, favoreceu práticas e discursos de médicos¹²⁴, educadores e juristas, dentre outros, a respeito das características físicas e mentais dos alunos e sua relação com o fracasso escolar:

Constatamos que o discurso médico na educação pode ser percebido tanto a partir das questões de higiene quanto das eugênicas, sobretudo considerando as primeiras décadas do século XX, no Brasil. Tratava-se de um discurso que se traduzia em processos de mensuração das condições físicas e mentais dos alunos e das condições de sua educação. Como parte desses processos, destacamos as seguintes práticas: a realização de testes

¹²³ Petrônio Domingues (2016, p. 331) aborda, em seu artigo, a trajetória da Frente Negra Brasileira (FNB), associação que, segundo o autor, mobilizou milhares de negros e negras para lutarem por seus direitos entre 1931 e 1937.

¹²⁴ Segundo Müller (2016, p. 06), além dos médicos eugenistas, outros intelectuais contribuíram com os discursos e práticas “demarcadoras de espaços sociais dos grupos raciais minoritários, conferindo-lhes o lugar de outsiders em sua própria sociedade”, tendo sido a imprensa uma agência poderosa nessa difusão de ideais eugênicos.

de inteligência, de eletrocardiografias, de medidas antropométricas como o índice ponderal, o índice de robustez, a capacidade vital e o perímetro torácico entre outros. Todo o procedimento de medidas psicológicas, físicas ou biológicas visava classificar as crianças para favorecer à criação de possíveis classes homogêneas. Assim propiciava-se, através de critérios “científicos”, a seleção e o agrupamento de crianças que estariam em um mesmo nível *morfofisiológico*, com o pretexto de facilitar a aprendizagem. No Recife, por exemplo, as crianças eram classificadas psicologicamente, por meio de testes de inteligência, antropometricamente, (segundo a classificação de Viola, da Escola Italiana) e racialmente, seguindo a classificação de Roquete-Pinto [...] (ARANTES, 2016, p. 442).

Arantes chama a atenção para o fato de os discursos e teorias não serem neutros, uma vez que expressam a forma com que tais intelectuais pretendem estruturar o mundo (2016, p. 362). A própria inserção da psicologia nas escolas brasileiras foi iniciada pelo médico Ulysses Pernambucano, que era adepto das ideias de Francis Galton para a explicação sobre a existência de talentos natos (Francis Galton, como já visto no capítulo anterior, acreditava que a raça negra era inferior em relação ao nível médio de inteligência com relação à raça branca) (ARANTES, 2016, p. 369). Dessa forma, segundo o autor, Ulysses Pernambucano tinha a clara ideia de que os negros eram mais propícios a adquirir algumas doenças mentais que os brancos, além de menor capacidade intelectual, “Esse tipo de argumento vai refletir nos processos de *racialização* da população escolar pernambucana, realizados por Ulysses” (ARANTES, 2016, p. 369, *grifo do autor*).

Ora, na interpretação dos médicos brasileiros, negros e indígenas não eram somente inferiores, mas também sua miscigenação com o branco contribuía para degeneração da “raça neolatina”. A ênfase no combate aos vícios, que se verifica nos programas de ensino de moral e cívica, nas primeiras décadas do século XX, tem a influência desse pensamento médico. Tais vícios deveriam ser combatidos desde a infância. A escola, e não a caserna, evitaria a degeneração da raça. A ênfase no papel da educação indica que no seio do pensamento eugenista consolida-se a posição de que seria possível “corrigir” as raças “inferiores”. A metáfora da nação como um corpo biológico, cujo processo de transformação poderia não só ser observado e descrito, mas, sobretudo, ajustado e adequado aos projetos civilizatórios, perpassava o discurso das elites políticas e intelectuais no país durante as primeiras décadas do século XX (MÜLLER, 2016, p. 397).

Com a inserção dessas teorias eugênicas, teses racistas foram elaboradas onde o papel da população negra passou a ser visto como um empecilho frente ao progresso da nação brasileira. Problemáticas sociais passam a ser explicadas, biologicamente, frente a cor da pele de seus habitantes, revitimizando o negro e reconsiderando seu lugar na nação: lugar de exclusão. Nesse sentido, a

solução seria o branqueamento da sociedade, onde, mais uma vez, não havia espaço para não brancos (ARANTES, 2016, p. 392).

Apesar de as consequências das teorias eugênicas na educação não se constituírem objeto de estudo específico dessa dissertação, é importante destacar que muitas são as origens das teorias de inferioridade relacionadas ao negro no Brasil e que todas elas colaboram para a convergência em obstáculos relacionados ao sucesso escolar e ascensão social desse grupo. Abolida a escravatura, a desigualdade social entre brancos e negros foi reinventada, como afirma Müller (2016, p. 399), no âmbito da cultura, passando a ser construída “em termos simbólicos, visando demarcar diferenças”. Nesse sentido, abordar a história da educação do negro no Brasil, implica necessariamente em falar sobre luta e nessa luta, o Movimento Negro é o principal ator.

3.3.4 O Movimento Negro E A Luta Pela Educação Dos Negros No Brasil

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 13), o Movimento Negro Brasileiro (MNB) é um educador, produtor de saberes emancipatórios, que tem, ao longo de sua jornada, sistematizado conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Conhecimentos esses que foram transformados em reivindicações e mais tarde se tornaram políticas de Estado entre as primeiras décadas do século XXI.

Gomes (2017, p. 15) relata que “quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder”, resultando na ampliação das desigualdades, mais é possível compreender a força dos movimentos sociais¹²⁵ na luta pela emancipação humana e pela democracia.

Segundo Domingues (2007, p. 101), o Movimento Negro pode ser definido como a luta pelos negros com a intenção de mitigar os problemas na sociedade, especialmente os advindos do preconceito e discriminação racial, que geram consequências no mercado de trabalho, na educação, na política e nas relações sociais de uma forma geral. Nesse sentido, o MNB, especificamente, foi responsável pela ampliação das discussões sobre racismo, discriminação racial,

¹²⁵ Gomes (2017, p. 15), descreve os movimentos sociais como “produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade”, que “atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais”.

desigualdade social, ações afirmativas, intolerância religiosa, dentre outras, trazendo este debate para as discussões epistemológicas e teóricas das Ciências Humanas, Sociais, de Saúde e Jurídicas, inclusive questionando as produções científicas com recorte racial realizadas no século XIX (GOMES, 2017, p. 17). Tais questionamentos culminaram em um novo olhar frente à população negra brasileira, tanto com relação à sua situação social, política, econômica e identitária quando com relação à sua possibilidade de ocupação dos espaços anteriormente ocupados apenas por brancos. Esse movimento, foi também responsável pela elaboração e implantação de ações afirmativas no Brasil, transformando lutas em direitos sociais voltados à correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo próprio Estado brasileiro.

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. [...] A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo na história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país (GOMES, 2017, p. 19).

O MNB ressignificou e politizou a concepção de raça¹²⁶, lhe dando trato de emancipação ao invés de inferiorização, questionando a própria história do Brasil e da população negra, construindo novas explicações através de novos instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos, de forma a identificar e enunciar de que forma o racismo brasileiro é operado tanto na estrutura do Estado quanto na vida cotidiana da população negra (GOMES, 2017, p. 21). Para tanto, esse movimento – entendido pela autora como diversas formas de organização e articulação de negros e negras, posicionados politicamente na luta contra o racismo, visando sua superação -, passa a interpretar afirmativamente a raça como uma construção social, desmistificando o mito da democracia racial no Brasil.

Ao longo do desenvolvimento das lutas pelo Movimento Negro, a autora destaca que a educação vem sendo usada como um importante instrumento

¹²⁶ “Para o Movimento Negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 102).

na superação do racismo, tendo em vista se tratar de um campo que, apesar de se constituir em um direito social, durante muito tempo foi negada aos negros no Brasil, sendo árdua a luta pela conquista a esse direito pelas minorias sociais e, portanto, para a população negra (GOMES, 2017, p. 24).

Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para inserção no mundo do trabalho. [...] A imprensa negra¹²⁷ rompe com o imaginário racista do final do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época (GOMES, 2017, p. 29).

A eleição da educação como uma de suas reivindicações prioritárias pelo Movimento Negro, culminou em uma série de conquistas para a população negra, no que tange o acesso à escola. Entre 1940 e 1960, era ampliado o discurso sobre a necessidade de inclusão dos negros na escola pública, resultando, segundo Gomes (2017, p. 31), em menção, mesmo que de forma genérica, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. Almeida e Sanchez (2016, p. 241), inferem que esse pequeno avanço ocorreu quando esta lei faz referência ao preconceito racial ao condenar “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”¹²⁸, redação constante no artigo 1º, alínea g. No entanto, Gomes (2017, p. 31) bem lembra que, na época, a raça era considerada um fator de diferenciação no processo escolar juntamente com a classe, dessa forma, a inserção desse termo na legislação teria sido muito mais um recurso da defesa da educação para todos, de forma universal, não como um fator de exclusão, propriamente dito.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, em contexto de instauração da Ditadura Militar (1964), há um grande recuo e desarticulação dos movimentos sociais, nesse sentido, Gomes, Almeida e Sanches

¹²⁷ Gomes (2017, p. 29) cita a imprensa negra paulista, relatando que esta pode ser considerada como “produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra”. Segundo a autora, os jornais que circularam entre os primeiros anos do século XX até meados de 1960 foram “*O Xaute* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d’Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946-1954), *Cruzada Cultural* (1950-1966)”, dentre outros (*grifo do autor*).

¹²⁸ Segundo Almeida e Sanchez (2016, p. 241), “nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a seguiram, nos anos de 1968 e 1971, essa redação foi mantida e não surgiram outras referências à questão racial”.

(2017, p. 32; 2016, p. 241) relatam que a questão racial também perde lugar nos princípios que até então regiam a educação nacional. Não que a temática tenha desaparecido, mas passa a ser tratada de forma fragmentada, e não como um enfrentamento de fato. No entanto, ao final da década de 70, os movimentos sociais realizam um salto político, em um período onde se acirram lutas populares por parte de movimentos estudantis, identitários, sindicais e diversas minorias sociais. É nesse mesmo contexto que o Movimento Negro Unificado (MNU)¹²⁹ foi instituído, configurando uma nova fase do MNB (GOMES, 2017, p. 32; ALMEIDA; SANCHEZ, p. 241).

Essa organização de caráter nacional **elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo**. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil (GOMES, 2017, p. 32, grifo nosso).

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007).

A partir da década de 80, durante fase de nova redemocratização no Brasil, o Movimento Negro passa a enfatizar a educação de forma ainda mais acentuada, voltada à discussão acerca do estereótipo racial descritos nos livros didáticos, com desenvolvimento de propostas pedagógicas para os currículos¹³⁰ e a

¹²⁹ Gomes (2017, p. 32) informa que o Movimento Negro Unificado (MNU), organização de caráter universal, nasce em 18 de junho de 1978 em São Paulo, denominado Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) e em dezembro de 1979 é rebatizado como MNU, nome que conserva até os dias atuais.

¹³⁰ “Nos anos 1980, surgiram algumas propostas de reformas curriculares por iniciativa do Movimento Negro. Um exemplo delas é a que foi elaborada por intelectuais ligados ao Departamento de Sociologia do Núcleo Cultural Afrobrasileiro, da Universidade Federal da Bahia. Ela propunha, como demonstra Domingues (2007), que o ensino de 1º, 2º e 3º graus contemplasse a disciplina de Pedagogia Interétnica, incluindo estudos a respeito da cultura, literatura, poesia, dança, música e dramaturgia africana e afro-brasileira, e a História do negro sob três enfoques: o africano escravizado no Brasil, o negro liberto e os africanos e afrodescendentes contemporâneos [...] Um dos marcos desse novo olhar foi a divulgação dos resultados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1987, ano em que essa pesquisa passou a incluir a classificação racial em seus critérios (SISS, 2003). Esses resultados explicitavam diversas desigualdades entre grupos negros e brancos da população brasileira, entre as quais aquelas relacionadas a questões educacionais: constatou-se um índice maior de analfabetismo, exclusão,

discussão sobre a importância dos estudos da história da África no currículo escolar (GOMES, 2017, p. 33). Almeida e Sanchez (2016, p. 242) relatam que na Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, realizada em 1986, uma proposta de Constituição Federal (CF) foi elaborada, agrupando as discussões acerca da temática, afirmando a educação como instrumento de combate ao racismo e discriminação, sendo capaz de estabelecer o respeito e a valorização da diversidade.

Nessa proposta, também foi inserida a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras no Brasil, com o objetivo de resgatar a identidade racial do povo brasileiro, no entanto, apesar de se configurar em um grande avanço no que tange a organização política do Movimento Negro, os autores informam que a proposta não foi incorporada à Constituição Federal afirmando que “questões particulares” devem fazer parte de legislações complementares específicas (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 242). Apesar da não incorporação, é a partir desse momento que as ações afirmativas passam a fazer parte das discussões do MN:

[...] à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

Gomes, Almeida e Sanchez (2017, p. 33; 2016, p. 243) relatam que, na década de 90, em meio aos ideários neoliberais, a questão racial ganha destaque na sociedade brasileira e nas políticas sociais, passando a ser uma constante nas lutas do período, ampliando o debate acerca das políticas de ação afirmativa. Segundo os autores, o Movimento Negro se voltou para as reivindicações relacionadas ao ingresso de negros no ensino superior. Em Brasília, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” em 20 de novembro de 1995, culmina na entrega ao então presidente da República, FHC, de um “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”, reivindicando, além do combate à discriminação racial no ensino, a revisão de livros didáticos e programas escolares e a formação de professores no que tange a

evasão e reprovação escolar entre alunos negros do que entre os brancos (CAVALLEIRO, 2000)” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 242).

questão racial (GOMES, 2017, p. 33-34, ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 243; DOMINGUES, 2007, p. 115).

É também nessa época que Almeida e Sanchez (2016, p. 244) relatam que ocorrem algumas conquistas importantes, fruto de luta do Movimento Negro, como a revisão dos livros didáticos por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (1993), com a finalidade de não reprodução de ideias discriminatórias ligadas ao negro, a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura negras por alguns Estados e Municípios brasileiros, além da criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra¹³¹, em 1995, como um símbolo do reconhecimento da existência do racismo no Brasil.

Em agosto e setembro de 2001, o Movimento Negro marca presença na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas¹³² de Intolerância, promovida em Durban, África do Sul, pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), que culmina no reconhecimento brasileiro da existência do racismo no país, onde se estabelece o comprometimento do Brasil na construção de medidas que possibilitem sua superação (GOMES, 2017, p. 34).

Nesta mesma época¹³³, Gomes (2017, p. 34) informa que o Movimento Negro intensifica o seu processo de ressignificação e politização da raça, provocando mudanças estruturais internas no Estado brasileiro. Dentre elas, a autora cita em 2003 a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a adoção de ações afirmativas¹³⁴ por universidades públicas a fim de facilitar o acesso a estas instituições.

¹³¹ Segundo Almeida e Sanchez (2016, p. 244), os objetivos desse grupo eram: “[...] a discussão, elaboração e implementação de projetos políticos para valorização dos afro-brasileiros. O Grupo era dividido em dezesseis áreas temáticas, uma das quais era a Educação. Entre as propostas especificamente voltadas para essa área temática, estavam as intencionalidades de impulsionar a produção de material didático-pedagógico voltado para a abordagem das relações raciais no âmbito da Educação Infantil e de estimular a produção de materiais didático-pedagógicos que enfatizassem a história, cultura e tradição dos afro-brasileiros, bem como a de capacitar professores para trabalhar com o tema das relações raciais, incluindo-as no currículo da Educação Básica”.

¹³² Almeida e Sanchez (2016, p. 243) fazem uso da palavra “Conexas” ao invés da palavra “Correlatas” utilizada no livro de Gomes (2017, p. 34).

¹³³ Gomes (2017, p. 35), também cita a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2000, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, a sanção da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas e privadas, no ensino Fundamental e Médio (lei que posteriormente foi alterada pela Lei 11.645/08, onde foi incluída a temática indígena), dentre outras conquistas.

¹³⁴ Segundo Gomes (2017, p. 35), as políticas de ação afirmativa já estavam em discussão pelo Movimento Negro “desde os tempos da atuação de Abdias do Nascimento (1914-2011)”, passando a se destacar cada vez mais nas pautas das reivindicações.

Desde então, muitas foram as conquistas¹³⁵ decorrentes da luta pelo Movimento Negro no Brasil, principalmente após o reconhecimento internacional da existência do racismo no país. Uma das principais conquistas diz respeito à Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que determina a disposição de cotas sociais e raciais para ingresso no ensino superior federal e ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Tema esse que será tratado com mais detalhes no próximo capítulo dessa dissertação.

¹³⁵ Gomes (2017, p. 37) relata várias conquistas de 2000 até o momento, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2009; a inclusão da temática da questão racial no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica em 2008 e da Conferência Nacional da Educação (Conae) em 2010 e 2014; a inserção da questão racial e quilombola no PNE; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Pareceres CNE/CEP 16/12 e 08/12) e a Lei que estabelece 20% de reserva das vagas oferecidas em concursos públicos para negros (Lei 12.990 de junho de 2014).

4 EDUCAÇÃO, RACISMO E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Uma vez abordada a situação do negro no Brasil, seu contexto de inserção na sociedade de classes, os impactos em detrimento da repercussão das teorias eugênicas, suas dificuldades no que tange a possibilidade de mobilidade social, a importância da educação e a influência hemegônica em que é operada, permite-se a compreensão de um cenário em que as políticas de ação afirmativa se configuram como necessárias e urgentes, na medida em que, embora especificamente no caso da educação, não se possa garantir o acesso a melhores posições sociais – ao menos imediatamente, há que se compreender o direito dos negros de povoar este espaço, que lhe é devido por direito, ao mesmo tempo que lhe é negado pela história. É nesta linha de raciocínio que este capítulo irá abordar as circunstâncias de efetivação desse direito e de que forma ocorre, ao menos teoricamente, sua efetivação através das ações afirmativas e da política de cotas para ingresso no ensino superior no Brasil. Para viabilizar essa discussão, foram analisados documentos institucionais como resoluções, portarias, relatórios e atas de reunião do Conselho Universitário (CU) da UEL, contidos em tabela a ser visualizada mais a frente.

4.1 EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Num país em que metade da população é de origem africana, não há justificativa moral para a existência de uma elite branca. Essa realidade deveu-se, principalmente, ao abandono sofrido pelo ensino público básico no Brasil e ao número reduzido de jovens que conseguem concluir o ensino médio: ao excluir os pobres do ensino médio, a sociedade brasileira exclui, sobretudo, os negros (BUARQUE, 2003, p. 46).

Kabengele Munanga (2001, p. 31) informa que as políticas de ação afirmativa são muito recentes na história e, de uma forma geral, tem como objetivo implantar formas de compensação devido as desvantagens advindas de vítimas de discriminação e racismo, por meio da oferta de um tratamento diferenciado a grupos excluídos e/ou discriminados¹³⁶. Essas políticas, também conhecidas como

¹³⁶ Em 2001, países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia, “entre outros”, já haviam implantado algum tipo de política de ação afirmativa (MUNANGA, 2001, p. 31).

discriminação positiva, ação positiva ou políticas compensatórias¹³⁷, seja de origem pública ou privada, estão longe de ser um consenso, pois, como afirma Munanga, “Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista” (MUNANGA, 2001, p. 32). Segundo o autor, foi graças às políticas de ação afirmativa que a classe média afro-americana cresceu, atingindo, em 2001, cerca de 3% da população dos Estados Unidos da América (EUA)¹³⁸, acarretando em uma maior representatividade dos negros em lugares antes ocupados quase que exclusivamente por brancos:

[...] a política de ação afirmativa nos Estados Unidos tem seus defensores e seus detratores. Foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população; sua representação no Congresso Nacional e nas Assembleias Estaduais; mais estudantes nos liceus e nas universidades; mais advogados e professores nas universidades, até nas mais conceituadas; mais médicos nos grandes hospitais e profissionais em todos os setores da sociedade americana. Apesar das críticas contra a ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que a implementaram não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas (MUNANGA, 2001, p. 32).

Segundo Sabrina Moehlecke (2002, p. 198), em meados dos anos 60, os norte-americanos estavam vivendo um momento de efervescência de reivindicações internas democráticas, principalmente no que se refere reivindicações pelos direitos civis, que tinham como uma de suas bandeiras de luta, a igualdade de oportunidade para todos. Nesse período, as leis segregacionistas vigentes até o momento começam a ser eliminadas, na mesma época em que o Movimento Negro surge como um dos principais movimentos sociais, sendo apoiado por liberais e progressistas, brancos e negros, juntos pela mesma defesa de direitos, contexto esse onde emergem também as ideias em torno da necessidade de aplicação de uma ação afirmativa por parte do Estado, com o objetivo de garantir uma postura ativa frente às

¹³⁷ Segundo Moehlecke (2002, p. 198), o termo “ação afirmativa” tem origem nos Estados Unidos e chega no Brasil já carregado de sentidos que refletem, em grande parte, debates e experiências advindos dos países onde já havia sido desenvolvida.

¹³⁸ Munanga (2001, p. 32) relata que as políticas de ação afirmativa foram aplicadas nos Estados Unidos desde a década de 60 e tinham como objetivo proporcionar a chance de os afro-americanos participarem da dinâmica da mobilidade social crescente: “[...] os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa percentagem para a participação de negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar à reflexão os americanos brancos no que diz respeito ao combate ao racismo”.

condições de vida da população negra até então (MOEHLECKE, 2002, p. 198). Desde então, experiências semelhantes passam a ocorrer nos EUA e em diversos países da Europa Ocidental, como Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba e etc¹³⁹. Em todos os lugares em que foram implementadas ações afirmativas, a depender do contexto de implementação, assume formas de ações voluntárias de caráter obrigatório ou estratégico; associadas ao governo ou à iniciativa privada; por meio de leis e orientações jurídicas ou agências de regulação e fomento, tendo seu público variado também de acordo com o contexto histórico e social, indo desde minorias étnicas e raciais a mulheres; dentro de segmentos relacionados ao mercado de trabalho, educação e representação política (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Uma das práticas de ação afirmativa mais conhecida é o sistema de cotas, que estabelece a reserva de vagas de determinado número ou percentual para um grupo específico, de forma proporcional ou não em determinada região, para acesso a um determinado serviço/local (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Segundo os anais do documento “Perspectivas internacionais em ação afirmativa”, resultado de um encontro de pesquisadores, ocorrido em agosto de 1982, no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio, na Itália, a ação afirmativa pode ser uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo [...]. Essas definições introduzem a ideia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não (MOEHLECKE, 2002, p. 200).

Sabrina Moehlecke (2002, p. 200), orienta que as ações afirmativas estão ligadas a sociedades democráticas que se baseiam no mérito individual e na igualdade como valores, uma vez que surgem de forma a aprimorar juridicamente determinadas sociedades, a fim de estabelecer formas de acesso a bens e serviços que promovam tal igualdade, temporariamente.

No Brasil de 2001, estudos acadêmicos realizados por instituições como o IBGE e o Ipea já deixavam clara a gravidade no que tange a exclusão do negro na sociedade e já vinculavam a dificuldade de acesso às universidades

¹³⁹ Moehlecke (2002, p. 199) informa que as primeiras orientações relacionadas às ações afirmativas foram elaboradas em 1976, também sendo denominada “discriminação positiva”, e em 1982, as ações afirmativas são inseridas pela primeira vez no “Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades” da Comunidade Econômica Europeia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996).

relacionada à discrepância dos ensinos fundamental e médio, em relação às escolas públicas versus escolas privadas¹⁴⁰, sugerindo que, se houvesse uma melhoria na qualidade de ensino das escolas públicas que permitisse uma certa igualdade na competição frente ao vestibular com relação ao conhecimento adquirido, ainda assim, os negros levariam em torno de 32 anos para atingir o nível de mobilidade social conseguida na época pelos brancos (MUNANGA, 2001, p. 33). Seguindo essa linha de raciocínio, Munanga (2001, p. 33) questiona se deveríamos esperar todo esse tempo para que finalmente brancos e negros caminhem juntos no que diz respeito aos direitos, deixando claro que essa hipótese se trata de uma ilusão, em razão da necessidade de manutenção de uma ordem societária vigente já estabelecida:

Uma hipótese improvável, melhor, inimaginável. Os lobbies das escolas particulares cada vez mais fortes deixarão os colégios públicos subirem seu nível de ensino, tendo como consequência a redução de sua clientela majoritariamente oriunda das classes sociais altas e médias e a diminuição de seus lucros? Quanto tempo a população negra deverá ainda esperar essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência a um curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade? Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica, as políticas ditas universais defendidas sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo atual ministro da Educação não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra (MUNANGA, 2001, p. 33).

Fica nítida a posição do autor com relação a (im)possibilidade de equiparação entre os ensinos público e privado no Brasil, uma vez que, conforme visto nos capítulos anteriores, os currículos e a gestão escolar são parte de um projeto político de sociedade no qual não há espaço para todos, mas tão somente para uma minoria privilegiada, a mesma que o dirige, o que torna incompatível transformar tal desafio em realidade. Além dessa questão, o autor também expõe a situação do negro pobre, informando ao leitor que esta não se equipara à do branco pobre, uma vez que ao negro pobre ainda há a questão da discriminação racial, que o impele para uma linha ainda mais abaixo no quesito acesso a bens, serviços e oportunidades do que com relação ao branco em uma situação econômica similar.

¹⁴⁰ Nesse momento, o autor menciona uma pesquisa realizada por Ricardo Henriques publicada em 2001, onde informa que, mediante a realização de um “cruzamento sistemático entre o pertencimento racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, idade, situação familiar e região ao longo de mais de 70 anos desde 1929 [...]” chega à conclusão de que a condição racial no Brasil se constitui como fator de privilégio para brancos, ao mesmo tempo que se configura como desvantagem para os não-brancos (MUNANGA, 2001, p. 33).

Munanga (2001, p. 34) justifica que a política de discriminação positiva deveria ser implementada justamente como instrumento de transformação, de possibilidade de mobilidade social, em um contexto onde após 114 anos de “abolição” da escravatura, apenas 2% de negros tinham acesso ao ensino superior¹⁴¹. Segundo o autor, dentre outras possibilidades, a proposta pela implantação de cotas se tratou apenas da escolha de um instrumento que acelerasse o processo de mudança do quadro injusto em que se encontrava a população negra na época, como um caminho transitório, até que esse cenário se alterasse de forma mais proporcional.

Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade [...]. Paralelamente às cotas, outros caminhos a curto, médio e longo prazos projetados em metas poderiam ser inventados e incrementados. Tratando-se do Brasil, um país que, desde a Abolição, nunca assumiu o seu racismo, condição *sine qua non* para pensar em políticas de ação afirmativa, os instrumentos devem ser criados através dos caminhos próprios ou da inspiração dos caminhos trilhados por outros países em situação racial comparável (MUNANGA, 2001, p. 34).

4.1.1 Ações Afirmativas E Política De Cotas No Brasil – Contextualização

A partir da redemocratização do país, a implantação de ações afirmativas passa a ser discutida com afinco no Brasil, quando movimentos sociais começam a exigir uma postura mais ativa por parte do poder público no que diz respeito a questões ligadas a raça, etnia, gênero e medidas capazes de minimizar suas expressões (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho [...] entretanto, tal lei não chega a ser elaborada. [...] Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma “ação compensatória”, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram:

¹⁴¹ É preciso compreender o contexto em que o artigo foi escrito, entre julho e dezembro do ano de 2001, época em que as políticas de ação afirmativa passavam a ser discutida com maior empenho no Brasil.

reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

Kabengele Munanga (2001, p. 35) relata reações que denomina “absurdas e inimagináveis”, quanto a possibilidade de implantação do sistema de cotas no Brasil, por parte de setores “informados e esclarecidos” da sociedade brasileira, que se sustentam em discursos que vão desde a ligação da reserva de vagas para negros a uma injustiça com relação aos brancos em situação de vulnerabilidade econômica; à teoria de que todos no Brasil são mestiços e que não é mais possível diferenciar negros e brancos; e até mesmo à ideia de que no Brasil, de fato, não há segregação racial, reafirmando o mito de tal democracia racial estimulada por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*.

Com o princípio do declínio da ditadura militar no Brasil, na década de 80, o Movimento Negro passa a pressionar cada vez mais o poder público no que tange os problemas relacionados à raça, culminando, em 1984, no reconhecimento, por decreto, da Serra da Barriga¹⁴² como patrimônio histórico do país e criando, e em 1988, a Fundação Cultural Palmares, cujo papel seria o de “servir de apoio à ascensão social da população negra” no país (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

Em 1988, ao estabelecer em seu artigo 37 a reserva de vagas em cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência, a nova Constituição Federal abre margem para a interpretação da legalidade das ações afirmativas, segundo Moehlecke (2002, p. 205), sendo que em 1995, surge a primeira política de cotas nacional, onde, por intermédio de legislação eleitoral, se estabelece uma cota mínima de 30% de mulheres para candidaturas em todos os partidos políticos¹⁴³.

¹⁴² Local do antigo Quilombo dos Palmares (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

¹⁴³ Segundo Moehlecke (2002, p. 205), essa “ideia tem origem em uma experiência semelhante utilizada anteriormente no Partido dos Trabalhadores (PT), em 1991, e na Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1993, decorrente de reivindicação e pressão do movimento feminista”, culminando na Lei federal Nº 9.100/1995. Esse sistema de cotas foi iniciativa da então deputada Marta Suplicy, quando inicialmente foi instituída a reserva de 20% de vagas, porém, em 1996 esse percentual foi aumentado para 30% (PEREIRA; DANIEL, 2009, n.p.).

Em 20 de junho de 1995, o então Presidente da República, FHC (1995 a 2003), recebe um documento apresentado pelo Movimento Negro¹⁴⁴, intitulado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, incluindo dentre suas sugestões, a incorporação do quesito cor nos sistemas de informação, o estabelecimento de incentivos fiscais à empresas adotantes de sistemas de promoção da igualdade racial, a instalação da Câmara Permanente de Promoção da Igualdade no Ministério do Trabalho, a implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino e o desenvolvimento de ações afirmativas para acesso de negros em cursos profissionalizantes, universidades e áreas de tecnologia, dentre outros (MOEHLECKE, 2002, p. 206; OLIVEIRA, 2016, p. 45). Nesse mesmo dia, é instituído, segundo a autora, o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, com o objetivo de discutir e desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra, resultando na elaboração de 46 propostas de ações afirmativas¹⁴⁵, embora poucas tenham sido efetivamente implementadas (MOEHLECKE, 2002, p. 206).

Desde então, várias propostas são elaboradas no que tange ações de cunho afirmativo no Brasil, porém, segundo a autora (MOEHLECKE, 2002, p. 207), até o final dos anos 90, ações relacionadas ao acesso e permanência no ensino superior foram implementadas apenas no âmbito da sociedade civil, desenvolvidas por movimentos sociais e parcerias com empresas privadas e/ou entidades ligadas à igreja¹⁴⁶:

Até o final dos anos de 1990, nenhum dos projetos de lei citados tinha sido aprovado ou implementado. Somente a partir de 2001 foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra por decisão do Poder Público¹⁴⁷, seguindo a mesma linha dos projetos anteriores¹⁴⁸ e tendo como

¹⁴⁴ Segundo Sabrina Moehlecke (2002, p. 205), a Marcha Zumbi contra o Racismo pela Cidadania e a Vida, foi o movimento responsável pela formulação e entrega desse documento.

¹⁴⁵ Sabrina Moehlecke (2002, p. 206) informa que tais propostas foram elaboradas abrangendo áreas diversas como “educação, trabalho, comunicação e saúde”.

¹⁴⁶ A autora relata como exemplos dessas ações, aulas de complementação, financiamento e de acesso e permanência em determinados cursos e mudanças no sistema de ingresso em instituições de ensino superior por meio do “sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular” (2002, p. 207).

¹⁴⁷ Ler página 209 do artigo de Sabrina Moehlecke (2002), “Ações afirmativas: história e debates no Brasil”.

¹⁴⁸ A autora está se referindo a projetos como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do então deputado federal Florestan Fernandes em 1993, os projetos de Lei Nº 13 e 14 da então senadora Benedita da Silva em 1995, o projeto de Lei Nº 1.239 encaminhado pelo então deputado Paulo Paim em 1995, os projetos de Lei Nº 4.567 e 4.568 encaminhados pelo então deputado federal Luiz Alberto em 1998 e o projeto de Lei Nº 298 do então senador Antero Paes de Barros em 1999. Com exceção do senador Antero Paes (PSDB), todos os demais projetos mencionados foram propostos por membros do PT (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade (MOEHLECKE, 2002, p. 209).

As justificativas elencadas nos projetos apresentados até a época se referiam à educação enquanto “instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país”, expondo dados estatísticos que mostravam o baixo acesso da população pobre e negra no ensino superior do Brasil, vinculando essa situação como incompatível aos ideais de igualdade, justiça e democracia (MOEHLECKE, 2002, p. 209).

Segundo Munanga (2001, p. 35), ainda em 2002, o Brasil não havia assumido a existência do racismo, pelo menos no que diz respeito à política, mantendo a estratégia do silêncio e da desinformação ao tratar do assunto inclusive em debates eleitorais¹⁴⁹, ao que questiona: “Estratégia ou resíduo perverso do mito da democracia racial, que ainda ronda no inconsciente coletivo do brasileiro? Tudo é possível!”.

[...] não vejo como tratar, falando de políticas públicas numa cultura e sociedade racista, igualmente os negros pobres e os brancos pobres, quando uns são duplamente discriminados e outros discriminados uma única vez. O que me espanta muito não é tanto a reação popular, facilmente explicável. O que me surpreende é que as mesmas reações e os mesmos lugares comuns se encontram na minha universidade, uma das mais importantes do Hemisfério Sul em termos de produção de conhecimento científico e de reflexão crítica sobre as sociedades humanas (MUNANGA, 2001, p. 36).

A III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, se configura em um importante marco no que tange a confissão da existência do racismo no Brasil frente ao mundo, conforme texto do Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira¹⁵⁰ nessa conferência:

¹⁴⁹ Munanga (2001, p. 36) relata nesse momento do artigo, as eleições para Presidente da República em 2002, inferindo que os candidatos da época não mostraram uma postura clara sobre a questão do racismo, adotando a estratégia do silêncio e da desinformação de modo a não se comprometer com eleitores negros nem perder eleitores brancos. O autor cita ainda como exemplo o atrito entre um estudante negro e o candidato Ciro Gomes no debate ocorrido em 7 de abril na Universidade de Brasília – UnB, onde, segundo Munanga, o candidato desconversa frente a uma pergunta sobre sua posição frente a política de cotas para negros, informando ao estudante que negros não deveriam ser dignos de pena e impedindo novos questionamentos do aluno.

¹⁵⁰ Segundo Kabengele Munanga (2001, p. 35), “Nesse relatório, lê-se entre outros pontos, no que tange às propostas em benefício da comunidade negra: ‘a adoção de medidas reparatórias às vítimas de racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas

Último país do mundo a abolir o trabalho escravo, em 1888, o Brasil possuiu, até o ano de 1976, registros da edição de leis expressamente discriminatórias. Não obstante, o País não experimentou o fenômeno da segregação espacial fundada abertamente em critérios étnicos e/ou raciais, pelo que a miscigenação e a interação inter-racial são dados da realidade brasileira. Manifestações abertas de ódio racial nas relações cotidianas são raras. Note-se, porém, que as fortuitas demonstrações explícitas de ódio racial não impedem a ocorrência de uma ampla gama de manifestações discriminatórias, perceptíveis a olho nu e denunciadas por estatísticas das mais diversas naturezas (RELATÓRIO, 2001, n.p.).

É também em 2002 que a primeira lei de cotas no âmbito do ensino superior é aprovada, no Estado do Rio de Janeiro, onde se estabeleceu que 50% das vagas dos cursos de graduação de universidades estaduais fossem destinadas a alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, baseando a seleção destes por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio – Sade sendo que, destas vagas, 40% seriam destinadas a candidatos negros e pardos¹⁵¹ (MOEHLECKE, 2002, p. 209).

A partir de então, a política de cotas passa a ser adotada, a passos tímidos, por outras instituições de ensino superior no Brasil, favorecida pelo Art. 207 da Constituição Federal de 1988, em razão da definição da autonomia universitária de forma plena¹⁵² (BRASIL, 1988). Após 10 anos de aplicação da primeira política de cotas no país, em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal decide pela constitucionalidade do sistema de cotas nas universidades públicas culminando, meses depois, na aprovação da Lei 12.711 de 29 de agosto do mesmo ano pelo Congresso Nacional, que estabelece a adoção de cotas em todas as universidades públicas federais (SANTOS, 2013, p. 9):

específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescrita na Constituição de 88, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos' (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2001, p. 28-30)".

¹⁵¹ A autora informa também que no Paraná, foi regulamentada uma lei estadual em 2002 que garantia três vagas para membros da comunidade indígena da região em cada uma das 5 universidades estaduais existentes até o momento (MOEHLECKE, 2002, p. 209).

¹⁵² Esse artigo estabelece que "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996). § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)" (BRASIL, 1988).

Se a Suprema Corte reiterava a continuidade das decisões dos conselhos universitários, meses depois, o Congresso Nacional aprovaria uma lei pelo estabelecimento de cotas em todas as universidades públicas federais. E em 29 de agosto entraria em cena o Palácio do Planalto. A presidenta da República¹⁵³ sancionou a Lei 12.711 estabelecendo cotas de no mínimo 50% das vagas das instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. O segundo artigo da Lei indica o preenchimento das vagas para os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção igual à sua distribuição nas unidades da Federação onde estão localizadas as instituições federais do ensino superior, e de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (SANTOS, 2013, p. 9).

Jocélio Teles dos Santos (2013, p. 11), informa que, após a sanção desta Lei, o discurso a respeito do mérito foi ampliado, passando a ser constantemente proferido principalmente nas universidades consideradas mais tradicionais e que possuíam os maiores números de produções científicas. Segundo o autor, esse discurso contrário às políticas de cotas não surpreende, muito em razão de se configurar, a universidade, “lócus de reprodução das elites brasileiras” até então, ou seja, “espaço de reprodução de prestígio e manutenção de poder”.

Hoje, 7 anos após a sanção da Lei em questão, tais discursos ainda pairam por entre as instituições de ensino superior no Brasil. Embora a política de cotas - implantada de formas diversas em instituições também diversas - seja uma realidade, está muito longe de se tornar um consenso a respeito da necessidade de sua implantação e de seus resultados. No entanto, ao longo do processo de implantação, uma nova demanda tem se apresentado como ponto de atenção: a viabilização da permanência desses alunos que estão ingressando via sistema de cotas, tendo em vista que, embora tenha sido possível o ingresso em instituições públicas de ensino superior, durante o percurso do curso, é exigido “um acúmulo de capital tanto material quanto simbólico” (SANTOS, 2013, p. 12), que pode ser justificado na necessidade de aquisição de livros e cópias de materiais, manutenção de moradia próxima à instituição de ensino, deslocamento, impossibilidade de conciliar os estudos com trabalho (principalmente no que tange cursos com carga horária integral e no que diz respeito a alunos que antes auxiliavam na renda familiar) e etc.

¹⁵³ Importante destacar que, nessa época, o país estava sendo presidido por Dilma Vana Rousseff (mandato de janeiro de 2011 a agosto 2016).

Embora a questão da permanência não se constitua em objeto de estudo dessa dissertação, não pode jamais ser ignorada, pois, como bem informa Kabengele Munanga (2001, p. 42), a política de cotas é apenas um instrumento, uma medida de emergência enquanto se busca outros caminhos, mas é o caminho mais viável no momento e traz consigo uma série de consequências a serem pensadas.

A solução, de fato, para o que Buarque (2003, p. 46) denomina “imoralidade da branquitude da elite brasileira” estaria no investimento na universalização e na qualificação cada vez maior do ensino básico, no entanto, enquanto essa qualificação não ocorre, se é que pode ser considerada possível no atual contexto político brasileiro, e apesar de, nem de longe, se configurar em uma política de consenso e livre de controvérsias, a adoção de políticas de ação afirmativa, de caráter necessariamente temporário, segundo descreve Sabrina Moehlecke (2002, p. 209), é um instrumento necessário e emergencial enquanto outros caminhos não são encontrados (MUNANGA, 2001, p. 41).

Se o Brasil, na sua genialidade racista, encontrar alternativas que não passam pelas cotas para não cometer injustiça contra brancos pobres – o que é uma crítica sensata – ótimo! Mas dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor outras alternativas a curto, médio e longo prazo, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil. É uma maneira de reiterar o mito da democracia racial, embora este esteja desmistificado. Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o status quo, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Querem remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando-se sem dúvida que medidas macroeconômicas poderiam miraculosamente reduzir a pobreza e a exclusão social (MUNANGA, 2001, p. 42).

Enquanto novas possibilidades viáveis não são colocadas, a política de cotas se faz necessária diante do cenário de exclusão econômica e social do negro, como forma de acesso às oportunidades antes negadas em razão do contexto histórico-político em que se fundou e se desenvolveu o Estado brasileiro, visto neste e nos capítulos anteriores. Cumpre, neste momento, e nesta dissertação, analisar a seguir o contexto de ampliação das políticas de cotas para negros na UEL, em contraponto às políticas de cotas com recorte social.

4.2 CRITÉRIOS DE RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS – O CASO DA UEL

Antes de adentrar especificamente no contexto atual da política de cotas da UEL, é importante situar a instituição brevemente em seu contexto histórico, com o intuito de promover uma melhor leitura a respeito da política e sua intencionalidade. Dessa forma, o início nesse subcapítulo tratará da origem do município em que a instituição se origina seguido de um breve relato histórico sobre a UEL, para depois iniciar a tratativa a respeito da política de reserva de vagas e suas peculiaridades.

4.2.1 O Município De Londrina E A Universidade Estadual De Londrina – Contextualização Histórica

O município de Londrina, situado ao norte do estado do Paraná, no sul do Brasil, possuía em 2018, segundo dados do IBGE (2017, n.p.) uma população estimada de 563.943 habitantes¹⁵⁴.

Completando 85 anos em dezembro de 2019, Londrina se desenvolveu no norte do Paraná, em meio a uma proposta de desenvolvimento de um projeto inglês de iniciativa privada, em meados de 1929, que adquiriu terras principalmente para o plantio de algodão e café, diante do objetivo do governo brasileiro de colonizar a região do norte do estado (PAULA; SILVA, 2016, p. 629). Segundo Maria Nilza da Silva e Gustavo Aparecido de Paula (2016, p. 629), a Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP), de matriz inglesa e até então sediada na cidade de São Paulo, adquiriu, na época, o equivalente a 1.236.000 hectares de terras devolutas do estado do Paraná, dando início ao processo de colonização do município. Conforme relata Paulo Cesar Boni (2009, p. 20), a região possuía terra fértil¹⁵⁵, essencial para despertar os interesses da CTNP, que, em 1929 iniciou o processo de loteamento e povoamento da, até então, floresta tropical que se encontrava no território.

Inicialmente identificado como Três Bocas, o patrimônio de Londrina¹⁵⁶ a partir de então, dá início ao seu processo de desenvolvimento, sendo

¹⁵⁴ Esses dados dizem respeito à população estimada em 2018. No último censo, realizado em 2010, foi registrado um total de 506.701 habitantes no município (IBGE, 2010).

¹⁵⁵ Segundo Boni (2009, p. 29), inicialmente a economia da época girava ao redor, principalmente, da cultura de milho, café, feijão e arroz. Mais tarde, em meados da década de 40, o cultivo de café passa a alicerçar grande parte da economia da região (p. 76).

¹⁵⁶ Assim identificado a partir de 1932, segundo Boni (2009, p. 34). Ainda segundo o autor, em 1934 o município se emancipa de Jataizinho, perdendo o status de patrimônio, por meio do Decreto nº 2.519, de 3 de dezembro do mesmo ano.

que, em março de 1935, já instaura o seu primeiro Código de Posturas, por meio do Decreto nº 18 do mesmo ano, criando em seguida, uma série de outras legislações e decretos no que tange a formação oficial do município atual (BONI, 2009, p. 32).

A origem da população que deu início ao município é descrita por Boni (2009, p. 40) como bastante diversificada, contabilizando mais de 30 “etnias”¹⁵⁷ que teriam comprado as terras e se mudado para Londrina, dentre “[...] Espanhóis, italianos, alemães, japoneses, ucranianos e poloneses. [...] Eram povos com hábitos e costumes diferentes, mas com uma preocupação em comum: a educação dos filhos”. Segundo o autor, a primeira escola do município, construída no perímetro rural, denominada Escola Alemã do Heimtal, que também servia para cultos católicos e evangélicos luteranos em horários diversos, foi fundada em julho de 1931, como o próprio nome diz, por iniciativa de imigrantes alemães.

No perímetro urbano, a primeira escola construída, por iniciativa de imigrantes japoneses e mantida pela Associação de Japoneses da época, foi inaugurada em julho de 1933 (BONI, 2009, p. 40). A partir de então, pequenos grupos escolares foram nascendo no município, até que em 1936 é inaugurado o Instituto Mãe de Deus¹⁵⁸, que matricula, no mesmo ano, um total de 103 alunos, de ambos os sexos, número esse que aumenta com o passar dos anos, gerando a necessidade de construção de um prédio maior para sediar a escola, já em 1938 (BONI, 2009, p. 40). Em 1937, segundo o autor, o Grupo Escolar de Londrina, hoje conhecido como Colégio Estadual Hugo Simas, já contava com 587 alunos matriculados (p. 41).

Atualmente, Londrina conta com um grande número de escolas públicas e particulares, de ensino fundamental e médio, mas possui apenas duas universidades públicas, sendo uma tecnológica federal, a Universidade Tecnológica

¹⁵⁷ Apesar da menção da origem de várias etnias na gênese da composição do que então viria a ser o município de Londrina, Silva e Paula (2016, p. 630) mencionam não haver dados oficiais específicos sobre a chegada do negro na região, indicando poder haver relação entre a ausência desse tipo de registro e o Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945, sancionado por Getúlio Vargas após o final da Segunda Guerra Mundial, onde consta, em seu Art. 2º, uma referência à admissão de imigrantes no Brasil apenas com “características mais convenientes da sua ascendência europeia”, fazendo também referência à necessidade de comprovação de condições de saúde em diversos artigos (como os artigos 11, 12, 13, 15 e 82), configurando, em razão de seu teor, uma provável ligação com as teorias eugênicas abordadas ao longo dessa dissertação, no segundo capítulo. (O artigo possui, originalmente o seguinte texto: “Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional”.)

¹⁵⁸ Hoje denominado Colégio Mãe de Deus.

Federal do Paraná (UTFPR – campus Londrina¹⁵⁹) e outra estadual, objeto de estudo dessa dissertação, a UEL. A UEL foi criada pelo Decreto nº 18.110 de 28 de janeiro de 1970 e reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.324 de 7 de outubro de 1971¹⁶⁰, tendo sido originada, segundo relato de Cezar e Marcondes (2013, p. 11), da junção de 5 faculdades do município: Faculdade Estadual de Direito de Londrina; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina; Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina; Faculdade de Medicina do Norte do Paraná e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina.

Cezar e Marcondes (2013, p. 11) descrevem a UEL como uma das melhores universidades do país e inserida no rol das melhores da América Latina, recebendo, anualmente, milhares de inscrições no processo vestibular.

A história da UEL confunde-se, muitas vezes, com a história da própria cidade de Londrina, pois ambas materializam o sonho de um povo que adotou o Norte do Paraná como sua terra natal. São mais de quarenta anos provendo atividades voltadas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, que se concretizam na formação eficiente e com qualidade de centenas de profissionais, oriundos de diversas regiões do país, na Graduação, nos Cursos de Especialização, nos Programas de Mestrado e de Doutorado, contribuindo assim, para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e cultural de Londrina e Região (CEZAR; MARCONDES, 2013, p. 11).

Entidade de direito público e com prerrogativa de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial nas políticas de educação, conforme estabelece os artigos 207 da Constituição Federal e 180 da Constituição do Estado do Paraná, a UEL depende financeiramente do Governo Estadual para manter seu funcionamento, sendo essa sua maior fonte de recursos (CEZAR; MARCONDES, p. 13). Em sua gênese, ainda como Fundação Estadual, a UEL contava com recursos originados da contribuição de mensalidades dos alunos e do próprio Governo do Estado, tendo o ensino gratuito sido implantado para a graduação somente em 1987, quando a instituição foi transformada em Autarquia, por meio da Lei Estadual nº 9.663 de 16 de julho de 1991 (CEZAR; MARCONDES, p. 14).

¹⁵⁹ A sede da UTFPR é situada em Curitiba-PR. O campus de Londrina foi inaugurado em fevereiro de 2007 provisoriamente no prédio da Funtel, tendo sido transferido para um novo prédio em 2009, doado pela Prefeitura do município, segundo informações do MEC.

¹⁶⁰ “Diário Oficial da União, de 08/10/1971, Seção I, Parte I” (CEZAR; MARCONDES, p. 11).

Inicialmente, a UEL contava com 13 cursos de graduação¹⁶¹, hoje o portfólio de cursos de graduação conta com 51 cursos (com 3.085 vagas anuais¹⁶²), além dos cursos de pós-graduação, dentre eles, mestrados e doutorados¹⁶³ (UNIVERSIDADE, 2018, p. 3). São aproximadamente 13.500 alunos, 1.684 professores e 4.807 técnicos no que tange o funcionamento dos cursos de graduação da instituição¹⁶⁴.

A Universidade Estadual de Londrina está localizada em Londrina, Paraná, uma das maiores cidades do Sul do país, com 506.645 habitantes (IBGE 2010), é reconhecida como potencializadora econômica, com influência direta e indireta aos municípios localizados no Norte do Estado do Paraná, Sul de São Paulo e Mato Grosso do Sul. A UEL é distinguida como uma das melhores universidades do País e da América Latina, desempenhando um papel decisivo no desenvolvimento da cidade e região, com destaque na prestação de serviços de saúde, na pesquisa e extensão à sociedade e no ensino de qualidade para a formação de profissionais, em diferentes áreas de conhecimento (UNIVERSIDADE, 2018b, p. 14).

No que tange a implantação de políticas de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e negros¹⁶⁵, a UEL é considerada uma das instituições pioneiras, tendo implantado pela primeira vez o sistema no seu vestibular de 2005, contexto esse que será trabalhado no próximo subcapítulo.

4.2.2 A Política De Cotas Para Autodeclarados Negros Na UEL

¹⁶¹ No início de suas atividades, a UEL ofertava os cursos de História, Geografia, Letras, Pedagogia, Ciências (1º Grau), Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Econômicas e Administração (CEZAR; MARCONDES, 2013, p. 13).

¹⁶² Segundo informações do catálogo dos cursos de graduação 2018 da UEL, desse total de vagas, 2.482 são via ingresso vestibular e 603 entradas via Sistema de Seleção Unificada - SISU, em todas as áreas do conhecimento científico.

¹⁶³ A universidade também conta com hospitais e unidades de atendimento à população (UNIVERSIDADE, 2018).

¹⁶⁴ Atualmente, "A Universidade Estadual de Londrina atua no ensino de graduação e de pós-graduação, na pesquisa e na extensão, sob a forma de atividades presenciais e a distância, nas diversas áreas do conhecimento. Atua ainda, na oferta da Educação Básica, no Ensino técnico e na Educação Infantil no Colégio de Aplicação e nos Centros Educação Infantil. Desta forma a UEL é um todo orgânico de ensino, pesquisa e extensão, integrados, constituída de Centros como Unidades e Departamentos como Subunidades; Órgãos Suplementares e Órgãos de Apoio" UNIVERSIDADE, 2018, p. 17).

¹⁶⁵ Atualmente, os candidatos ao concurso vestibular da UEL podem optar pela inscrição por meio do sistema de cotas ao se autodeclararem negros, no entanto, para efetivação da matrícula, os candidatos que forem aprovados no concurso por meio da reserva de vagas, devem passar por entrevista com a Comissão de Homologação de Matrícula, onde os entrevistados são ouvidos e observados quanto à pertença ou não ao grupo racial declarado. Esta Comissão é atualmente constituída por "membros do Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial de Londrina, representantes do Núcleo Regional de Ensino, dos estudantes da UEL, além do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS)" (COMISSÃO, 2020).

Em dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidos em 2008, 2016, 2018 e 2019 por Thayza Oliveira (2016, p. 16), Karen de Abreu Anchieta (2008, p. 62-66), Alexsandro Eleotério Pereira de Souza (2018, p. 70) e Jairo Pacheco (2019, p. 119), se encontra relatado que a UEL foi uma das instituições pioneiras na opção pela adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil, tendo optado, desde o princípio, pelas cotas sociais e raciais para estudantes egressos do ensino fundamental e médio de escolas públicas.

Segundo Silva e Pacheco (2013, p. 67), a existência de dados acessíveis a respeito do processo de implantação e implementação de ações afirmativas com recorte de raça nas universidades brasileiras não é pressuposto para sua compreensão, pois nem sempre é possível compreender de que forma os dados disponíveis foram produzidos (metodologia de agrupamento).

Em estudo apresentado no livro *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004 – 2012)*, organizado por Jocélio Teles Santos, Silva e Pacheco (2013, p. 68) discorrem sobre o processo de implantação e implementação do sistema de cotas na UEL¹⁶⁶, cujo sistema de cotas foi aprovado em 2004, mediante Resolução do Conselho Universitário nº 78/2004, promulgada em 23 de julho de 2004 pela então reitora Prof^a. Lygia Lumina Pupatto¹⁶⁷, tendo sido realizado em 2005 o primeiro vestibular com este sistema. No entanto, tal aprovação não se deu imediatamente, de um dia para o outro, tendo sido palco de disputas e conflitos e conquistada mediante luta intensa por parte do Movimento Negro e dos atores pró-cotas ligados à instituição. Nesse sentido, é importante compreender, mesmo que de forma breve, o contexto político da UEL no período anterior à implantação da política de ação afirmativa, cujo desenvolvimento será abordado neste subtítulo.

Entre setembro de 2001 e março de 2002, as universidades públicas estaduais do Paraná estiveram em greve, com a participação dos docentes, funcionários técnico-administrativos e estudantes, cujas principais reivindicações, segundo Pacheco (2019, p. 116), se tratavam de reajuste salarial de 50,03% e da defesa da autonomia universitária. Além disso, em agosto de 2001, houve o

¹⁶⁶ Segundo os autores, os dados utilizados no estudo foram “produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e pela Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS)” (SILVA; PACHECO, 2013, p. 68).

¹⁶⁷ Lygia é professora adjunta da UEL e foi reitora da instituição entre 2002 e 2006, tendo participado ativamente da discussão sobre a implantação da política de cotas na UEL e assinado a primeira Resolução dessa política na instituição.

afastamento do Reitor Jackson Proença Testa, devido a um movimento desencadeado na UEL, por suspeita de indícios de irregularidades administrativas e financeiras. No mesmo período, também o vestibular da UEL sofreu alterações, passando a contar, segundo Pacheco (2019, p. 117), com questões de caráter interdisciplinar, diminuindo a exigência de memorização de conteúdos e ampliando o foco na interpretação e contextualização, o que culminou, como uma de suas consequências, em um vestibular mais acessível a estudantes que não possuíam uma formação tão rigorosa quanto frequentemente se encontra na rede privada de ensino no que tange o ensino médio.

Também em 18 de abril de 2001, é sancionada no Paraná, a Lei Estadual nº 13.134, responsável por criar, inicialmente, 3 vagas suplementares para estudantes indígenas em cada uma das universidades estaduais paranaenses, por meio da realização de “vestibular específico, realizado de forma integrada, envolvendo todas as universidades participantes”, dando origem à Comissão Universidade Para os Índios (CUIA), responsável pela organização do Vestibular dos Povos Indígenas do estado (PACHECO, 2019, p. 115).

Todo esse cenário anterior à opção pela adoção da política de cotas na UEL, forneceu as bases para o debate dessa questão:

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 o 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 progressista, que geriu a UEL no período de junho de 2002 a junho de 2006 (PACHECO, 2019, p. 118).

Ao longo das teses defendidas por Pacheco (2019) e Souza (2018), há importante destaque para a luta do Movimento Negro, com enfoque especial para a líder Vilma Santos de Oliveira (Yá Mukumby¹⁶⁸) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UEL – NEAB UEL, ressaltando que os verdadeiros protagonistas dessa história estão inseridos na luta dos movimentos sociais de Londrina, não tendo se dado, a opção pela adoção do sistema de cotas na UEL, sem resistência e muita luta.

¹⁶⁸ Informações a respeito de Vilma Santos de Oliveira, também conhecida como Yá Mukumby, podem ser encontradas no livro Yá Mukumby – a vida de Vilma Santos de Oliveira, de autoria de Fabio Lanza, Alessandro Eleotério Pereira de Souza, Lais Celis Merissi e Larissa Mattos Diniz, Coleção Presença Negra em Londrina, cuja 2ª edição foi lançada em 2013.

A esse respeito, Souza (2018, p. 72) relata que a importância de Vilma Santos de Oliveira (1950 – 2013) não se trata apenas de sua liderança, tendo sido iniciado na casa da mesma o próprio desenvolvimento do Movimento Negro de Londrina:

O caminho que leva à institucionalização da reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e também daqueles que para além desse primeiro critério se autodeclarem negros 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 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. O ano de 2003 e meados de 2004 foram de intenso debate. Argumentos favoráveis e contrários advindos tanto do senso comum como das mais distintas perspectivas teóricas foram ouvidos como nunca dantes nos mais diferentes espaços, dentro e fora da universidade. (SOUZA, 2018, p. 72).

Os debates que se seguiram entre os anos de 2003 e 2004 foram intensos, segundo Souza (2018) e permeados dos mais diversos tipos de argumentos, contrários e favoráveis à adoção da política de cotas na instituição. A aprovação das políticas de cotas na UEL dá início à primeira fase¹⁶⁹ do período de implantação e desenvolvimento da política de ação afirmativa na instituição, conforme descreve Jairo Pacheco (2019, p. 119), correspondente ao período de 2005 a 2011.

Nesta primeira fase, a instituição era dirigida pela professora Lygia Lumina Pupatto, que, segundo Pacheco (2019, p. 119), anteriormente havia sido Presidente do Sindicato dos Professores – SINDIPROL, vereadora e deputada estadual filiada ao PT, além de ter exercido o cargo de Secretária da Mulher na Prefeitura Municipal de Londrina, o que explica o caráter progressista de sua atuação e a posição que tomou na defesa da implantação da política de ação afirmativa na Universidade. Os debates acerca da temática na UEL foram iniciados oficialmente em novembro de 2002, após busca – pela administração da instituição – de informações

¹⁶⁹ Jairo Pacheco (2019, p. 119) descreve a história da política de ação afirmativa da UEL em três fases, a primeira corresponde ao período de 2005 a 2011 – período de implantação e desenvolvimento da política -, a segunda fase corresponde ao período de 2011 a 2017 – período em que é aprovada a continuidade do sistema e é encerrada a proporcionalidade para o ingresso – e a terceira fase, que corresponde ao período a partir de 2017, marcado por nova aprovação de continuidade e ampliação do sistema. Esta mesma divisão foi adotada nesta dissertação.

sobre a discussão em artigos e na experiência das Universidades Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e de Brasília – UnB.

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 (PACHECO, 2019, p. 121).

Após diversos e intensos debates, em 23 de julho de 2004, a implantação política de cotas na UEL é aprovada, resultando na Resolução CU nº 78 de 2004 (PACHECO, 2019, p. 124). Por meio dos artigos 1º e 5º da resolução, foi definido naquele momento que até 40% das vagas seriam destinadas a estudantes provenientes de escola pública (que tivessem cursado as quatro últimas séries do ensino fundamental e as três séries do ensino médio em rede pública) e até 50% dessas vagas seriam destinadas a estudantes negros (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2004, p. 2). Ou seja, naquele momento, com essas regras, não havia uma reserva de vagas com base na quantidade geral de vagas oferecidas, mas com base na inscrição do público, garantidas em até 40% no geral. Efetivamente, não havia 40% de reserva de vagas, mas até 40%, a depender do número de inscritos, “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 inscritos¹⁷⁰” (PACHECO, 2019, p. 131). Segundo Silva e Pacheco (2013, p. 68), esse “critério de proporcionalidade comprometeu significativamente a efetividade do sistema enquanto mecanismo de inclusão nos cursos mais concorridos”¹⁷¹.

¹⁷⁰ A esse respeito, Jairo Pacheco (2019) descreve detalhadamente a quantidade de matrículas realizadas por meio da política de cotas entre 2005 e 2012 e o impacto causado pela proporcionalidade.

¹⁷¹ Segundo Pacheco (2019, p. 132), o critério de proporcionalidade foi introduzido devido a proposta formulada pelo Conselho de Centro de Ciências Agrárias – CCA, um dos setores mais resistentes à implantação da política de cotas na UEL, acompanhado pelo Centro de Ciências da Saúde - CCS. Conforme o artigo 4º da Resolução do Conselho Universitário 78/2004, este percentual de vagas deveria vigorar por um período de sete anos letivos, contatos a partir do ano letivo de 2005 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2004).

Em meio aos debates que culminam na alteração da política de cotas da UEL, como será visto a seguir, em 29 de agosto de 2012 é sancionada no Brasil a Lei Nº 12.711, mais conhecida como “Lei de Cotas”. Essa lei determina a reserva de 50% de vagas no ensino superior público federal e em instituições federais de ensino técnico de nível médio, para alunos que tenham cursado todo o ensino médio (ou fundamental, no caso de ensino técnico) em escola pública. Metade das vagas reservadas deverão ser destinadas a estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, sendo que todas as vagas devem ser preenchidas,

[...] por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012a, n.p.).

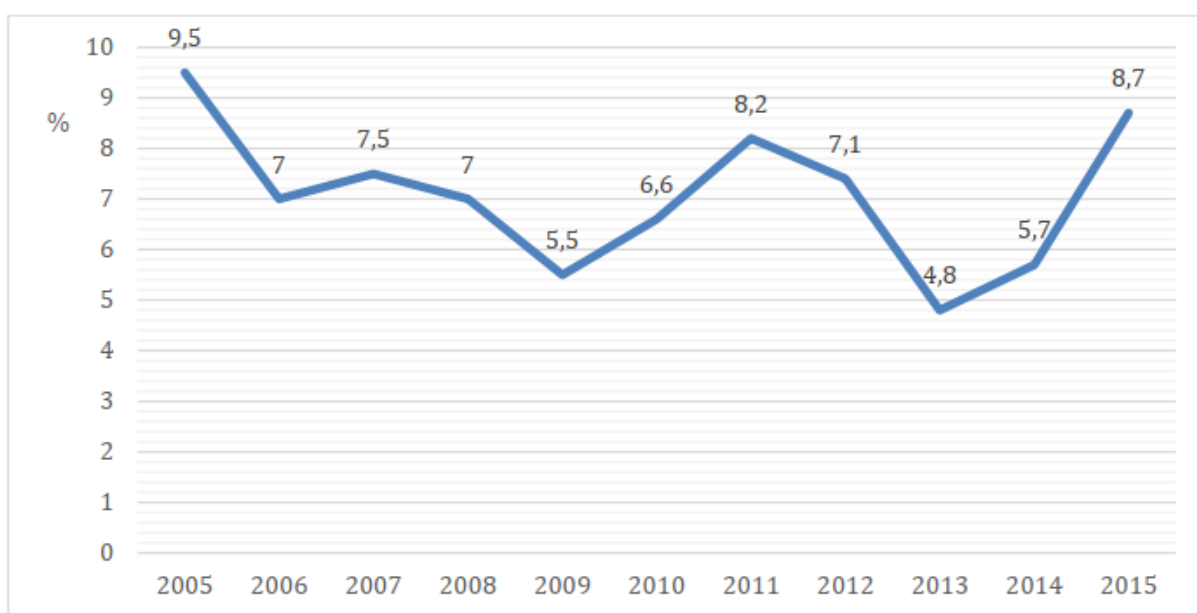
No caso da lei federal, as reservas de vaga são condicionadas ao percurso formativo em escola pública, sendo que um percentual destas reservas é disponibilizado mediante critério socioeconômico. No caso da UEL, somente o critério do percurso formativo foi adotado desde o princípio, sendo que após a aprovação da política de cotas em 2004 na instituição, a luta dos movimentos pró-cotas se voltou para o esforço de alterar a questão da proporcionalidade, de forma que o vestibular de 2013 (o primeiro após o período de sete anos de avaliação na primeira fase), passou a prever novas regras de ingresso ao público da política de cotas, passando a reservar, efetivamente, 40% das vagas de cada curso para os estudantes oriundos de escola pública e, dentro desse percentual, metade das vagas para autodeclarados negros (SILVA; PACHECO, 2013, p. 69)¹⁷², marcando a segunda fase do processo de implantação do sistema de cotas na UEL, também após intensos debates. Segundo o artigo 12 da nova Resolução do Conselho Universitário (CU) nº 12/2012, esta nova regra passou a vigorar por um período de cinco anos letivos, a partir do ano letivo de 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012b).

Para essa fase, o Coletivo Pró-Cotas foi organizado, aglutinando-se docentes, estudantes e Movimento Negro, a favor do aprimoramento e da

¹⁷² Esta alteração foi ratificada pela Resolução do Conselho Universitário 15/2012, que em seu artigo 1º, suprime o termo “até”, contido anteriormente na Resolução do Conselho Universitário 78/2004, estabelecendo de fato a reserva de 40% das vagas de cada curso de graduação, ofertadas no processo seletivo Vestibular de 2013 adiante (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2004).

continuidade da política¹⁷³. No entanto, mesmo após exclusão do critério de proporcionalidade, a partir do vestibular de 2013, ano em que passou a vigorar a alteração da política, a entrada de negros na instituição, de uma forma geral, diminuiu¹⁷⁴ de 7,1% para 4,8%, conforme é possível verificar no gráfico abaixo, elaborado por Pacheco (2019, p. 143):

Gráfico 4 - Percentual de cotistas negros matriculados na UEL entre 2005 e 2015



Fonte: Pacheco (2019, p. 143).

No entanto, a partir de 2014, o percentual de alunos negros matriculados passa a aumentar, conforme pode ser visualizado no gráfico acima. Segundo Souza (2018, p. 82), esse período corresponde ao mesmo período em que o Programa de Apoio à Permanência da UEL¹⁷⁵ (PROPE - UEL) iniciou suas atividades na rede pública de ensino (2013), divulgando o sistema de cotas da Universidade. Nesse sentido, Souza infere que a ausência de informação e de referência por parte dos estudantes, é um dos motivos de o número de negros na universidade, durante essa fase, ainda não ter alcançado os 20% das vagas, sendo

¹⁷³ Jairo Pacheco destaca a importância da participação de Vilma Santos de Oliveira, também nessa fase, como uma das lideranças do movimento negro, além da docente Maria Nilza Silva e da então estudante Jamile Carla Baptista (atualmente docente do departamento de Ciências Sociais da UEL).

¹⁷⁴ Vide Tabela 3 da tese de Jairo Pacheco (2019, p. 142).

¹⁷⁵ Segundo Souza (2018, p. 80), o PROPE tem como um dos seus objetivos “levar à comunidade escolar correspondente ao ensino médio, explicações teóricas, bem como vivências empíricas, a fim de que estudantes de escolas públicas tenham uma melhor compreensão sobre o sistema de cotas na UEL”, tendo surgido como um projeto de extensão universitário, por meio da Resolução 83/2013.

que a população negra de Londrina é representada, atualmente, por 28% da população. Pacheco (2019, p. 144) concorda com Souza, ao afirmar 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”.

É claro que a questão da ausência de uma política de comunicação até então, se configurava apenas como um dos diversos fatores dificultadores no acesso à política de cotas na universidade, somando-se a outras questões de fundo econômico e social, principalmente aqueles ligados às condições que favorecessem a permanência desses alunos na instituição de ensino, vez que o aumento do ingresso de estudantes por meio da política de cotas também ampliaria o número de estudantes com perfil socioeconômico vulnerável, demandando que a universidade, não somente lidasse com a facilitação de seu ingresso, mas também com a viabilização de sua permanência¹⁷⁶ e finalização do curso, assunto esse que passou a ser pauta de discussão do Movimento Negro e da comunidade acadêmica, colaborando para a gênese do PROPE – UEL, cuja necessidade e origem é vastamente relatada por Pacheco (2019).

Nesse sentido, a partir de 2016, devido a necessidade de uma nova reavaliação da política de cotas na instituição (instituída na Resolução CU nº 015/2012), os debates da comunidade interna da UEL a respeito da mesma, se intensifica novamente, dessa vez, sem o apoio de Dona Vilma (Yá Mukumby), em razão de seu falecimento em 2013, marcando a terceira fase da política de cotas da UEL, descrita por Pacheco (2019, p. 151) como a fase de prorrogação da política de cotas por mais 20 anos e aumento (em 5%) da política de cotas para negros, tendo iniciado em 2017:

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

¹⁷⁶ É importante também frisar que, em 2012, ocorre o reconhecimento da constitucionalidade da implantação da reserva de vagas por cotas pelo Supremo Tribunal Federal, bem como a promulgação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como “Lei de Cotas”, instituindo a reserva de 50% do total de vagas em instituições federais de ensino superior para indígenas, negros, pessoas com deficiência e estudantes advindos do sistema público de ensino, colaborando na justificativa da concentração da discussão, a partir de então, na questão da manutenção do sistema de cotas e na permanência.

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 (PACHECO, 2019, p. 151).

Nessa fase, Pacheco (2019, p. 152) destaca a importância do Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo (GT), formado pelo Ministério Público e coordenado pelo Promotor Dr. Paulo César Vieira Tavares, além do apoio da Comissão da Promoção da Igualdade Racial e das Minorias da OAB do município de Londrina, dentre outros, sendo que os debates a respeito da manutenção da política de cotas, nesse momento, voltaram-se de forma mais intensa para o interior da comunidade da UEL.

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 instituições, 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, Prof.^a Angela Maria de Souza Lima e da Coordenadora do NEAB-Uel, Prof.^a 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 (PACHECO, 2019, p. 153).

É importante destacar que, conforme previsto para 2017, em Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da política de cotas da UEL (2011-2016), a Comissão de Avaliação e Acompanhamento, então presidida pelo Prof. Adriano Farinasso, apresentou dados que comprovavam que a adoção do sistema de cotas na UEL não havia prejudicado o desempenho da instituição no que tange os principais instrumentos de avaliação do Ministério de Avaliação e Cultura (MEC), pelo contrário, segundo Pacheco (2019, p. 154), devido aos resultados positivos alcançados pela UEL, era possível considerar que essa iniciativa teria contribuído de alguma forma para o alcance de tais resultados¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Pacheco (2019) disserta de forma detalhada acerca dos dados apresentados no Relatório da Comissão de Avaliação e Acompanhamento de 2017 em sua tese de doutorado, no capítulo 2, mais especificamente no subcapítulo 2.4 (p. 151).

Nos concursos vestibulares de 2014, 2015, 2016 e 2017, apenas 5% dos candidatos se identificaram como negros e se candidataram pelo sistema de cotas, segundo dados da Pró-Reitoria de Planejamento da UEL – Proplan (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019b). Em 2018, após a ampliação em 5% da política de cotas para negros, 8,2% de candidatos se identificaram como negros, 3,2 pontos percentuais acima dos anos anteriores. Percentual que se ampliou ainda mais em 2019 e 2020, tendo sido inscritos como negros, concorrentes pela política de cotas, 9,1% e 8,41%, respectivamente.

Desde a sua gênese, a política de cotas adotada na UEL não menciona em nenhum momento critérios relacionados à renda, mas tão somente a questão do percurso formativo, devendo o aluno, como já mencionado em parágrafo anterior, ter realizado a maior parte do percurso escolar em rede pública de ensino. Silva e Pacheco (2013, p. 72), ao analisar a implantação da política de cotas na UEL entre 2004 e 2012, constataram que o sistema de cotas para estudantes de escola pública se mostrou mais efetivo que o sistema de cotas para estudantes negros, da mesma origem de formação. Também identificaram que havia uma significativa diferença entre a quantidade de candidatos que se identificaram como negros no questionário socioeconômico da instituição e a quantidade que efetivamente realizou a inscrição pelo sistema de cotas para negros, concluindo que o sistema ainda se mostrava tímido na capacidade de inclusão. Segundo os autores, apenas 37% dos candidatos que se identificaram como negros concorreram efetivamente dentro desta política de cotas e são vários os motivos elencados para tal ocorrência, segundo Silva e Pacheco (2013, p. 74):

Algumas hipóteses podem ser levantadas para tentar explicar isso. 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. [...] 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; PACHECO, 2013, p. 74).

A ampliação em 5% da política de cotas para negros na UEL, de forma irrestrita, levanta novamente o debate acerca da polarização entre a questão da raça em detrimento da questão da classe social, já discutida nos capítulos anteriores, vez que reserva um percentual de vaga para negros, independentemente de sua condição

econômica e social, estabelecendo como determinante criterioso, exclusivamente a questão racial. Para compreender melhor os argumentos que nortearam tal ampliação, foram analisados, no próximo subcapítulo, documentos considerados importantes no processo de disputa por tal ampliação.

4.2.3 Análise De Documentos

A análise de documentos é necessária para compreensão dos significados históricos dos atos a eles associados, como bem informa Olinda Evangelista (2009, n.p.), uma vez que “documento é história” e neles, é possível encontrar sinais, vestígios, que precisam ser analisados e compreendidos em relação à sua história, seu contexto, demonstrando o movimento real. No entanto, trabalhar com documentos exige a compreensão de que os mesmos são forjados por sujeitos e projetos que estão em constante disputa, expressando tendências e redes de influências e poder, derivando de determinações históricas e, nesse sentido, precisam ser analisados de forma a confrontar aparência e essência.

A partir desse entendimento, é preciso esclarecer que as análises resultadas desta pesquisa, embora realizadas de forma crítica, não pretendem e nem devem ser consideradas como uma verdade absoluta e universal, vez que perpassa, necessariamente, pela visão de mundo do pesquisador para a posterior análise da realidade, pois, conforme bem diz Evangelista (2009, n.p.), “a teoria é uma sucessão de hipóteses que se desconfirmam ou se confirmam, num movimento continuamente aberto, não pode ser tomada como premonitória. Não existe ‘uma verdade’ como lugar abstrato e universal”. Dessa forma, a análise dos documentos a seguir, pretende agregar dados para uma síntese das múltiplas determinações que envolvem o desvelar do real concreto.

Para realizar esse movimento de desvelamento do real concreto, foram analisadas nessa pesquisa, além da Resolução CU que estabelece a implantação e a ampliação da reserva de vagas para negros na UEL, as atas de reuniões CU de 2016 e 2017 e demais documentos ligados direta ou indiretamente à ampliação da política de cotas na UEL, a fim de verificar o contexto em que a política de cotas é ampliada na instituição, em 2017¹⁷⁸, possibilitando um cruzamento com os

¹⁷⁸ A tabela com os documentos analisados pode ser verificada no apêndice deste trabalho.

dados obtidos por meio das entrevistas. Todos os documentos analisados podem ser visualizados no apêndice dessa pesquisa, em quadro elaborado para este fim.

Segundo nota publicada em 13 de janeiro de 2017, no canal eletrônico Agência UEL de Notícias, foram realizados, no mês de janeiro deste mesmo ano, quatro debates com o objetivo de discutir as Ações Afirmativas e as cotas na UEL, proporcionados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Programa de Apoio para o Acesso e Permanência para Formação do Estudante da UEL (PROPE) e Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Asiáticos (LEAFRO) e Neab:

O primeiro debate será na próxima quarta-feira (18), às 19 horas, no Anfiteatro Maior do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH). O convidado é o professor da Universidade de Brasília (UNB), José Jorge de Carvalho. Já na quinta-feira (19) será a vez do Centro de Ciências da Saúde (CCS) receber o debate. Nos dias 25 e 26 os professores Marcelo Tragtemberg, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e André Lazaro, da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), conduzem os debates. O primeiro será no Auditório da OAB, às 19 horas, e o segundo, no dia 26, às 8 horas, no Anfiteatro do Centro de Ciências Biológicas (CCB) (DEBATES, 2017, n.p.).

Em 17 de fevereiro de 2017, foi realizada uma reunião extraordinária do Conselho Universitário da UEL, presidida pela então Reitora Berenice Quinzani Jordão, para tratar do Processo nº 1659 de 2017, a respeito do “Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas na UEL” e da “Minuta de Resolução que 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”. Segundo Ata da mesma, essa reunião contou com a presença dos seguintes conselheiros¹⁷⁹, além da Reitora prof.^a Berenice Quinzani Jordão:

¹⁷⁹ Eram membros do Conselho Universitário, na época, a Reitora da Instituição (Berenice Quinzani Jordão), 1 representante da Pró-Reitoria de Planejamento (Jairo Queiroz Pacheco), o Pró-Reitor de Extensão (Gilberto Hildebrando), o Pró-Reitor de Administração e Finanças (Luis Fernando Pinto Dias), 1 representante da Pró-Reitoria de Graduação (Adriano Luiz da Costa Farinasso), o Pró-Reitor de Recursos Humanos (Pró-Reitor de Recursos Humanos), 9 Diretores de Centros de Estudos (Ronaldo Baltar – CCH, Gisele Maria de Andrade de Nóbrega – CCB, Suely Mayumi Obara Doi – CCE, Azenil Staviski - CESA, Zilda Aparecida Freitas de Andrade – CECA, José Roberto Pinto de Souza – CCA, Jorge Marão Carnieli Miguel – CTU, Evanil Antonio Guarido – CEFE e Mara Solange Gomes Dellaroza – CCS), 8 representantes do CEPE (Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, Taufik Abrão, Edson Miura, Alex Eduardo Gallo, Fernando Pereira Candido, Martha Célia Ramirez Galvez, Temis Chenso da Silva Robelo Pedroso e Luis Alberto Garcia Freitas), 9 representantes não vinculados à Instância Administrativa (Alcides José Sanches Vergara – CCB, André Luiz Martinez de Oliveira – CCE, Sergio Carlos de Carvalho – CESA, Cássia Cilene Dezan Garbelini – CCS, Rodolfo Rorato Londero – CECA, Alexandre Remuzzi Ficagna – CECA, Fabio Lanza – CLCH, Osni Vicente – CTU e Antonio Geraldo M. G. Pires - CEFE), 1 representante das categorias docentes (Maria Josefa Santos Yabe), 5

Jairo Queiroz Pacheco, Gilberto Hildebrando, Luis Fernando Pinto Dias, Adriano Luiz da Costa Farinasso, Leandro Ricardo Altimari, Ronaldo Baltar, Gisele Maria de Andrade Nóbrega, Suely Mayumi Obara Dói, Azenil Staviski, Zilda Aparecida Freitas de Andrade, José Roberto Pinto de Souza, Jorge Marão Carnielo Miguel, Evanil Antonio Guarido, Mara Solange Gomes Dellaroza, Angela Pereira Teixeira Victoria Palma, Taufik Abrão, Edson Miura, Fernando Pereira Candido, Alex Eduardo Gallo, Martha Célia Ramirez Galvez, Temis Chenso da Silva Robelo Pedroso, Luis Alberto Garcia Freitas, Alcides José Sanches Vergara, André Luiz Martinez de Oliveira, Sergio Carlos de Carvalho, Cássia Cilene Dezan Garbelini, Rodolfo Rorato Londero, Alexandre Remuzzi Ficagna, Fabio Lanza, Osni Vicente, Antonio Geraldo M.G. Pires, Maria Josefa Santos Yabe, Gilberto Alfredo Pucca Netto, Mariana Vitória de Souza Ornelas, Sthefany Aparecida Soares, Daniele Barbosa Daniel, Eduardo Baroni Borghi, Alexandre do Nascimento Marçal, Carlos Roberto dos Santos, Odisséia Lobrigate, Jussevânia Santos Rubbo de Sá, Ana Maria Rodrigues, Alexandra de Paula Y dos Santos, José Mendes de Souza (Representante das Classes Trabalhadoras, em substituição ao representante titular, Valdir de Souza) e Filipe Barros (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017a, ATA 663).

Além dos conselheiros, estiveram presentes nesta reunião alguns representantes de movimentos sociais e instituições relacionadas com as discussões acerca da temática das cotas raciais, que solicitaram autorização para pronunciamento na mesma, sendo eles: o Promotor de Justiça do Ministério Público do Paraná (Londrina), Dr. Paulo Tavares; o Diretor da Escola Superior da Polícia Civil, Dr. Sebastião Ramos Neto; a Professora e Chefe do Núcleo Regional de Educação de Londrina, Lucia Cortez e o Dr. Oscar Nascimento, registrado na Ata como o “Advogado negro mais antigo de Londrina”. A participação dos representantes foi autorizada por unanimidade pelos Conselheiros.

Segundo o documento, Adriano Luiz da Costa Farinasso, então Presidente da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas na UEL, apresentou a proposta da Comissão, destacando a ocorrência dos debates acontecidos em janeiro do mesmo ano e relatando o resultado (positivo) referente às avaliações da Universidade, mediante o aumento do número de negros na instituição. Farinasso relatou a defesa da Comissão pela manutenção das cotas raciais na instituição e a recomendação de sua alteração, reduzindo em 5% o percentual de reserva para estudantes negros oriundos do sistema público de ensino

representantes discentes (Gilberto Alfredo Pucca Netto, Mariana Vitória de Souza Ornelas, Sthefany Aparecida Soares, Daniele Barbosa Danie e Eduardo Baroni Borghi), 5 representantes Técnicos Administrativos (Alexandre do Nascimento Marçal, Carlos Roberto dos Santos, Odisséia Lobrigate, Jussevânia Santos Rubbo de Sá e Ana Maria Rodrigues) e 3 representantes externos (Alexandra de Paula Y dos Santos – Classes Patronais, José Mendes de Souza – Classes Trabalhadoras e Filipe Barros – Poder Legislativo Municipal).

e criando a reserva de 5% de vagas para estudantes negros de forma irrestrita, totalizando 40% da reserva de vagas.

[...] alterando a proporcionalidade para 20% do total das vagas para estudantes oriundos de instituições de ensino público, 15% do total das vagas para estudantes negros de instituições de ensino público e 5% do total das vagas para negros de forma irrestrita, independente do percurso de formação, totalizando 40% das vagas reservadas para Ações Afirmativas; Que o sistema de vagas vigore por vinte anos letivos; Criar novas políticas de permanência e fortalecer as existentes também dentro da questão pedagógica e psicológica (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017a, ATA 663).

No entanto, a então Reitora Berenice Quinzani Jordão informou aos presentes que o processo havia sido apreciado no dia anterior, pelo Conselho de Pesquisa e Extensão, analisando o Relatório apresentado pela Comissão Permanente e recomendou ao Conselho Universitário, conforme proposta da Câmara de Graduação, além de manter o sistema de cotas na UEL, a alteração do sistema atual, mantendo 40% das vagas reservadas para estudantes oriundos da escola pública, sendo metade delas destinadas a negros oriundos de escola pública, adicionando 5% de vagas a serem reservadas para negros de percurso formativo irrestrito, totalizando 45% de reserva de vagas.

Na ocasião, após as falas do Promotor Paulo Tavares, do Dr. Sebastião Ramos Neto, da Professora Lucia Cortez e do Dr. Oscar Nascimento, foi votada e aprovada a manutenção do sistema de cotas na UEL e a sua alteração¹⁸⁰ conforme proposta da Câmara de Graduação, ampliando de 40% para 45% de reserva de vagas pelo período de 20 anos letivos de vigência (proposto pela Comissão), a ser revisado a partir do 10º ano de sua alteração e ampliação.

Importa destacar que a manutenção do sistema de cotas na instituição, em 2017 foi, segundo relatado na Ata, unanimidade entre os votantes presentes (45), sendo que destes, apenas 8 foram contrários à alteração do sistema vigente até aquele momento e 10 se posicionaram contrários à ampliação do sistema

¹⁸⁰ Segundo Ata da reunião, “Primeiramente a Reitora colocou em votação se vai extinguir ou manter o sistema de cotas na UEL: Foi aprovado por unanimidade a manutenção do sistema de cotas na UEL. Em segunda votação: Manter o sistema atual a frente ou alterar a política de cotas? Foi aprovado com vinte sete votos favoráveis a alteração do sistema de cotas atual, contra oito votos favoráveis a manutenção do sistema atual. Segue a Reitora Berenice Jordão colocando em terceira votação: os favoráveis a proposta da Comissão e os favoráveis a proposta da Câmara de Graduação. Foi aprovada a proposta da CU – Livro nº 19 230 Câmara de Graduação com vinte e três votos favoráveis, contra dez votos favoráveis a proposta da Comissão e duas abstenções” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017a, ATA 663).

para 45% de reserva de vagas. No entanto, não aparece na Ata, quem foram os atores contrários e/ou que se abstiveram à alteração e ampliação do sistema. Desta reunião, é originada a Resolução CU nº 008 de 03 de março de 2017, que trata do estabelecimento de vagas no Processo Seletivo Vestibular e no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação para estudantes provenientes da rede pública de ensino e para autodeclarados negros.

Na época da aprovação da ampliação da reserva de vagas para negros na instituição, o cenário político brasileiro - pós impeachment da então presidenta Dilma Vana Rousseff, retirada de investimentos na educação e a ampliação da divulgação do projeto “Escola Sem Partido”¹⁸¹, dentre outros - era permeado por um clima de incertezas e investidas conservadoras no campo da educação, dentre outras esferas. As referências ao cenário político e ao projeto “Escola Sem Partido”, aparecem nas Atas a partir de agosto de 2016, inclusive com cobranças por parte de alguns conselheiros quanto ao posicionamento do conselho no que tange este cenário e as sucessivas retiradas e bloqueios de recursos da educação, a exemplo da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55 (também denominada PEC 241¹⁸²), que estabeleceu um teto de gastos públicos sociais para o Brasil.

Esse cenário aparece nas atas analisadas, antes e depois da reunião onde foi definida a manutenção e ampliação da política de cotas, a exemplo das atas nº 642 e 660 de 2016, que debatem especificamente sobre a questão do “Escola Sem Partido” e as atas nº 649, 651, 659, que debatem sobre a crise política da época, a autonomia universitária e a necessidade do posicionamento do Conselho Universitário quanto ao contexto atual. Por se tratarem, as atas, de documentos escritos, não são capazes de trazer à superfície da leitura toda tensão provocada pelo contexto político da época, mas a persistência do assunto, a exemplo das atas nº 664, 666, 669, 672, 675, 676, 677, 678, 679, 681 e 684¹⁸³, durante o ano de 2017, revela uma grande

¹⁸¹ No município de Londrina, o Projeto “Escola Sem Partido” – inspirado pelo movimento político liderado pelo advogado brasileiro Paulo Miguel Nagib - foi protocolado em 2017, pelo então vereador Filipe Barros Baptista de Toledo Ribeiro, tendo sido arquivado somente em fevereiro de 2019, em decorrência da renúncia do então vereador, que assumiu o cargo de Deputado Federal em razão das eleições de 2018. Tendo como principal objetivo a prevenção da “doutrinação ideológica” nas escolas, o debate sobre este movimento neste e em outros municípios e estados, favoreceu o impulsionamento de um cenário ainda mais conservador no que tange o olhar para o educador e a educação no Brasil.

¹⁸² No Senado Federal, a proposta tramitou como PEC 55/2016 e na Câmara dos Deputados, a mesma proposta tramitou como PEC 241/2016.

¹⁸³ As atas referenciadas neste momento, tratam de assuntos como a PEC 55/2016, a PLP 257/2016, a MP 746/2016, o Projeto “Escola Sem Partido”, a necessidade de elaboração de um manifesto, pelo

preocupação do Conselho, com relação ao futuro da educação brasileira e, por conseguinte, com o futuro da UEL, sugerindo que, mediante contexto explicitado, também a política de cotas estaria correndo risco quanto a sua manutenção, tendo sido a sua ampliação, uma grande conquista naquele momento.

No entanto, para analisar melhor os contextos apresentados e os argumentos que justificaram tal ampliação e ainda, por considerar que os documentos são forjados por sujeitos e projetos que estão em disputa constante, registrando movimentos de poder e influências, foram realizadas entrevistas a fim de promover interação social com os precursores e envolvidos neste processo no âmbito da gestão e ampliação desta política, a serem analisadas no próximo subcapítulo.

4.3 COTAS PARA NEGROS DE QUALQUER PERCURSO FORMATIVO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – PARA ALÉM DA QUESTÃO ECONÔMICA, UMA QUESTÃO DE REPARAÇÃO HISTÓRICA, REPRESENTATIVIDADE OU DIREITO À EDUCAÇÃO?

A definição dos entrevistados se deu a partir do grau de envolvimento com o processo decisório de ampliação das políticas de cotas na UEL, tais como ampla participação nos processos de debate e deliberação (à exceção do representante da reitoria, que foi indicado pelo próprio setor).

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 196), o desenvolvimento da entrevista objetiva, dentre outros, a “averiguação de ‘fatos’” (*grifo do autor*), com o intuito de compreender de forma mais assertiva, como os fatos aconteceram no contexto de determinado momento e “determinação das opiniões sobre os ‘fatos’, de forma a compreender o pensamento acerca do objeto de estudo (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 196, *grifo do autor*).

Pensando nisso, a entrevista semi-estruturada¹⁸⁴ foi escolhida para esta pesquisa, uma vez que, segundo Triviños (1987, p. 146), esta pode ser entendida como uma entrevista que, apoiada em teorias e hipóteses, partem de questionamentos básicos “que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante”.

Conselho Universitário, com relação ao Governo do Estado, quanto aos ataques sofridos pela Universidade, o posicionamento do CU quanto ao Projeto “Escola Sem Partido”, manifesto contra a “Reforma Trabalhista”, o contingenciamento de recursos causados pelo Sistema Meta 4, discussão sobre a autonomia universitária, dentre outros assuntos.

¹⁸⁴ O roteiro de entrevista semi-estruturada pode ser encontrado nos Apêndices dessa pesquisa.

De forma a viabilizar a análise da coleta de dados e sua apresentação, foi construído um conjunto de categorias descritivas, que possibilitaram uma divisão do material obtido de forma classificatória, correlacionando-os com os demais componentes coletados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Nesse sentido, a análise a seguir leva em conta, além do que se encontra explícito, o desvelamento de “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Das categorias destacadas quanto às respostas das entrevistas acerca do processo de ampliação das políticas de cotas na UEL em 2017, três se encaixam parcialmente, em maior ou menor grau, à hipótese apresentada no início da pesquisa (as políticas de cotas para negros de qualquer trajetória formativa, sem critérios econômicos de acesso, como é o caso dos 5% tratados nesta dissertação, se justificariam a partir da luta pela representatividade da população negra no ensino superior público, ou seja, o simples direito ao acesso à educação de nível superior, em razão de seu percentual atual na sociedade brasileira), sendo elas: 1. A questão da “raça” se sobrepondo à questão econômica ou de classe e, conseqüentemente, à questão do percurso formativo; 2. Decisão pelo aumento em 5% para negros de qualquer trajetória em razão de negros terem estudado em algum momento da vida com bolsa de estudos e/ou em escolas “não públicas”; 3. Decisão pelos 5% para negros de qualquer trajetória em razão de proporcionar nova oportunidade de escolha de curso para negros que, por algum motivo, não tiveram essa oportunidade anteriormente ou tem interesse em um novo curso. Outras categorias, para além da hipótese levantada, também se destacaram, sendo elas: 4. Ampliação da política de cotas em 5% para negros de qualquer percurso formativo, sem outros critérios, como oportunidade em razão da aprovação da continuidade da política de cotas, trazendo a questão da ampliação como um “elemento surpresa” mediante a aprovação da continuidade da política de cotas e 5. Inspiração da política de cotas para negros de qualquer trajetória formativa, sem critérios de renda em outros modelos de políticas de cotas já implantados em outras instituições de ensino superior do Brasil. Dessa forma, a partir do próximo subtítulo, tais categorias serão apresentadas, preservando-

se a identidade dos entrevistados, com a exemplificação de trechos retirados das falas dos entrevistados¹⁸⁵.

4.3.1 Categoria 1 - A Questão Da “Raça” Como Fator Preponderante

Apesar de a política de cotas ter sido implantada na instituição em 2004, definindo para o ingresso, critério de percurso formativo em escola pública, segundo a fala dos entrevistados, naquela época já havia a discussão, dentre os pesquisadores e os atuantes pró-cotas, de que a questão da raça se destacaria em relação à questão econômica e formativa, no entanto, naquele momento, o critério formativo foi determinado de forma a viabilizar a implantação dessa política na instituição, conforme é possível verificar nas falas:

[...] até naquele primeiro momento que a gente discutia sobre a questão de cotas, essa questão de que só o aluno que estudou cem por cento em escola pública que podia, era uma coisa que a gente discutia muito porque nós sabemos que o fato de um aluno negro estudar em uma escola particular, não quer dizer que ele tem uma situação econômica melhor do que os outros alunos que estudam na escola pública. Muitas vezes o aluno negro que estuda numa escola particular, ele estuda porque ele ganhou uma bolsa, ou da madrinha ou até do patrão da mãe pra abater no imposto de renda, né, a gente sabia disso, mas naquele momento precisava, e a gente até pensava ‘olha, vai sacrificar determinado grupo’, mas era o que se podia fazer naquele momento [...] esses negros que entram pelos 5%, eles não podem ser abarcados lá nos 20% da escola pública, e assim, mas... eles não... o fato deles estarem na escola particular não quer dizer que eles sejam de um grupo privilegiado na sociedade brasileira, que a gente não tem negro na... numa situação de, vamos pensar, de privilégio na sociedade brasileira, não é? (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019).

A questão da raça parece se destacar devido à ciência dos entrevistados quanto à diferenciação entre a classe social e a estratificação racial, em maior ou menor profundidade, conforme dissertado no segundo capítulo, dando ênfase na necessidade do estabelecimento de uma política de cotas raciais e não apenas sociais, conforme é possível verificar nos relatos abaixo:

[...] Olha, a gente começou a discussão pela inclusão do negro independente dessa questão sabe por quê? A que considera questão da renda é a cota social e nós não queríamos a cota social, nós queríamos a cota para negros, e aí a gente iniciou uma série de debates aí na cidade dentro da universidade [...] Oracy Nogueira na tese dele, que no Brasil existia um preconceito de

¹⁸⁵ Apenas alguns trechos de falas serão apresentados nesse momento, sendo que os demais trechos identificados a respeito de cada categoria analisada poderão ser visualizados em quadro contido nos Apêndices dessa pesquisa.

marca né, e ele, e aí passou a nos orientar mesmo porque é verdade, assim, não é o fato de você ser negro que você... de ser descendente de negro que te dá o direito... você pode ser loira né, e o fenótipo né, o cabelo, é uma questão assim forte também [...] o Florestan Fernandes falava isso né, que havia discriminação no mercado de trabalho quando tinha uma crise de desemprego né, e na verdade não né, não é só o desemprego que faz com..., até dentro do emprego o negro teria dificuldades né, porque é uma questão de cor! (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019).

O mesmo aspecto é verificado na fala de outro entrevistado:

[...] um dos elementos que eu sei que sustenta a política, a questão da política de cotas, é a questão... é a questão racial, é a cor da pele, porque se você colocar o elemento renda como sendo um dos principais, nós sabemos que o negro ele é discriminado não somente... ele é discriminado pela questão da cor da sua pele também pela sua condição de classe social, mesmo que ele tenha uma renda... venha de uma classe média alta enfim, que tenha condições melhores, ele não deixa de ser discriminado, então a cor da pele é um dos principais elementos né, que não dá para esquecer que a questão racial no contexto brasileiro é uma questão de cor, é de marca né, como Oracy Nogueira destaca, não é de origem, é de marca, por isso que a principal... principal elemento é a questão da cor da pele [...] independente da condição econômica, não é o fato de você ser negro e vir de uma classe média, que você está imune a questão do racismo, pelo contrário, você também está exposto, não é o seu título, não é a sua condição econômica que deixa você imune, porque não podemos esquecer que no Brasil a questão da cor da pele é o que determina, é o que marca a questão do preconceito racial (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019).

A questão racial é, portanto, identificada pelos entrevistados, de uma forma geral, como ligada à questão da vulnerabilidade econômica, no entanto, os mesmos também identificam que, uma vez superada essa vulnerabilidade, a questão racial ainda aparece, justificando a necessidade de uma política voltada para a questão racial, de forma específica. Um dos entrevistados diz:

[...] por quê? Porque o racismo não... o racismo ele está ao mesmo tempo extremamente ligado a questão financeira, porque a maioria dos sujeitos que são negros entre pretos e pardos, eles são pobres, a pobreza tem cor, mas o racismo não deixa de existir quando o sujeito tem dinheiro. Quando o sujeito está numa classe mais abastada, ele tem acesso a questões financeiras que nós não vemos normalmente pras demais populações, pros demais segmentos da população, ele não deixa de sofrer o racismo, por quê? Porque ele sempre vai carregar o estigma da cor, então pode ter numa sala de aula num colégio particular, trinta brancos e dois negros, você acha que o processo escolar desses dois negros vai ser igual foi dos brancos? Não, por conta do estigma, por conta do racismo (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020).

Outro entrevistado comenta sobre os argumentos do Movimento

Negro:

[...] O Movimento Negro debate isso a partir de duas perspectivas, tem uma ala que diz que não deve haver nenhum condicionamento porque desde que seja negro é uma inclusão, e atrelar os dois condicionamentos de renda com o de raça, é colocar dificuldades para um candidato que passa a vida inteira tendo dificuldades, e vai passar a vida inteira tendo dificuldades mesmo que aprovado, que conclua um curso na universidade (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020).

É possível verificar a preocupação dos entrevistados com o racismo nos trechos apresentados, ligando a necessidade da implantação de uma política de cotas que atenda o segmento negro da população, independentemente de qualquer critério de renda ou percurso formativo, se justificando por meio da constatação de que a questão racial não é superada com a superação da vulnerabilidade econômica em si. Em todas as falas fica nítida a distinção entre ambas as questões, embora estejam imbricadas entre si, e a importância, segundo os entrevistados, que deve ser dirigida à questão racial, para além da questão econômica, definindo que a ampliação da política de cotas em 5% se justificaria, naquele momento, em razão desta distinção necessária. Essa categoria se aproxima da hipótese levantada no início do desenvolvimento da pesquisa, em razão de destacar como necessária a distinção entre as políticas de cotas sociais e as políticas de cotas para negros e a urgência na compreensão de que a questão racial, embora relacionada diretamente à questão econômica, ultrapassa esses limites, gerando a necessidade de se compreender os impactos causados na vida social dos negros de forma totalizante, e não apenas condicionada à renda, considerando a situação dos negros no Brasil atual e seu percentual representado em terras tupiniquins.

4.3.2 Categoria 2 – A Questão das Bolsas de Estudo

O curso do ensino fundamental e/ou médio em instituições de ensino “não públicas”, de alguma forma, inviabilizaram o acesso de muitos negros na instituição por meio do sistema de cotas anterior ao concurso vestibular de 2018. Dentre estas instituições de ensino, pode-se destacar as escolas privadas, onde o acesso pode ter se dado por meio da disponibilização de bolsas de estudo em parte ou totalidade do ensino fundamental e médio e as escolas que oferecem ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, em grande parte, são ofertados gratuitamente pelo Sistema S (como SESC, SESI, SENAI, SEBRAE, SENAT, SENAR,

SESCOOP e outros) no entanto, se tratam de instituições privadas. Esse aspecto pode ser visto nos argumentos abaixo:

[...] nós sabemos que o fato de um aluno negro estudar em uma escola particular, não quer dizer que ele tem uma situação econômica melhor do que os outros alunos que estudam na escola pública. Muitas vezes o aluno negro que estuda numa escola particular, ele estuda porque ele ganhou uma bolsa, ou da madrinha ou até do patrão da mãe pra abater no imposto de renda, né, a gente sabia disso (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019).

O simples fato de um candidato ter cursado uma semana em escola particular, já o excluía do processo de seleção pelo sistema de cotas na época, sendo que os motivos poderiam ser vários e o tempo de curso em instituição superior também poderia ser mínimo, permanecendo o impedimento:

[...] Quando a universidade estabelecia os sete anos, vindo da escola pública, os últimos sete anos, nem passava pela comissão de cotas meninos que tinham ganhado bolsas de estudos, meninos que fizeram Sesi, que o Sesi era considerado particular né, ou a pessoa que fez supletivo né, essas pessoas elas se inscreveram, preenchiam o critério de cotas mas não preenchiam a parte documental né, e isso sempre incomodou a gente. A gente reprovou uma menina de dezessete anos pra um curso, acho que era Psicologia porque ela teve esse problema [...] tem a questão do supletivo, das bolsas de estudo né... (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019).

Conforme explanado no segundo capítulo dessa dissertação, houve uma incorporação do negro entre as camadas sociais mais baixas da sociedade a partir do momento em que os mesmos passam a ser considerados, por meio da legislação, como cidadãos, segundo Hasenbalg (2005, p. 80), sendo que a conquista de direitos por parte dos mesmos se dá por meio de muita luta, dentre elas, a de acesso à educação, que não se trata apenas da oferta de vaga em si, mas das possibilidades de manutenção dos estudos, que devem levar em conta uma série de fatores como a necessidade de ingresso no mercado de trabalho de forma precoce e precarizada, em razão das vulnerabilidades sociais e econômicas. Tal necessidade precoce de ingresso no mercado de trabalho resulta, muitas vezes, no adiamento dos planos de estudos e no ingresso posterior na Educação de Jovens e Adultos, que, no Brasil, são oferecidas, em grande parte, por instituições privadas de ensino. O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 3 diz:

[...] nós sabemos que havia naquele momento, um... a gente pode chamar de gargalo, um contingente de alunos que não acessavam o sistema de cotas

por quê? Porque um dos principais critérios é ter frequentado a escola pública na sua integralidade, então nós tínhamos alunos que por algum motivo não terminava sua escolaridade no sistema público, e aí iam buscar nos cursos... ou através de bolsas né... só voltando o raciocínio, alguns alunos que vinham de escolas particulares, que estavam nessas escolas porque, ou tinham alguma bolsa, ou porque ganharam, ou alguém pagava, ou mesmo a sua família, por acreditar que o processo educacional... a qualidade da educação iria te possibilitar um acesso melhor na sociedade né, se utilizava de todas as estruturas e estratégias para manter seu filho numa escola particular, tá, e também tinha alunos oriundos do sistema... do sistema S, do Sesc, Senai, enfim que era considerado que não eram instituições totalmente públicas, então nós sabíamos que havia um gargalo aí de alunos que se autodeclaravam, que eram pretos e pardos, que poderiam acessar a universidade e que não entravam por conta desse critério que não permitia a sua entrada. Então assim, se por um lado nós víamos nas avaliações que havia vagas não ocupadas, e por outro, nós tínhamos aí um contingente de pessoas que não entravam, então uma das... um dos motivos, uma das defesas também para o aumento né, desses 5% de qualquer percurso, foi justamente para atender essa demanda né, que era real, de alunos né, ou de repente estudavam um período numa escola particular depois iam para escola pública, e não poderiam participar do processo, então são esses... esses 5% vem justamente pra atender essas demandas (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019).

Essa percepção também é relatada por outro entrevistado:

[...] nós sabemos que o fato de um aluno negro estudar em uma escola particular, não quer dizer que ele tem uma situação econômica melhor do que os outros alunos que estudam na escola pública. Muitas vezes o aluno negro que estuda numa escola particular, ele estuda porque ele ganhou uma bolsa, ou da madrinha ou até do patrão da mãe pra abater no imposto de renda, né, a gente sabia disso (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019).

A questão da educação de jovens e adultos é bastante enfatizada nos relatos dos entrevistados, mas a justificativa que mais aparece nesta categoria é o curso de algumas das séries do ensino fundamental e/ou médio em instituições privadas de ensino, inclusive em decorrência de benefício fiscal, havendo uma preocupação dos entrevistados com a proposição e desenvolvimento de uma política que não seja injusta, conforme é possível ver nos relatos abaixo:

[...] Quando a universidade estabelecia os sete anos, vindo da escola pública, os últimos sete anos, nem passava pela comissão de cotas meninas que tinham ganhado bolsas de estudos, meninas que fizeram Sesi, que o Sesi era considerado particular né, ou a pessoa que fez supletivo né, essas pessoas elas se inscreveram, preenchiam o critério de cotas mas não preenchiam a parte documental né, e isso sempre incomodou a gente. A gente reprovou uma menina de dezessete anos pra um curso, acho que era Psicologia porque ela teve esse problema [...] tem a questão do supletivo, das bolsas de estudo né... e de pessoas que queiram voltar a universidade num curso que queria fazer e não pode em uma determinada época [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 5 segue a mesma lógica de raciocínio a respeito da implementação de 5% de reserva de vagas para negros de forma irrestrita:

[...] uma outra coisa que pega muito pra gente que defende esses 5% das cotas, é o estudante negro, preto e pardo, assim, tem alguns pontos que a gente sabe que esses 5% ele é mais agregado também de alunos de que os pais conseguiram bolsa no ensino médio, isso acontece recorrente, e você [...] deve conhecer também as escolas do Sesc Senai, essas escolas dentro dos parâmetros da educação elas são filantrópicas mas os pais pagam uma mensalidade seja tanto na contribuição da folha, seja quanto mensal do sistema da indústria, então ela não é considerada uma escola pública. Então esses alunos da classe trabalhadora, ou bolsistas eles não poderiam acessar o sistema de cotas, mesmo a gente sabendo, reforçando mais uma vez que o racismo ele está nessa questão (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 6 avança no sentido de adentrar na vulnerabilidade social do negro e a dificuldade em se manter na escola, além de fazer uma avaliação da dimensão da responsabilidade pela implementação da política na instituição:

[...] Eu não acho que tenha um lado certo ou um lado errado, eu acho que a Uel acidentalmente acabou chegando num bom formato onde a maior parte das vagas são preenchidas a partir da junção do critério racial e socioeconômico, mas o equivalente, em termos matemáticos, há 25% dos 20% que são vagas para negros de escola pública, o equivalente a $\frac{1}{4}$ disso são outras vagas para negro de qualquer trajetória, e o que que essa "qualquer trajetória" permite? Permite a inclusão de um perfil de um aluno pobre que não passa pela escola pública. Você tem basicamente um componente aí, a maior parte desses alunos pobres que não passaram pela escola pública, a maior parte deles se evadiu da educação básica em algum momento, a maior parte depois da oitava série, hoje do nono ano, durante o ensino médio a evasão dos mais pobres é enorme, e por que que a evasão dos mais pobres é enorme? É quando o adolescente ou a adolescente está com a idade de 14 para 15 anos e que existem possibilidade de mercado de trabalho precarizado, marginal etc, mas há a condição de se conseguir uma renda, e esse jovem que passa por dificuldades, de comida, de roupa, de ter dinheiro pra ônibus, se ele puder ganhar 'quinhentão', ele sai da escola, porque quinhentos reais é mais que a renda familiar per capita do grupo social dele. Então ter quinhentos reais é poder ter um tênis legal, ter um celular legal, poder ir em lugares que essa juventude anseia ir, e são consumos e acessos a...consumos e informações muito saudáveis, muito naturais de serem almejados, então você tem essa situação da evasão do jovem que, grande parte dela é em busca de uma renda, e uma parte desses evadidos quando mais amadurecidos, volta à escola, e volta em qual escola? A escola do EJA, no sistema S. Há tempos atrás, se você pegar um candidato hoje com 40 ou 45 anos, há 15, 20 anos atrás existiam muitas escolas comunitárias voltadas para adultos, muitas delas funcionavam em prédios de escola pública mas elas eram mantidas por uma associação civil sem fins lucrativos e portanto o diploma não era o diploma de uma escola pública, algumas tinham mensalidades as vezes irrisórias equivalente hoje a quinze,

vinte, no máximo cinquenta reais, mas assim, esse aluno ele não é um aluno da escola pública, então esses 5% consegue dar uma oportunidade para esse jovem negro que tenha passado por isso, mas é também uma grande oportunidade pra classe média negra. Eu acho que ele consegue cumprir essas duas funções, corrigir uma injustiça que é, o candidato que não sendo de escola pública, isso não significa que ele seja de extrato socioeconômico médio ou alto, mas ao mesmo tempo é o lugar onde o jovem de classe média, negro, vai conseguir pegar o potencial que ele tem e aumentar esse potencial em função dessa reserva de vagas (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020).

Nesse sentido, é possível concluir que, segundo os entrevistados, a política de cotas em vigência até 2017 na UEL, acabava por excluir do processo seletivo um segmento da população negra que, apesar de ter cursado parte ou a integralidade do ensino fundamental e médio em instituições de ensino “não públicas” não se constituiria, necessariamente, em um segmento privilegiado, também ao se levar em conta que a questão racial continua a aparecer mesmo que as questões econômicas tenham sido superadas. Ocorre que a permanência e conclusão dos ensinos fundamental e médio já se configuram questão demasiado complexa no que tange o negro no Brasil, em detrimento da necessidade da entrada no mercado de trabalho de forma precoce, ou mesmo da necessidade de auxílio aos familiares com outras tarefas domiciliares (prevendo um cenário menos crítico), em razão de todo o contexto histórico e social exposto ao longo dessa pesquisa.

Nesse sentido, essa categoria se aproxima da hipótese levantada no início dessa pesquisa na medida em que considera a questão racial como preponderante, independente do percurso formativo, considerando, em sua totalidade, a situação do negro no Brasil, quando ligada às categorias 1 e 3, a ser apresentada a seguir, corroborando também com as teorias de Hasenbalg (2005), quando o autor admite ser possível haver uma diminuição da desigualdade racial acompanhando o desenvolvimento do avanço da industrialização, mas que essa diminuição não ocasionará, provavelmente, uma mudança substancial na posição dos grupos raciais subordinados, não existindo atualmente, segundo o autor, razões para a crença na eliminação da raça ou mesmo em torná-la irrelevante.

4.3.3 Categoria 3 - Nova Oportunidade De Escolha De Curso Para Negros

Essa categoria aparece nas falas de alguns entrevistados de forma mais tímida, defendendo que um dos motivos da ampliação da política de cotas para

negros de forma irrestrita na instituição, se daria em razão de possibilitar que negros que cursaram outros cursos de graduação, pudessem se inscrever por meio da política de cotas para ingresso em um novo curso de sua escolha:

[...] Nós temos também pessoas que fizeram faculdade há muito tempo e tem vontade de fazer uma outra universidade, e que preenche os critérios de cota [...] tem muita gente assim que é formada num curso de licenciatura e que vai fazer um curso mais prático assim Educação Física ou Psicologia né, e aí essa pessoa, por exemplo se ela vai percorrer o curso integral, ela vai ter as mesmas limitações que o jovem... e pessoas não só jovens né... (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 3 segue a mesma linha de raciocínio, avançando com relação à situação social:

[...] também tinha aquele contingente de... mesmo de alunos que já tinham terminado o ensino superior, mas que nós sabemos em quais condições, em quais instituições eles fazem, esse curso superior às vezes não é o curso de sua escolha, é aquilo que ele pode pagar naquele momento, que deu para fazer, que nem sempre é do agrado, é aquilo que gostaria de fazer, então esse 5% também pode atender esse aluno negro e pardo que tinha desejo de cursar determinados cursos, que não fez porque naquele momento não se tinha uma política de cotas né, e aí ele fez um curso que a condição lhe permitia e que muitas vezes ele volta, ele vem buscar na universidade a possibilidade de fazer um curso do seu desejo, do seu interesse, e que ele também tem direito né, de fazer, então, e ele vem também e quando se fala em qualquer percurso, também abra essa possibilidade dele cursar, de estar dentro da universidade, que eu entendo que, querendo... eu falo que esses 5%, ele possibilita a entrada de jovens negros e pardos né, a frequentar ou ter a possibilidade de acessar cursos que eram considerados de elite né, que somente alguns poderiam ter acesso (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019).

Em razão da necessidade de ingresso no mercado de trabalho de forma precoce em decorrência das vulnerabilidades sociais e econômicas, historicamente no Brasil, negros tem ingressado em cursos de apenas um período e com o menor tempo de integralização possível, excluindo-se desse perfil, cursos de maior prestígio profissional, como os cursos de medicina e engenharia, cujo tempo de duração (período e integralização) demandariam mais tempo de estudo, dificultado a permanência no mercado de trabalho durante a realização dos mesmos e, conseqüentemente, inviabilizando o ingresso deste segmento. Dessa forma, a possibilidade de ingresso por meio da política de cotas para negros que já teriam cursado outro curso de nível superior, ainda que se mantenha como desafio em decorrência dos obstáculos já elencados, proporcionaria uma nova oportunidade para

a escolha que antes não pudera ser feita, funcionando como um instrumento de incentivo para novas possibilidades de percurso.

Interligada às categorias 1 e 2 apresentadas anteriormente, há uma aproximação destas categorias com relação à hipótese anteriormente apresentada no sentido de que as mesmas consideram o fator da raça de forma totalizante, identificando a necessidade de uma política que trate especificamente da questão do negro, e não apenas da questão econômica, como ocorre com as de cotas sociais sem recorte racial. No entanto, outras justificativas surgem com as falas dos entrevistados, demonstrando que o contexto de aprovação da ampliação desta política na instituição não se dá apenas em razão das conclusões em relação à necessidade no que tange a questão racial em si, mas da tentativa de se colocar em prática tais argumentos, com base na inspiração em políticas já implantadas em outros locais, em meio a um contexto de retrocesso de direitos, como pode ser visto a seguir.

4.3.4 Categoria 4 - Oportunidade Em Razão Da Aprovação Da Continuidade Da Política De Cotas (Elemento Surpresa)

Esta categoria aparece na fala dos entrevistados que serão apresentados a seguir e diz respeito ao relato de a aprovação da continuidade da política de cotas ter sido “uma surpresa” para os envolvidos com a temática, em meio ao contexto político da época, dessa forma, a proposta de ampliação dos 5% teria se dado de forma a aproveitar a aprovação da continuidade e propor o aumento de forma “despretensiosamente” oportuna:

Foi um debate assim, bastante intenso tanto dentro da universidade quanto fora da universidade e assim, houve um momento em que nós acreditávamos no Movimento Negro e também as pessoas envolvidas dentro da universidade que nós teríamos um retrocesso, uma retroação dessa política, até em função do momento histórico que a gente vivia em termos de país, mas embora a gente esteja numa cidade que ela tenha o caráter e o perfil que têm, a luta do Movimento Negro junto com a luta dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina que foi assim importantíssima, ela conseguiu assim lograr êxito e surpreendeu a gente, surpreendeu o resultado porque num contexto daquele que a gente vivia em 2017, com as políticas em todos os sentidos retroagindo no país, e a gente consegue avançar porque os 5% eles foram colocados ali assim uma coisa meio que de última hora [...] sempre tem resistência né? As políticas de cotas elas são constitucionais e as pessoas estão aí falando que... que não devia... não deve haver cotas, não deve ter cotas. A gente sabia também que teria, não é? Então por isso que talvez a estratégia foi né, apresentar ali no bolo das emoções na última hora, naquele momento, então, mas é assim, há resistência às vezes até dentro do próprio grupo que faz a... [...] a gente sabia

como é que estavam... como é que as coisas estavam acontecendo, qual era o cenário, então assim, isso foi deixado, isso foi apresentado ali no bolo das discussões e foi... foi realmente uma questão estratégica do NEAB de quem queria fazer com que isso passasse, (inaudível) o Movimento Negro e seus parceiros (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019).

Os entrevistados trazem a reflexão a respeito da importância da vigília do Movimento Negro e demais ativistas pró-cotas em acompanhar e vigiar estas políticas, no sentido de garantir que estes direitos conquistados não sejam retrocedidos:

[...] foi uma surpresa pra gente, a gente tinha dúvida se esse conselho universitário iria aprovar cotas, tipo assim, era um período de avaliação e eles ali podem decidir continuar ou não né, então a gente começou a ter dúvidas, assim, que... a gente já estava entrando nesse período de retrocesso, pensei, a gente vai dançar nessa história aí. E aí quando foi pra reunião do conselho, aí nós levamos, aí nós levamos a proposta dos 5%. Acho que a gente falhou de não ter levado mais porque do jeito que eles estavam tão apavorados né, já poderia ter passado, mas enfim, a gente foi não com muita esperança de que passasse não [...] nós estávamos assim um pouco ansiosos, assim, qual que seria a postura do... [...] a gente pensava que o [um vereador de Londrina na época] iria ter uma articulação mais incisiva [...] foi uma surpresa absoluta tanto do movimento quanto dos militantes e de professores que eram favoráveis (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 4 traz reforça a questão da “surpresa” no que tange a ampliação da política:

[...] a gente estava bem apreensivo na verdade, por conta do momento político a gente tinha alguns autores muito polêmicos participando né dos conselhos, e havia uma tensão generalizada de que nem o que a gente tinha seria aprovado, então foi realmente uma surpresa a gente ter conseguido ampliar né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019).

Embora os relatos descrevam a aprovação da continuidade e da ampliação da política de cotas na UEL em meio a um cenário político de retrocessos de direitos, conforme já comentado ao longo dos capítulos, é importante destacar que tal aprovação não se deu sem um intenso processo de lutas que envolveram estudantes, docentes, movimentos pró-cotas, Movimento Negro e diversos departamentos da instituição a favor dessa política, desde antes de sua implantação em 2004, culminando em uma formação de consciência a respeito da necessidade de tais ações e na vigilância com relação à conquista desse direito, conforme relata o Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 3, abaixo:

[...] Olha, na verdade eu posso dizer que os 5% pra gente, ele foi... era uma defesa nossa tá, mas para a gente foi uma surpresa os 5% porque a gente não esperava que a proposta fosse aprovada né, nós apresentamos a ideia, mas conhecendo o contexto da universidade, as relações tensas, e assim, os votos contrários que nós já conhecíamos... e nesse processo de avaliação nós vivenciamos todo o trabalho de avaliação, de discussão e de articulação, eu penso, algumas figuras foram importantíssimas nesse momento, então isso pesou na decisão até de aprovar os 5%, mas a aprovação no momento... na verdade nós tivemos uma ampliação da política de cotas, que nós iniciamos um trabalho de discussão, fizemos articulação, mas a gente ainda tinha dúvida se ia ser aprovado né [...] E a presença dos alunos também, dos alunos indefesos enfim, nós fizemos toda uma mobilização em torno dessa ampliação, da proposta que a gente tinha apresentado, e que naquele momento o conselho ele não tinha argumentos para não aprovar, acho que as falas foram importantes, tinham um peso né, todos os dados que foram apresentados, eu acho que essa articulação que foi feita para aprovação, foi um dia, acho que foi uma semana extremamente intensa, de articulações, de conversas, de convencimento, de dizer que nós precisamos continuar, precisava ampliar, e se tinha várias justificativas para essa ampliação né, justamente, e uma delas era a questão de um ciclo de políticas um pouco maior para a gente poder colher os frutos dessa política que naquele momento a gente ainda não tinha, então os 5% pra gente foi uma surpresa a aprovação né, e que a gente, agora nesse momento a gente entra no processo, nós ficaremos dez anos com a política e aí nós teremos condições de avaliar, mas os 5% ele tem possibilitado a entrada de pessoas que no outro sistema eles não entrariam (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019).

O mérito da conquista da ampliação do sistema, portanto, embora em cenário adverso e incerto, deve ser atribuído aos atores envolvidos nos debates a respeito do tema e na formação de consenso a este respeito. A formação de opinião a respeito de determinado assunto exige esforços de indivíduos e coletivos que defendam uma determinada causa de forma crítica e exaustiva. Nesse sentido, a aparência envolta ao quesito “surpresa”, nesse caso, encobre o intenso trabalho que vem sendo desenvolvido nesta instituição no despertar da consciência para a situação do negro no Brasil contemporâneo e a consequente necessidade desse tipo de política, com o intuito de minimizar a distância do abismo de privilégios em que se encontram brancos e negros. O cenário político desfavorável parece ter favorecido, de certo modo, a opacidade da realidade do contexto em questão:

[...] Falo de Londrina, falo nacional né, já estava... já havia manifestações assim de acabar com isso né, e uma das coisas assim, que esse supremo fez pela gente foi aprovar a constitucionalidade né, então mesmo que os caras queiram tirar, eles não podem mais com esse argumento, esse argumento da inconstitucionalidade foi muito forte no começo né, isso é inconstitucional. E a gente até... por conta disso, tem um artigo na constituição que todos são iguais perante a lei e os que não são, o estado tem que garantir né, então matou aí, então hoje eles não conseguem mais chegar e falar que é

inconstitucional [...] tinha pessoas do conselho ali, que tem uma certa tendência a falar “Ai não, vamos pras sociais, vamos pras cotas... voltar pras cotas sociais”, e a gente está lá pra garantir, porque eu falo que é retrocesso né, que não aconteça, mas mesmo assim ela não consegue fazer um discurso assim, contundente, pra acabar com as cotas raciais, por que? Ainda que apareceu esse dado recente de que houve uma redução de pessoas inscritas, no contexto geral a universidade não caiu a qualidade, os ranqueamentos continuam os mesmos (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 4 traz a questão dos retrocessos no campo da política também em Londrina, conforme é possível ver a seguir:

[...] na verdade na época a disputa inclusive era sobre a regressão do sistema, que eu me lembro, dos debates da época era aquilo justamente que eu falei antes, o receio de a gente perder o que a gente tinha, e na verdade eu não tinha a informação de que a gente poderia ampliar, eu tinha mais ou menos a consciência, justamente porque eu estava na periferia do debate e que a nossa vitória já seria manter o que tinha né, justamente porque estava tão difícil o contexto político e de disputa sobre esse assunto, que a gente estava até com receio de ter um retrocesso ao invés de um avanço [...] Nível geral em Londrina né, em Londrina, a questão dos discursos de direita, dos discursos da meritocracia, eu nem chamaria de liberalismo, liberalismo é outra coisa né, então a gente estava com um discurso aí muito... já polarizado em 2017, 2016, Londrina já estava vivendo isso que depois se desenvolve né, desemboca no que a gente está passando né, mas a gente já tinha isso, já tinha isso dentro dos conselhos superiores da universidade, só que a UEL sempre teve os núcleos né, então o Neab sempre foi muito ativo, há toda uma conscientização, eu vejo assim os movimentos dos núcleos, juntam os professores né, que trabalham com cotistas, então você tem ali um esforço institucional de sensibilização, então talvez isso tenha sido um fator positivo pra se ampliar né. (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 6 aprofunda ainda mais o contexto em que se deu a aprovação da manutenção da política de cotas e sua ampliação na instituição:

[...] Primeiro é uma coisa que eu acho que você sabe, isso não estava na pauta quando a questão foi colocada pra discussão [...] não tinha nenhuma proposta formulada ao conselho diferente disso, nenhuma instancia que pode levar questões ao conselho, quais são essas instancias? Os nove Centros de estudo. Se um centro de estudo discutir no seu conselho, isso pode ser levado, e não teve nenhuma proposta, diferente dos outros dois anos em 2004 quando implanta, você tem propostas formuladas pelos centros, e em 2011 existia uma proposta perigosamente forte de manter as cotas apenas para escola pública, sem diferenciação racial, essa formulação obteve 11 votos em 57 ou 55 possíveis, esses 57 ou 55 eu estou chutando, chutando não, eu estou buscando na memória sem nenhuma segurança. Isso. Era uma tendência que estava... se não tivesse sido feito trabalho de contrapor isso, político, de rediscutir as cotas e o absurdo que seria limitá-las ou excluí-las,

isso quando a gente percebeu, de 11 departamentos que tinham discutido, 8 departamentos colegiados estavam com a proposta de manter só na escola pública. Se você extrapolasse isso pra 50 departamentos, a tendência seria extinguir, aí que se começou um trabalho lá em 2011 e tal. Em 2017 quando se discuti e diz “olha, não há nenhuma questão com relação a existência do sistema e a sua continuidade e possíveis aprimoramentos” é muito diferente do que foi o contexto da avaliação anterior que foi a de 2011 [...] Foi surpreendente porque assim, como a discussão aconteceu em duas etapas, primeiro ela aconteceu na câmara de graduação, ali foi surpresa, no conselho universitário já não era surpresa porque a gente já avaliava que se a câmara de graduação formulou, dentro do conselho a tendência era de acompanhar, mas nesse ponto foi... e na verdade,... desliga um pouco o gravador... E na verdade, como isso apareceu no momento final de apreciação da proposta, não teve oportunidade pra essa questão aparecer resistências ou contraposições a ela, como ao resto da discussão, porque só se agregou como questão ao final né. Agora deixa só eu te falar, eu acho que é importante se chamar atenção pra isso, que originalmente esses 5% estavam dentro dos 40%. 40 virou 45% em função do processo de discussão no momento da tomada de decisão, porque acho que isso é uma característica para o seu trabalho, fundamental, e aí você vai poder mostrar que no relatório da comissão esses 5% estão dentro dos 40%, e na resolução está fora, foi no processo de discussão que isso aconteceu (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020).

A preocupação com o cenário político, conforme exposto anteriormente, também aparece em algumas atas do Conselho Universitário, em 2016 e 2017, revelando grande preocupação do Conselho Universitário com o futuro da educação brasileira e da instituição, de uma forma geral, sugerindo que tal contexto também colocaria em risco, dentre outras coisas, a manutenção da política de cotas na instituição. Nesse sentido, os entrevistados relatam que a ampliação desta política na UEL acabou por se constituir em um elemento surpresa em meio a um contexto em que o esperado seria justamente o retrocesso também deste direito, apesar de toda luta e pesquisas demonstrando a necessidade justamente do contrário. A questão da surpresa em si, reforça a importância do acompanhamento e vigilância dos ativistas pró-cotas e do Movimento Negro para que direitos adquiridos anteriormente não sejam perdidos em meio a um cenário de retrocessos políticos. Se em 2017 a surpresa se deu de forma positiva, a ausência ou o acompanhamento parcial por parte dos atores políticos e institucionais poderá acarretar, futuramente, em uma surpresa bastante negativa. Contudo, é preciso informar que, segundo relatos espontâneos de participantes dos Movimentos Sociais da época ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, já na primeira palestra proferida por José Jorge, tal elemento não deveria se apresentar como surpresa, tendo em vista toda a manifestação a respeito da necessidade e desempenho de tais políticas nas Universidades brasileiras.

4.3.5 Categoria 5 - Inspiração Em Outros Modelos De Políticas De Cotas

Todos os entrevistados relatam a possível inspiração de tal política de cotas para negros, de forma irrestrita, em outra instituição, no entanto, somente os entrevistados 5 e 6 relatam com clareza a fonte dessa inspiração. É preciso destacar que a proposição e avaliação de políticas tem como base a verificação de outras políticas e a avaliação de outros cenários. Para isso, o investimento no estudo dos atores – comunidade acadêmica, Movimento Negro e demais atores – sobre a política de cotas foi imprescindível, conforme é possível identificar na fala dos entrevistados 5 e 6:

[...] como que funcionou essa questão dos 5%? Só a UEL e a UNB têm essa cota independente do percurso formativo do ensino médio do estudante negro, por quê? Porque ela é uma ideia inovadora do professor José Jorge de Carvalho que é da UNB, e o José Jorge ele está intimamente ligado com o nosso sistema de cotas aqui da UEL, por quê? Porque ele foi a figura dentro do hall acadêmico das ciências sociais, das ciências humanas, que veio discutir em 2004 e 2005, do mundo acadêmico, da implementação das políticas de cotas aqui, ele já era importante porque ele já tinha levado essa discussão pra UNB, que foi a primeira instituição a instituir o sistema de cotas, e aí ele pega, participa desse processo de implementação, e em 2010, 2011 a gente tem a perspectiva de convidá-lo novamente, e num debate lá no CCS, porque a gente trouxe ele pra falar no CCH e no CCS, ele fala, ele apresenta, porque ele é diretor do instituto... nem sei se... IMTC [...] ele fez um mapa cartográfico das ações afirmativas né, porque desde os anos 2000 até 2011 já tinha se instituído... perdão, até 2015, já tinha instituído todas as universidades né, tanto no âmbito federal quanto no estadual que tinham cotas já estavam bem avançadas, então ele fez esse mapa, e aí em 2015 a gente chama ele novamente, ele vem em 2005 e em 2015, 2011 foi a primeira avaliação. Aí o que que acontece? Ele lá no CCS, ele fala, “mas lá na UNB nós temos essa modalidade de ingresso” [...] (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 6 também menciona a UnB como fonte de inspiração dessa política:

[...] o José Jorge da UNB falou que a UNB depois que... ela tinha esse critério de... o critério de cotas não... com a Federal do Paraná não era somado ao critério de pertencimento da escola pública. [...] É, originalmente já era assim. E quando veio a lei das federais, fez essa junção que era um consenso porque a maior parte dos processos faziam isso. E a UNB percebeu que haveria um tipo de ingresso que estava acontecendo e que deixaria de acontecer, e o que que ela fez? Ela aprovou no conselho universitário 5% adicionais ao que a lei a obriga a cumprir que são 50% da legislação federal, então lá 55% das vagas são destinadas a cotas, e aí esses 5% sem nenhuma restrição quanto ao percurso escolar.[...] A UNB foi uma das primeiras, ela aprovou o sistema dela em 2003, e aplicou em 2004, mas confira esses

dados, de cabeça é isso que me ocorre, e em 2012 a lei das federais instituiu as cotas em todas as federais, aí diante disso é que ela fez a discussão, eu não sei em que ano que ela implantou [...] Bom, isso despertou no pessoal da comissão, no pessoal que estava mais engajado em aprimorar o sistema de cotas, e na verdade agoniado com o fato de que a gente não estava conseguindo ocupar nem metade dessas vagas, bom, se a gente não está incluindo os negros nos 20%, vamos criar dentro desses 20%, 5% para negros com qualquer trajetória, então a proposta da comissão era manter os 40% de vagas destinado pra cotas e criando dois grupos nessa cota de negros, 15% pra escola pública e 5% sem essa restrição. Na discussão do conselho foi proposto que esses 5% saíssem dos 40%, e aí ficou 45%. Qual que era a percepção da comissão ao propor isso? Exatamente essa, se nós não estamos ocupando nem a metade, uma parte não ter condicionamento deve melhorar, porque vai ter um perfil de candidato negro que poderá entrar e que hoje está sendo barrado. E o resultado foi aquilo que eu te falei, nos dois primeiros anos, tenho que verificar o último ano, mais de 70% dessas vagas foram para [...]. Então num percentual maior que estava se conseguindo para cota de negros não chegava a 50%, então foi uma medida, a motivação pra ela foi essa, o ingresso está baixo, então vamos tirar os condicionantes pra ver se... de uma parte das vagas. E acabou sendo interessante, porque na discussão ao esses 5% sair de dentro dos 20%, você manteve o que estava conseguindo com os 20% e pôde ter mais 5% de possibilidade de entrada, então acabou sendo muito positivo, mas a principal motivação foi essa, foi a análise do resultado efetivo que estava abaixo do esperado, e quando tem esses 5%, os aprimoramentos que se fez também da divulgação do vestibular para as escolas públicas ???, que melhoraram esses 50%, fizeram finalmente ultrapassar os 50% em 2018 e 2019, num momento que já estava também se somando mais quase 4% via esses 5%. A gente chega em 2018 com 18,5% de negros, próximo dos 20%, embora 18,5% agora sobre 25% e não sobre 20%. Mas uma performance muito melhor do que os primeiros 14, 13 anos de funcionamento do sistema (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020).

Em rápida pesquisa realizada no site da Universidade de Brasília (UnB), foi constatado que a instituição realmente adota o sistema de cotas para negros de forma irrestrita desde 2003, inclusive havendo uma notícia publicada no site UnB Notícias, datada de 10/06/2013, onde consta uma fala do professor José Jorge de Carvalho (professor do departamento de Antropologia na instituição), afirmando que o modelo da política de cotas da UnB é mais avançado que o modelo adotado na Lei de Cotas (Lei nº 12,711 de 2012): “O modelo da UnB é irrestrito e não faz exclusão. A Lei de Cotas limita os negros de classe média e os que estudam em escolas particulares” (TAVARES, 2013, n.p.). Ainda na mesma notícia, há a seguinte transcrição de fala do professor Kabengele Munanga: “podemos considerar [a Lei de Cotas] como um retrocesso diante da experiência da UnB e de outras universidades, que antes da lei implementaram cotas ditas raciais’, disse. Munanga afirmou que se a UnB conseguir preservar seu projeto original, ‘poderia novamente reverter o sentido do curso, num debate em âmbito nacional com as universidades que ainda persistem

nesse modelo, com conjugação dos ativistas de movimentos raciais e indígenas e de outros movimentos sociais” (TAVARES, 2013, n.p.).

Nesse aspecto, é legítimo considerar tal inspiração, uma vez que os debates acerca da manutenção das políticas de cotas na UnB foram disseminados também na UEL, muito em razão da presença do professor José Jorge nas discussões realizadas nesta instituição, além da própria importância acadêmica e social que tal discussão traga consigo.

4.3.6 Demais Elementos Importantes Que Se Destacaram Nas Entrevistas Realizadas

Outros elementos importantes foram destacados na fala dos entrevistados, cuja importância não está imediatamente ligada à aprovação da ampliação da política de cotas, mas colaboram na formação das bases da compreensão da adoção e necessidade desse sistema e, portanto, merecem visibilidade, embora não possam ser amplamente nesse momento. São eles: os relatos a respeito do panorama político e econômico na ocasião de aprovação da manutenção e ampliação das políticas de cotas na UEL, os relatos a respeito da importância e protagonismo do Movimento Negro na história da política de cotas na instituição e o avanço no que tange a reserva de vagas para negros de forma irrestrita em comparação à política adotada anteriormente. Aspectos esses que serão abordados a seguir.

4.3.6.1 Panorama político e econômico na ocasião

O cenário político e econômico entre 2016 e 2017 era favorável às investidas de grupos de direita e, conseqüentemente, os direitos sociais estariam em risco, porém, também havia o “medo da identificação com o racismo”, conforme trechos retirados de algumas entrevistas abaixo:

[...] Assim, como foi uma votação extremamente articulada, quando se colocou a questão dos 5%, é que assim, a gente vem de um cenário extremamente progressista desde os anos... é válido ressaltar que os governos do FHC, o governo Lula e o governo Dilma, foram governos extremamente positivos pra quando a gente fala de ações afirmativas, tanto pra negros, pra indígenas, pras mulheres, e por aí vai. Então esses governos eles abriram um leque de discussão e de avanço, então no Brasil se criou um estigma de que “eu não posso ser apontado como racista”, até a gente saber

essas ultimas revoluções que houve entre 2017 e 2018 pós golpe né, então, ninguém votou contra na avaliação do sistema, todo mundo foi favorável porque ninguém queria ser tachado de racista. Então como a gente teve um grande avanço na inclusão desses sujeitos dentro da universidade, os números mostram que a universidade não caiu de desempenho, então ninguém quis fazer essa segmentação de falar “não quero 5%, quero que as cotas acabem”, foi uma votação muito... transcorreu muito tranquila essa ultima avaliação que teve em 2016 e 2017, então foi bem tranquila (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 6 traz o relato do mesmo clima conservador e da precaução em se demonstrar preconceito, na época, principalmente dentro de uma instituição de ensino superior:

[...] Vamos dizer o seguinte, como a situação estava muito adversa e você já tinha todo esse clima conservador e de intolerância perceptível, ele ainda não era hegemônico ou majoritário mas ele já se manifestava claramente, eu acho que nós que formulamos e articulamos tudo isso, fomos muito mais cuidadosos porque sabíamos que era um contexto muito mais adverso, então eu acho que um pouco em função disso, é um medo, porque assim, ‘o mar não estava pra peixe, então a gente saiu pra pescar e já sabe que vai ter mais dificuldade’, então acho que foi isso. Agora o que acontece com relação a discussão racial é o seguinte, o Florestan tem uma frase que é famosa na pesquisa que ele faz lá em 1955, ele vai dizer o seguinte “O brasileiro tem preconceito de manifestar preconceito”, o que que é isso? “Não, eu jogo bola com um amigo negro, eu tenho um vizinho negro que nós somos superamigos, a gente sai pra tomar cerveja, eu o convido pra ir dentro de casa”. Então o nosso racismo ele é manifestado inclusive na hora que a gente reafirma que não é racista, né, isso faz com que o debate sobre a questão racial seja alguma coisa sempre muito tensa, é tensa para os negros porque trava a memória de toda a vivência de preconceito, então não se debate a questão racial com a pessoa negra só porque ela é negra, há formas diferentes de se caminhar numa sociedade racista e construir a sua forma de se relacionar com o racismo. [...] então tinha toda essa tensão de lidar com esse processo de decisão numa conjuntura muito adversa, um cuidado redobrado que aí acho que resulta no que a gente vê, mas os resultados da votação não expressam o que de fato a gente vivenciou enquanto processo político e articulação pra chegar a esse momento, mas, traduz muito isso, assim, não significa que todos aqueles que votaram a favor, são a favor, não, significa que politicamente era a posição cabível pra eles e que eles achavam mais adequado [...] Tem todos esses componentes, e a minha explicação pra o que acontece em 2017 é isso, não havia nenhuma proposta porque também não é um debate que... a não ser que as pessoas se organizem e discutam e tal, mas se elas não tiverem organizadas, não dão conta por causa desses constrangimentos e toda essa dificuldade ou... das características de como esse debate racial acontece na nossa sociedade (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020).

É interessante a perspectiva que se apresenta nos relatos destes entrevistados com relação à precaução de alguns atores em não aparentar ou mesmo de não deixar transparecer ser racista, gerando consequências, nesse caso positivas, nesse tipo de votação. Essa preocupação que gera tal precaução, também é fruto da

luta pelo reconhecimento da história e pela necessidade de implantação de políticas de ação afirmativa, conforme é possível identificar nos elementos destacados no subcapítulo abaixo, com relação à importância e protagonismo do Movimento Negro de Londrina.

4.3.6.2 Relatos quanto ao Movimento Negro de Londrina enquanto protagonista na luta pela inserção e manutenção da política de cotas na UEL

A importância do Movimento Negro de Londrina na aprovação e ampliação da política de cotas na UEL fica nítida na fala de todos os entrevistados, sendo impossível, de acordo com as falas, dissociar o fato do Movimento, sendo considerado o grande impulsionador das discussões, além do grande responsável pela vigilância e manutenção dos debates a esse respeito, conforme pode ser visto nos trechos das entrevistas a seguir, e em outros trechos contidos no quadro:

[...] a luta do Movimento Negro junto com a luta dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina que foi assim importantíssima, ela conseguiu assim lograr êxito e surpreendeu a gente [...] tenho tranquilidade pra dizer que isso foi resultado da luta, mais uma vez, da luta do Movimento Negro porque assim, tudo que se avançou em termos de luta do Movimento Negro principalmente nos últimos 20 anos, vamos pensar aí: as políticas de ação afirmativa, o estatuto da igualdade racial que dá assim, garantias para a população negra, a lei 10.639, as políticas de cotas nos concursos públicos das instituições públicas, isso é uma luta do Movimento Negro e aqui em Londrina não foi diferente, então assim, essa conquista é resultado sim de uma luta do Movimento Negro, e a gente precisa lembrar que a gente tem na cidade, e eu coloco isso que também é resultado da luta do Movimento Negro e a gente tem aqui alguns organismos que faz o combate ao racismo e fortalece a luta do Movimento Negro (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019).

O Representante do Movimento Negro 2 também deixa clara a importância do Movimento Negro para a conquista da ampliação da política de cotas na instituição:

[...] Acho que o Movimento Negro [...] foi fundamental né [...] toda história que o Movimento Negro viveu, ele viveu bem nesse período assim, porque eu estava fora de Londrina mesmo né. Quando eu voltei aqui já tinha um monte de conquistas do movimento negro, então o Movimento Negro de Londrina é considerado referência nacional, eles participaram de todas as discussões [...], a Dona Vilma e muitos outros aí, alguns até já se foram né, sempre estiveram na... em todas as discussões da cidade [...] o Movimento Negro sempre teve... essa gestão da Fátima é uma conquista do movimento negro, o Movimento Negro aqui sempre foi muito politizado, e ele nasce meio de esquerda né, eu costumo dizer que não dá pro Movimento Negro ser de

direita, não tem como né, você está lutando por direitos sociais [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019).

A articulação do Movimento Negro com o Ministério Público também é citada pelo Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 3:

[...] o fato de estar o Movimento Negro envolvido, a articulação com Movimento Negro, a articulação com Ministério Público, acho que a figura do Dr. Paulo Tavares foi essencial nesse momento, eu acho que a fala do Dr. Oscar também né, o Dr. Oscar é um dos nossos primeiros advogados negros né, que tem uma atuação assim, na cidade de Londrina, uma representação da personalidade negra, que teve assim uma trajetória muito intensa de defesa da população negra, que infelizmente nós perdemos, acho que tem dois ou três meses, que ele faleceu (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 4 relata o envolvimento do Movimento Negro com a comunidade acadêmica e a aproximação da temática com a Universidade, em razão desse envolvimento:

[...] o Movimento Negro está muito ativo dentro da universidade, tanto institucionalmente com o núcleo mesmo, quanto extra institucionalmente com os coletivos, então a gente tem um Movimento Negro organizado dentro da universidade, nós temos pessoas muito próximas da comunidade universitária, nós temos... a gente tem um diálogo direto entre universidade e Movimento Negro, então isso é muito importante, por isso que há a possibilidade da sensibilização e ainda bem né, a manutenção e ampliação da política mesmo. [...] esse pessoal está sempre por aqui né, então assim, não torna a questão distante de nós né, a gente tem os grupos de atabaque, maracatu na cidade, então estão sempre chamando atenção né, então você não torna mais invisível, “estamos chegando” né, e acredito que o trabalho do Neab, também quando ele recebe o cotista, conversa com o cotista então você vai vendo uma transformação de vários alunos né, se reconhecendo, então, questão da identidade (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019).

A gênese da discussão a respeito da política de cotas é atribuída ao Movimento Negro pelo Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 5, conforme relato abaixo:

[...] o Movimento Negro em Londrina ele é extremamente importante porque é dele que nasce a discussão das cotas em Londrina, na UEL principalmente, então todo esse processo de luta e de avanço vale-se a eles (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020).

O Representante da Comunidade Acadêmica da UEL 6 aprofunda a questão da importância do Movimento Negro e a proximidade com a universidade:

Olha, ele foi fundamental em todos os momentos porque ele formula todos os momentos em que a construção da proposta original e os dois processos de avaliação, o Movimento Negro esteve junto com militâncias acadêmicas discutindo a formulação das questões. Dona Vilma foi muito importante em todos esses momentos, e quando ela já não estava mais presente essa participação continuou bastante ativa e até com alguns militantes do Movimento Negro tendo um protagonismo maior, ocupando esse espaço que antes era ela que ocupava. Nesse processo de discussão quando a comissão propõe os 5%, o Movimento Negro... a gente tinha discussões para além da comissão, o Movimento Negro, sempre tivemos em função da atuação do Neab e da dinâmica da própria política dentro da universidade, ele também foi concordante que esses 5% poderia ser uma forma de tentar aumentar a inclusão de negros que estava baixa, eu acho que ele é parceiro nessa proposta, nesse processo de discussão, porque assim, a comissão tinha um espaço formal com as indicações acadêmicas, eu não me lembro se... ai você vai ter que ver na sua pesquisa a composição da comissão pelo relatório lá, se tinha alguém representando o Movimento Negro, na comissão de avaliação acho que tinha, tinha um membro né, mas para além da participação formal na comissão, existiu e existe até hoje uma proximidade grande do Movimento Negro com instancias da universidade, e nesse diálogo as coisas se constroem, então ele é partícipe tanto na proposta formal quanto na construção política da proposta, e ele é fundamental porque você pode ter homens no movimento contra o machismo, mas terá que ter o protagonismo de mulheres, você pode ter brancos na causa da questão racial, ainda bem porque senão eu não participaria, mas é fundamental pensar a política tendo o sujeito político, beneficiário dessa política, como construtor, como sujeito de construção da política. Só pra tentar abstrair um pouco mais essa questão, se você pegar a pauta de discussão da questão racial, o que que o Florestan Fernandes faz? O que que o Hasenbalg faz? Incorpora as bandeiras do Movimento Negro nas pesquisas sobre a questão racial. Por quê que o Florestan Fernandes vai cunhar ou vai consolidar o termo "mito da democracia racial"? Porque ele foi conversar com os negros, os negros falavam 'tem racismo', ele foi ler os trabalhos sobre a questão racial e não tem racismo, ele ficou com os negros, ficou com as fontes. Então assim, essa participação do Movimento Negro ela não é só, porque assim, ter um negro no grupo, dá legitimidade, obvio que dá legitimidade, mas essa legitimidade ela é política, é assim, esse discurso faz sentido? E só quem pode dizer se o discurso anti-machista faz sentido, é a mulher, e só quem pode dizer se um discurso anti-racismo faz sentido, é o negro, por mais que eu tenha empatia com o que é ser negro, eu nunca vou viver a realidade de ter algum trauma de questão racial, não, eu posso ficar indignado com alguma coisa, mas eu não vou ser vitima da coisa, então, essa junção aí, ela tem raízes profundas pra legitimar e ela está por trás da própria construção teórica e política que se fez com relação a abordagem da questão racial do país nos últimos... tudo que foi feito, foi feito quando essa junção acontece em função dela (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020).

O planejamento e implantação de políticas em favor de determinado segmento da população não se dá sem envolvimento e luta por parte dos atores envolvidos. No caso da UEL, o Movimento Negro esteve presente e atuante durante toda discussão a respeito da política de cotas na instituição, em conjunto com a comunidade acadêmica. Essa aproximação foi responsável pelo desenvolvimento de discussões de qualidade que subsidiaram a implantação e manutenção dessa política

na instituição, possibilitando também a ampliação do sistema em 2017, que aparece como um avanço com relação ao implantado até aquele momento, conforme trechos das entrevistas transcritos no item a seguir.

4.3.6.3 Avanço com relação à política de cotas anterior

O avanço com relação à política de cotas anterior aparece em trechos de falas dos entrevistados com relação a 5 subcategorias, sendo elas: 1. o reconhecimento de que a questão da renda e do percurso formativo não é preponderante no sucesso no que tange a mobilidade social; 2. os necessários ajustes e mudanças da Universidade para receber o negro, ou seja, a Universidade se abre para novos tipos de pesquisas, novos currículos, novas possibilidades; 3. a Universidade pública como de fato assumindo o seu papel, enquanto espaço viabilizador e divulgador dos saberes científicos; 4. o reconhecimento dos direitos da população negra; 5. a necessidade de maior representatividade da população negra. De forma a exemplificar essas 5 subcategorias, foram escolhidos os trechos abaixo para exemplificá-las:

1. o reconhecimento de que a questão da renda e do percurso formativo não é preponderante no sucesso no que tange a mobilidade social:

[...] por quê? Porque o racismo não... o racismo ele está ao mesmo tempo extremamente ligado a questão financeira, porque a maioria dos sujeitos que são negros entre pretos e pardos, eles são pobres, a pobreza tem cor, mas o racismo não deixa de existir quando o sujeito tem dinheiro. Quando o sujeito está numa classe mais abastada, ele tem acesso a questões financeiras que nós não vemos normalmente pras demais populações, pras demais segmentos da população, ele não deixa de sofrer o racismo, por quê? Porque ele sempre vai carregar o estigma da cor, então pode ter numa sala de aula num colégio particular, trinta brancos e dois negros, você acha que o processo escolar desses dois negros vai ser igual foi dos brancos? Não, por conta do estigma, por conta do racismo 1. Na realidade assim, qual é o grande... o grande avanço de política de cotas e o que é que nós estamos...o que é que o Movimento Negro é... qual que é... qual é a nossa luta agora? Primeiro eu, eu falando né? Eu penso assim que ela avançou no sentido de que a gente estava num momento onde tudo retroagia, e aí de repente quando você consegue... consegue avançar, você consegue ampliar a política, veja bem, a gente amplia a política de 40 para 45%, de 20 para 20% para negros não é? E a gente amplia essa política por 20 anos, então só isso já dá conta do avanço dessa conquista, mas principalmente pelo momento... momento político que a gente estava vivendo ali (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019).

2. os necessários ajustes e mudanças da Universidade para receber o negro, ou seja, a Universidade se abre para novos tipos de pesquisas, novos currículos, novas possibilidades:

[...] A partir do momento que o negro chega na universidade, a universidade tem que repensar a sua vida enquanto instituição, ela tem que... ela tem que estudar, ela tem que pesquisar né, ela tem que rever toda... toda sua forma é... toda sua forma de ser enquanto, é, uma instituição que cuida da questão educacional nesse país, ela tem que rever o seu currículo né, pra incluir o negro ela precisa rever o seu currículo, quer dizer, ela precisa rever conceitos, então, veja o quanto que a universidade ela não enriqueceu e ela não vem enriquecendo com as políticas de ação afirmativa com a vinda, com o acolhimento, com a chegada dos negros dentro da universidade, ela coloriu, ela realmente se tornou adversa, ela realmente passa a desempenhar o papel a que ela sempre se propôs, que ela colocava uma coisa mas que não era... (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019).

3. a Universidade pública como de fato assumindo o seu papel, enquanto espaço viabilizador e divulgador dos saberes científicos:

[...] a política de cotas dentro da Universidade, ela mostra mais uma vez o quanto que o Brasil sempre... assim, lucrou com... com o negro né, e aí vem de novo... toda vez que eu penso nisso, vem na minha mente aquela música “a carne mais barata do mercado é a carne negra” né, o quanto que o negro é valioso, ele sempre foi, o quanto que ele enriqueceu esse país, o quanto que ele enriqueceu e emancipou essa nação, e nesse momento o quanto que ele enriquece a Universidade Estadual de Londrina no momento que ele chega, que ele entra e que ele traz toda essa universidade que ele faz toda essa remexida, que ele faz todo esse movimento que a universidade tem que se movimentar, no momento que ela se movimenta, ela se movimenta para melhor né, em todos os sentidos (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019).

4. o reconhecimento dos direitos da população negra:

[...] ontem, a gente acabava cometendo injustiça com um grupo de pessoas que não seguia a trajetória do ensino público né, mas que não era um ensino, entre aspas, particular, né, que é o Sesi, de bolsas de estudo que era muito comum né, é muito comum ainda em algumas escolas, tinha até alguns processos de inserção aí, dessas escolas que aderem ao PROUNI, [inaudível] em buscar alunos que estudasse na escola dela ele perdia, ele perdia aquele período de sete anos de escola pública, então só pelo fato de incluir essas pessoas, pra mim já é um grande avanço, e se inclui as pessoas que fizeram o curso superior, eu não vejo porque esse impedimento, embora eles não sejam maioria (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019).

5. a necessidade de maior representatividade da população negra:

[...] eu acho que ainda que você tivesse 20% de negros no Brasil, se você descobrisse que só 2% deles [...] na escola pública, haveria justificativa para a proposta. Eu só acho que pelo fato deles serem 54%, viabiliza politicamente mostrar relevância da questão, mas assim, num país multirracial em que os negros não sejam maioria como é o caso do Brasil, você também vai ter esse problema, você também vai ter justificativa pra isso, eu só acho que, o fato de ser maioria torna isso politicamente mais viável, é mais fácil de ser implementado. Uma vez me perguntaram o seguinte, 85% dos alunos são de escola pública, 15% são de escolas privadas, as cotas não deveriam ser então de 85% de vagas para escola pública? A rigor sim, mas se a gente tivesse condições políticas de criar uma cota de 85%, a gente teria uma escola pública muito melhor e talvez nem precisasse de cota. Mas se você for ver, no fundo é isso, você tem no caso da Uel, 55% das vagas estão disponíveis para serem disputadas [...] da escola particular que compõe 15% do total de alunos, não de candidatos de vestibular, que a maior parte desses alunos de escola pública não faz vestibular, mas a estatística ela não traduz a questão política né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020).

Os aspectos apresentados nas falas dos entrevistados deixam claro que tal ampliação da reserva de vagas para negros de forma irrestrita se configura em um avanço em comparação às reservas antes implementadas pela instituição. Esse avanço diz respeito a um conjunto de fatores apresentados anteriormente que, em sua totalidade, expressam o aprofundamento da compreensão da história do negro no Brasil e das consequências advindas dessa compreensão. Compreensão essa que foi possibilitada pela articulação entre comunidade acadêmica e Movimento Negro, resultando no aprofundamento e disseminação do conhecimento a respeito da mobilidade social do negro, da necessária ampliação dos horizontes da universidade com o maior número de ingresso de negros, o debate a respeito do papel da universidade pública, o reconhecimento dos direitos da população negra e o direito à ocupação dos espaços e representatividade por este segmento da população.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa apresentou como objetivo geral analisar sobre a democratização de acesso ao ensino público superior por meio da política de cotas para negros de qualquer percurso formativo implantada na Universidade Estadual de Londrina, sua relação com a política de cotas sociais e como tal política independente do percurso de formação se justifica e se efetiva na instituição. Para o desenvolvimento da mesma, foi necessária a realização de revisão histórica e contextual da emergência da política de cotas raciais e a sua efetivação inserida na política de cotas sociais, visando a contribuição na melhoria e manutenção, formulação e/ou implantação de políticas educacionais de cunho afirmativo, voltadas para a legitimação da necessidade de inclusão de minorias sociais na educação, fazendo uso do método materialista histórico dialético como norte, visando uma análise aprofundada da questão, para além da aparência dos fenômenos apresentados.

A realização de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista foram imprescindíveis para a coleta dos dados necessários, possibilitando uma compreensão da totalidade em que se configura a ampliação da política na UEL.

No primeiro capítulo foram informados ao leitor o objetivo, justificativa e problema de pesquisa, justificando a importância do desenvolvimento da mesma e suas pretenções de contribuição para a manutenção e desenvolvimento de políticas educacionais de cunho afirmativo.

O segundo capítulo abordou o complexo e conturbado histórico de inserção do negro no Brasil como cidadão, pós “abolição”, as consequências do darwinismo social ou eugenia em solo brasileiro e a necessária distinção entre a questão racial e a questão social, de forma a permitir a compreensão desta autora e dos futuros leitores acerca do contexto em que se insere a questão da raça dentro da sociedade de classes e de que forma o racismo e suas consequências se manifestam e alteram as possibilidades de mobilidade social do negro, concluindo que a questão racial, embora imbricada na questão social, ultrapassa os limites da classe, se destacando com relação às suas manifestações e que a incompatibilidade entre esforço e mérito versus privilégios, impacta diretamente na mobilidade social e na consequente melhoria da qualidade de vida dos negros no Brasil, tendo em vista que não é possível trabalhar a questão do mérito quando há disparidades que impedem a

igualdade de possibilidades de acesso e concorrência.

O terceiro capítulo abordou a educação no Brasil, a origem da universidade e a relação entre a questão racial e a educação, tratando a respeito do direito à educação e da importância do Movimento Negro na luta por este acesso, culminando na afirmação da urgência das políticas de ação afirmativa de forma a oportunizar o acesso de negros às Universidades brasileiras, concluindo que, dentre outras coisas, embora o governo PT não tenha rompido definitivamente com a velha política que vinha sendo praticada anteriormente, não se pode negar que muitos direitos sociais que foram conquistados nesta época - até o impedimento da então presidenta Dilma Vana Rousseff em agosto de 2016 -, estão agora ameaçados, em meio a tantos retrocessos nas mais diversas áreas, vivenciados a partir dos governos Temer e Bolsonaro. Neste ínterim, também o ensino superior se constitui enquanto campo de ataques e retrocessos, uma vez que a compreensão do mundo de forma crítica se configura como possível ameaça à hegemonia burguesa, sendo necessário o destaque da luta do Movimento Negro pela educação, que trata de garantir a compreensão acerca da existência do racismo no Brasil, trazendo consigo uma série de benefícios ligados à população negra, como o planejamento e implementação de políticas de ações afirmativas no país.

O capítulo quatro tratou da emergência das políticas de ação afirmativa no que tange a viabilização do direito ao acesso do negro à educação, focando no ensino superior, contextualizando a gênese de tais políticas no Brasil, a diferença entre as cotas sociais e raciais e os critérios adotados a partir de 2017 pela UEL para a reserva de vagas para negros na instituição, trazendo a análise de documentos relacionados a essa reserva de vagas e relatos de entrevistas realizadas com atores que participaram desse processo, apresentando categorias que subsidiam a justificativa para a origem e manutenção de reserva de vagas para negros de forma irrestrita. As 3 categorias destacadas como mais importantes no que se refere às justificativas de implantação desse novo sistema de reserva de vagas foram: 1. A questão da “raça” se sobrepondo à questão econômica ou de classe e, conseqüentemente, à questão do percurso formativo; 2. Decisão pelo aumento em 5% de qualquer trajetória em razão de negros terem estudado em algum momento da vida com bolsa de estudos e/ou em escolas “não públicas”; 3. Decisão pelos 5% de qualquer trajetória em razão de proporcionar nova oportunidade de escolha de curso para negros que, por algum motivo, não tiveram essa oportunidade anteriormente ou

tem interesse em um novo curso, sendo que os aspectos apresentados nas falas dos entrevistados neste capítulo, deixam claro que a ampliação da reserva de vagas para negros de forma irrestrita se configura em um avanço em comparação às reservas antes implementadas pela instituição, expressando o aprofundamento da compreensão da história do negro no Brasil e as consequências advindas dessa compreensão, possibilitada pela articulação entre comunidade acadêmica e Movimento Negro, que resultou no aprofundamento e disseminação do conhecimento a respeito da mobilidade social do negro, na necessária ampliação dos horizontes da universidade com o maior número de ingresso de negros, no debate a respeito do papel da universidade pública, no reconhecimento dos direitos da população negra e no direito à ocupação dos espaços por parte dos mesmos.

É importante relatar que o desenvolvimento dessa pesquisa aponta o avanço da política de cotas na UEL a partir de 2017 mas também aponta como necessário o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas ao tema, principalmente no que diz respeito aos desafios frente à viabilização da permanência dos estudantes ingressantes por esse sistema, tendo em vista que a política de reserva de vagas é apenas o início de um caminho a ser percorrido no horizonte de superação deste cenário.

Os dados históricos a respeito das bases em que se deu a escravização do negro no Brasil e sua posterior inserção na sociedade enquanto trabalhador, bem como o estudo a respeito da eugenia e suas formas de implantação permitiram uma maior compreensão a respeito da situação do negro no Brasil atual e as possibilidades (ou não) de ascensão social do mesmo, levando-se em consideração uma série de obstáculos que se impõe durante a sua vida e os privilégios os quais muito provavelmente nunca ouvirão falar em seu favor. Compreender a questão racial de forma totalizante engloba múltiplos fatores que certamente não poderiam ser esgotados nesta pesquisa – tampouco esse se constituiu enquanto foco da mesma -, no entanto, um dos fatores primordiais é a necessária compreensão da questão da raça enquanto imbricada na questão das classes sociais, porém, extrapolando esta última questão, se tratando, portanto, não da mesma coisa, mas de algo que está correlacionado mas não se esgota naquele debate, transcendendo para um debate necessariamente específico, embora permeado por diversas outras questões. Florestan Fernandes inicia essa discussão em Brancos e Negros em São Paulo, mas acaba por compreender, de fato, tal contexto específico da raça e a

assumi-lo, apenas em Significado do Protesto Negro (1989), onde realiza, inclusive, um “reexame” das relações raciais em São Paulo. Neste livro, já no prefácio, Florestan Fernandes informa, finalmente, ao leitor que a consciência baseada na questão racial apenas como uma questão de classe é falsa e fora fomentada por organismos políticos e personalidades a partir do ponto de vista da classe branca dominante, deixando claro que a realidade acerca da questão do negro passou a circular inicialmente muito em razão do próprio Movimento Negro. Compreender esta questão, portanto, a de que a raça transcende a questão da classe, é pressuposto para compreender os mecanismos de exclusão do negro, de forma mais ou menos sutil, na sua vida social e, portanto, também no mundo do trabalho.

Pesquisas recentes tem apontado que negros já são maioria nas universidades públicas brasileiras – a exemplo de artigos publicados na revista *El Pais Brasil* em novembro de 2019 –, mas essa mesma maioria não se encontra em meio aos professores ou à cargos de chefia nas instituições públicas de ensino, o que demonstra, sem uma ampla pesquisa estatística prévia, que o acesso à universidade não é garantia imediata de mobilidade social, conforme é possível ver nos gráficos 1 e 2 no capítulo 3 dessa pesquisa, que negros continuam a ser grande maioria também nas taxas de desocupação no país, demonstrando que o cenário social brasileiro está ainda em fase inicial de mudança no que tange a questão racial.

A questão da raça, representada no caso brasileiro principalmente por meio dos atributos fenotípicos, aparece como um agravante da questão relacionada à classe social: ainda que o negro galgue melhores posições econômicas, como ao conseguir aprovação em um concurso público, por exemplo, ainda são tímidas as possibilidades de sua ascensão neste mesmo local, com relação ao branco em iguais condições de concorrência. Tal dificuldade não está associada ao esforço individual, mas ao racismo em si. No entanto, é demasiado complicado o desenvolvimento de pesquisas nesse ramo justamente por se constituir, essa manifestação de racismo, em algo subjetivo, velado, não explícito, dificilmente comprovável, a não ser por meio de dados que demonstrem em número essa realidade, à exemplo da quantidade de negros que ocupam cargos mais elevados em determinadas instituições.

As políticas de ação afirmativa atuam e precisam continuar atuando de forma que o negro consiga estar representado percentualmente em todos os segmentos da população, de forma a conseguir concorrer, ao menos em quantidade, de forma equiparada, intimidando as práticas racistas inculcadas na sociedade

brasileira. Mesmo que tais práticas racistas continuem a ocorrer, mas maiores serão as possibilidades de enfrentamento.

A ampliação das políticas de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina estendendo a reserva de vagas para negros independente do percurso formativo e de critério econômico traz uma inovação no sentido de garantir vagas para negros pelo simples fato de serem negros e trazerem consigo grandes marcas e feridas do passado muito longe da cicatrização. Ainda que suas justificativas compreendam o critério da origem da escola pública enquanto barreira com relação a negros que cursaram o ensino fundamental e/ou médio em instituição particular por determinado tempo ou negros que cursaram educação de jovens e adultos que, não raro, é oferecido por instituições privadas no Brasil – mesmo que muitas vezes de forma gratuita –, além de negros que já possuem graduação em outro curso que não tenha sido sua primeira opção na época, tal política evidencia a necessidade do tratamento da questão racial para além da questão social. Não que seja possível que tais questões se dissociem completamente, mas que sejam abordadas em seus devidos contextos.

Em decorrência da pesquisa realizada, é possível concluir que, para que fosse possível que houvesse uma democratização de fato do ensino no país, seria necessário que interesses hegemônicos não construíssem muros influenciando o objetivo e destino da educação em direção a seus interesses políticos de manutenção da ordem societária vigente. No entanto, a ocorrência dessa influência está diretamente ligada à própria manutenção do sistema capitalista de produção que, pelo andar da história, ainda está longe de ser superado.

Dessa forma, enquanto a supressão desses muros não acontece, se fazem necessárias ações mais imediatas que minimizem este cenário excludente, à exemplo da política de cotas que vem sendo implantada na UEL, possibilitando que, em meio às consequências impostas por objetivos hegemônicos, se possa exercer o movimento da resistência.

O mérito da conquista da ampliação do sistema, portanto, embora em cenário adverso e incerto, deve ser atribuído aos atores envolvidos nos debates a respeito do tema e na formação de consenso a este respeito. A formação de opinião a respeito de determinado assunto exige esforços de indivíduos e coletivos que defendam uma determinada causa de forma crítica e exaustiva. Nesse sentido, a aparência envolta ao quesito “surpresa”, nesse caso, encobre o intenso trabalho que

vem sendo desenvolvido nesta instituição no despertar da consciência para a situação do negro no Brasil contemporâneo e a conseqüente necessidade desse tipo de política, com o intuito de minimizar a distância do abismo de privilégios em que se encontram brancos e negros. O cenário político desfavorável parece ter favorecido, de certo modo, a opacidade da realidade do contexto em questão. Nessa lógica de raciocínio, a pesquisa também revelou a importância da vigilância, do acompanhamento por parte dos atores envolvidos no que diz respeito às discussões e aos direcionamentos de direitos conquistados no sentido de que estes não sejam perdidos em meio a contextos políticos que favoreçam o retrocesso dos mesmos.

Retornando à questão principal que esta pesquisa pretendia responder, a hipótese preliminar que justificaria tal ampliação da política de cotas se pautava, basicamente, na busca pela representatividade do negro em igualdade percentual em que é encontrado no Brasil, no entanto, ao longo da pesquisa foi possível constatar que esta justificativa, apesar de aderente, é apenas uma das múltiplas facetas que englobaram o complexo e, contraditório, processo decisório no contexto da época da ampliação. Contraditório pois, se por um lado havia um cenário político e econômico desfavorável ao reconhecimento e à ampliação de direitos sociais, este mesmo cenário colaborou na dificuldade de negativa de alguns atores frente discussão sobre a manutenção e ampliação da política de cotas na UEL, em meio ao medo de discursos nesse sentido serem compreendidos como racistas. Também contraditório ao ter de se destacar a sobreposição da questão da raça em meio a questões econômicas, tomando a questão do racismo como preponderante, ao mesmo tempo em que se colocam necessárias tais políticas muito em razão da situação econômica na qual o negro se encontra tendo em vista o legado abolicionista e eugênico.

De qualquer forma, importa mesmo destacar, mais uma vez, que a questão racial se impõe no Brasil diretamente ligada à hegemonia burguesa, onde o racismo se constitui em elemento fundamental para a manutenção da ordem societária vigente - e, portanto, dividida em classes sociais e, dentro dessas classes, dividida em estratos. Nesse sentido, contraditório mesmo seria prever que políticas de ações afirmativas dariam conta de subverter o cenário de exclusão econômica e social do negro no Brasil, quando nesse cenário repousam uma das bases próprias da manutenção do sistema capitalista neoliberal. Mas ainda mais contraditório seria a passividade e/ou recusa a tais políticas em um contexto de urgência onde, ainda que

não se possa erradicar tal cenário, necessário se faz seu combate, tendo em vista minimizar suas atrozidades e cotidianas consequências. Está se falando, portanto, de reparação histórica, representatividade e direito à educação, ou seja, direito à ocupação do negro aos espaços sociais que aqui existirem.

REFERÊNCIAS

AGRA, Lúcia de Oliveira. **A neutralização das discriminações por meio da educação da criança**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/05.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000 – 2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, p. 144. 2008.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. “Não há salvamento fora da instrução”: atitudes e comportamentos em torno da escolarização compulsória dos ingênuos no Paraná provincial (década de 1880). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P.247-269.

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P.363-394.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos análises menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre Barreira; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 43-56, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro, jul. 2011.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Fundação Getúlio Vargas Editora, 1999.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. In: **FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação**. [201-].

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P.51-70.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BONI, Paulo Cesar (Org.). **Certidões de nascimento da história**: o surgimento de municípios no eixo Londrina – Maringá. Londrina: Planográfica, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. 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, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 30 ago. 2012a.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): **Mercado de trabalho brasileiro – 2º trimestre de 2018**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2018.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. In: UNESCO. **A Universidade na Encruzilhada**. Seminário: Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6 e 7 de agosto de 2003. Brasília: Brasil Ministério de Educação, 2003. P. 23-65.

CEZAR, Juliano Carlos Praça; MARCONDES; Martha Aparecida Santana (Org.). **Uma universidade em evolução**. Londrina: UEL, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: UNESCO. **A Universidade na Encruzilhada**. Seminário: Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6 e 7 de agosto de 2003. Brasília: Brasil Ministério de Educação, 2003. P. 65-76.

COMISSÃO CONCLUI PRIMEIRA ETAPA DE HOMOLOGAÇÃO PARA AUTODECLARADOS NEGROS. Agência UEL de Notícias. Londrina, 24 jan. 2020. Disponível em:

<http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=29879>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios**, 2016.

COUTO, Beatriz. As minorias e a universidade no Brasil: a ironia de um desencontro político. In: UNESCO. **A Universidade na Encruzilhada**. Seminário: Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6 e 7 de agosto de 2003. Brasília: Brasil Ministério de Educação, 2003. P. 139-146.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEBATES AVALIAM AÇÕES AFIRMATIVAS E COTAS NA UEL. Agência UEL de Notícias. Londrina, 13 jan. 2017. Disponível em:
<http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=24083
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 em: 02 jan. 2020.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: Uma História da Eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo**. 2007, vol.12, n.23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P. 329-362.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre Barreira; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 13-42, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p.52-71. Disponível em:
http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Educar em Revista**, v. 1, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: **Anais da 23a Reunião da ANPEd**, Caxambú-MG, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF>. Acesso em 10 de out. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”, In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P.23-50.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 16. N. 46 jan. abr., 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. In: **Educ. Soc. Campinas**, v. 33, n. 120, p. 727, 744, 2012.

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos da América Latina. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. (Org.) **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade história da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Apresentação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P. 7-10.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan/jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 29 jun. 2018.

GROPPO, Luís António; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**, v.24, n.2, p. 215-233, mai./ago. 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. In: **Revista de Antropologia**, 1 (47): 9-43, 2004.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO 2010**: Dados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conceitos**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>. 2017. Acesso em: 28 mai. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais**: Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2018. Rio de Janeiro, 2019.

KEHL, Renato. **A cura da fealdade**. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. 1923.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola**: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educação Social**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr/jun. 2017.

LEITE, Silvyia Helena Telarolli de Almeida. **Chapéus de palha, panamás, plumas, cartolas a caricatura na literatura paulista, 1900 1920**. São Paulo: Fundação Editorial da UNESP, 1996.

LIMA, Márcia. “Raça” e pobreza em contextos metropolitanos. In: **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**. V. 24, N. 2, nov/2012.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de afrodescendente e o debate sobre a educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P. 305-328.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, n. 23, p. 73-91, 2010.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Marcelo e FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, 312 p.

MEDICINA, Academia Nacional de. **Renato Ferraz Kehl**. [----]. Disponível em: http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=660&descricao=Renato+Kehl+. Acesso em 24 mar 2019.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; SORDI, Mara Regina Lemes de. Metodologia de avaliação de implementação de programas e políticas públicas. In: **EccoS Revista Científica**. Universidade Nove de Julho: São Paulo, n. 30, p. 93-111, janeiro-abril, 2013.

MENDONÇA, Tatiana. “Índio é invenção total, folclore puro”. **Revista Geledés**. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/daniel-munduruku-indio-e-invencao-total-folclore-puro/>. Acesso em 20 ago. 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, nº 230011m p. 1-17, 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa**: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.3, n.117, p.197-217, 2002.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P. 95-115.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20,

p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 29 jun. 2018.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P. 395-412.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Org.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: **Sociedade e Cultura**, v. 4, n, 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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. In: **Tempo Social**, revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, 1998.

OLIVEIRA, Thayza de. **Políticas de ações afirmativas em contexto: decisão e não-decisão pelas cotas sociais e raciais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, p. 138. 2016.

PACHECO, Jairo Queiroz. **Desafios da inclusão: o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas da UEL**. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

PAULA, Gustavo Aparecido de; SILVA; Maria Nilza da. Desenvolvimento urbano: o negro na cidade de Londrina – PR. In: **XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas** – SEPECH: Humanidades, Estado e desafios didático-científicos. Londrina, jul. 2016.

PARA MOVIMENTOS, AS COTAS SOCIAIS NÃO SUBSTITUEM AS ÉTNICO-RACIAIS. In: **Jornal da USP Especial**. Disponível em: <http://jornal.usp.br/especial/inclusao-social/para-movimentos-cotas-sociais-nao-substituem-etnicoraciais/>. Acesso em: 15 nov. 2017. Autor desconhecido.

PEREIRA, Rodrigo Rodrigues; DANIEL, Teofilo Tostes. O voto feminino no Brasil. In: **Procuradoria Regional da República da 3ª Região**. 2009. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/regiao3/sala-de-imprensa/noticias-r3/noticias-migradas-internet/noticias-mpf/200903060904330300-prr3_180. Acesso em: 10 jun. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 23ª ed, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RELATÓRIO DO COMITÊ NACIONAL PARA A PREPARAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA III CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. 2001

(DURBAN, 31 DE AGOSTO A 07 DE SETEMBRO DE 2001) 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Contínuo raça, mobilidade social e "embranquecimento". In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32 nº 95, 2017.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Contínuo racial, mobilidade social e "embranquecimento". In: **RBCS**, vol. 32, nº 95/2017: e329503. 2017.

RISTOFF, Dilvo; ARAÚJO, Luiz. A universidade que o novo Brasil precisa. In: UNESCO. **A Universidade na Encruzilhada**. Seminário: Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6 e 7 de agosto de 2003. Brasília: Brasil Ministério de Educação, 2003.P. 203-205.

SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SALLES, Ricardo. A abolição revisitada: entre continuidades e rupturas. In: **Rev. Hist.**, São Paulo, n. 176, r02017, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092017000100416&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 abr. 2019.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004 – 2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Escopo da seletividade ao Ensino Superior. In: **Educação e Seleção**, v.13, 1986a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/114.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Por uma teoria de democratização do ensino superior: pressupostos e implicações. In: **Fórum educacional**, v.10, Rio de Janeiro, 1986b. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60923/59144>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. In: **Agência IBGE Notícias**. Nov. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em 14 jun. 2018.

SARIS, Simone. Avaliação – **UEL amplia sistema de cotas**: A partir de 2018, a reserva de vagas passa a ser de 45%; atual modelo será válido por 20 anos. Folha de Londrina, Londrina-PR. Disponível em: <http://www.folhadelondrina.com.br/cidades/avaliacao-uel-amplia-sistema-de-cotas-971422.html>. Acesso em 05 nov. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Manuel Querino (1851-1923). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P. 191-216.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. In: **Estudos Avançados**, 1994, vol. 8(20), 137-152.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1ª ed., São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanços e perspectivas. In: SANTOS, Jocélio Teles do. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004 – 2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SOUZA, Alexsandro Eleotério Pereira. **O engendramento de uma nova sociabilidade**: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico. 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da base nacional comum curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. In: **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, janeiro-abril, 2016.

TAVARES, Ádria. Dez anos de cotas na UnB: comunidade acadêmica avalia o sistema, instituído em 2003, e discute os rumos para o futuro. 2013. In: **UnBNotícias**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/3100-dez-anos-de-cotas-na-unb>. Acesso em: 10 fev. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CA 120/2014**. Londrina: UEL, 2014. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2014/120.PDF>> Acesso: 22 maio 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Ata da reunião do Conselho Universitário da UEL 639 a 659**. Londrina: UEL, 2016a. Disponível em: <<http://www.uel.br/sgocs/portal/pages/conselho-universitario/atas.php>>. Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Ata da reunião do Conselho Universitário da UEL 660 a 685**. Londrina: UEL, 2017a. Disponível em: <<http://www.uel.br/sgocs/portal/pages/conselho-universitario/atas.php>>. Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Manual do candidato vestibular UEL 2018**. Londrina: UEL, 2018b. Disponível em <<http://www.cops.uel.br/v2/Selecao/DetailharSelecao/Selecao/218>> Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2016-2021**. Londrina: UEL, 2016b. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/planos-institucionais/pdi.php>> Acesso: 09 fev. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Portaria nº 166/2017**. Londrina: UEL, 2017b. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/atosoficiais/index>> Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Relatório da comissão permanente de acompanhamento e de avaliação da implementação da política de cotas na Universidade Estadual de Londrina 2017**. Londrina: UEL, 2017c. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/>> Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos nº 062/2012**. Londrina: UEL, 2012a. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/atosoficiais/index>> Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos nº 008/2017**. Londrina: UEL, 2017d. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/atosoficiais/index>> Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução do Conselho Universitário nº 078/2004**. Londrina: UEL, 2004. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/>> Acesso em: 22 out. 2019a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução do Conselho Universitário nº 012/2012**. Londrina: UEL, 2012b. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/>> Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução do Conselho Universitário nº 008/2017**. Londrina: UEL, 2017e. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/>> Acesso em: 22 out. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **UEL em dados**. 2019. Disponível em <<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/dados-e-informacoes/uel-em-dados.php>>. Acesso em: 22 out. 2019b.

VEIGA, Cynthia Greive. “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. P.271-302.

WERTHEIN, Jorge. Universidade: relevância e reforma. In: UNESCO. **A Universidade na Encruzilhada**. Seminário: Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6 e 7 de agosto de 2003. Brasília: Brasil Ministério de Educação, 2003.P. 21-22.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido “POLÍTICAS DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE AS POLÍTICAS DE COTAS SOCIAIS E AS POLÍTICAS DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**Política de cotas no ensino superior: entre as políticas de cotas sociais e as políticas de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina**”, a ser realizada em local acordado previamente e adequado ao entrevistado(a), sem ônus de despesas com deslocamento. O objetivo da pesquisa é analisar sobre a democratização de acesso ao ensino público superior, através da política de cotas para negros de qualquer percurso formativo implantada na Universidade Estadual de Londrina em 2017, sua relação com a política de cotas sociais, a exemplo do que preconiza a Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012 e de que forma tais políticas independentes do percurso de formação se justificam e se efetivam na Universidade Estadual de Londrina. Sua participação é muito importante, consistindo na concessão de entrevista.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: 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, sendo a gravação apenas para a garantia de fidelidade da entrevista concedida.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados para essa pesquisa perpassam pela reflexão acerca da democratização de acesso ao ensino superior público e gratuito e a importância das políticas de cotas raciais nesse processo.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, Ana Carolina Tavares de Mello, Rua São Luiz, 255, telefone (43) 99955-1121, E-mail: carolina.social@hotmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Esse termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ___ de _____ de 201__.

Ana Carolina Tavares de Mello
Pesquisador Responsável
RG: 44.090.088-8

Eu, _____,
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **Ana Carolina Tavares de Mello, brasileira, solteira, Assistente Social, inscrita no CPF/MF sob o nº 329.719.918-06**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“Política de cotas no ensino superior: entre as políticas de cotas sociais e as políticas de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina”**, a que tiver acesso durante as entrevistas realizadas.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação dos itens sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios, acima mencionados.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 06 de fevereiro de 2018.

Ass. _____
Ana Carolina Tavares de Mello

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**Introdução ao entrevistado(a):**

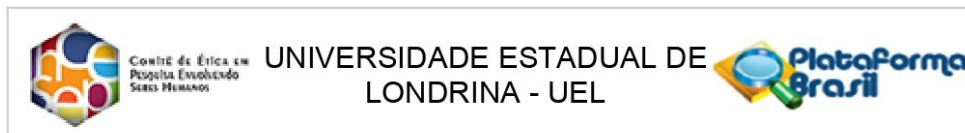
A política de cotas foi aprovada na UEL em 2004, tendo sido o primeiro vestibular realizado com reservas de vagas na instituição em 2005. No início, foi estabelecido que até 40% das vagas seriam destinadas a estudantes oriundos da rede pública de ensino (alunos que cursaram as quatro últimas séries do ensino fundamental e as três séries do ensino médio em rede pública), sendo que até 50% dessas vagas seriam destinadas a estudantes negros. Tal política de cotas sofreu ajustes ao longo do tempo (com relação à proporcionalidade, possibilidade de realocação fora do sistema de reserva de vagas mediante média de aprovação em ampla concorrência e etc.). Em 2017, mediante nova revisão da política de cotas implantada na instituição, a reserva de vagas para cotas é ampliada para 45%, sendo o acréscimo de 5% destinado a “estudantes autodeclarados negros, de forma irrestrita, independente do percurso de formação”.

Objetivo da entrevista: Contribuir para a análise do contexto da implantação da política de cotas para negros de qualquer percurso formativo e sua efetivação na Universidade Estadual de Londrina.

Questões norteadoras:

1. Na UEL, desde a sua implantação, a política de cotas para negros não definiu critérios de renda. Você sabe quais foram os motivos que levaram a esta não opção?
2. A opção somente pelo critério do percurso formativo (estudantes oriundos do sistema público de ensino), se justifica de que forma? Qual a importância desse critério?
3. Você participou de algum dos debates acadêmicos (encontros, palestras, reuniões e etc.), em 2017, acerca da manutenção da política de cotas na UEL, que culminou na ampliação das cotas para negros em 5% (independente de critérios de renda e percurso formativo)?
4. De que forma se justifica a introdução de 5% de cotas para negros de qualquer percurso formativo e sem critério de renda?
5. Houve alguma inspiração para a votação desses 5%? De quem veio essa ideia ou modelo?
6. Houve algum tipo de resistência para a implantação desse novo sistema? Por quem e por qual motivo?
7. Em que medida a atual política de cotas avança em relação à anterior?
8. É possível afirmar que a ampliação desta política é resultado do reconhecimento dos direitos da população negra no Brasil?
9. De que forma o Movimento Negro de Londrina contribuiu para esse processo?

APÊNDICE D – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Política de cotas no ensino superior: entre as políticas de cotas sociais e as políticas de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina

Pesquisador: ANA CAROLINA TAVARES DE MELLO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07846919.7.0000.5231

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Londrina - UEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.219.714

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado, do Departamento de Educação, e tem como objetivo analisar sobre a democratização de acesso ao ensino público superior, por meio da política de cotas para negros de qualquer percurso formativo implantada na Universidade Estadual de Londrina, sua relação com a política de cotas sociais, a exemplo do que preconiza a Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012 e de que forma tais políticas independentes do percurso de formação se justificam e se efetivam na Universidade Estadual de Londrina. Para tanto, propõe-se uma revisão histórica e contextual da emergência da política de cotas raciais ligadas à questão da reparação do legado histórico escravagista e a sua efetivação inserida na política de cotas sociais, visando a contribuição para um movimento de indução e melhoria das políticas públicas educacionais, em conjunto com um esforço coletivo para a superação da necessidade de tais políticas, no sentido de emancipação social. Para o desenvolvimento da pesquisa, propõe-se a utilização do método materialista dialético, visando uma análise aprofundada da questão e como recursos instrumentais metodológicos, propõe-se o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista. Para tanto, pretende-se fazer uso da entrevista semi-estruturada para coleta dos dados necessários. Serão entrevistados, 04 (quatro) representantes da comunidade acadêmica e 02 (dois) representantes do movimento negro de Londrina, envolvidos direta ou indiretamente no processo decisório de ampliação da política de cotas para negros na Universidade de Londrina, em 2017. As entrevistas serão realizadas em locais acordados

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

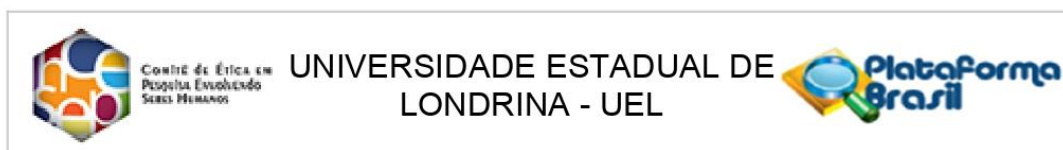
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.219.714

previamente com os sujeitos das pesquisas, adequado ao entrevistado(a), sem ônus de despesas com deslocamento.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar sobre a democratização de acesso ao ensino público superior, através da política de cotas para negros de qualquer percurso formativo implantada na Universidade Estadual de Londrina, sua relação com a política de cotas sociais, a exemplo do que preconiza a Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012 e, de que forma tais políticas independentes do percurso de formação se justificam e se efetivam na Universidade Estadual de Londrina.

Objetivo Secundário:

- Traçar um breve histórico da educação superior no Brasil e seu caráter excludente;
- Recuperar a história do negro no Brasil, o legado discriminatório e a intenção de reparação do débito histórico através das políticas de cotas raciais no ensino superior;
- Compreender a dinâmica dos mecanismos e estratégias de inclusão educacional de nível superior, refletindo sobre a sua operacionalização;
- Analisar o contexto da implantação da política de cotas sociais e cotas para negros, tratando-as em seus contextos específicos, e sua efetivação na Universidade Estadual de Londrina;
- Contribuir, através da divulgação da pesquisa, para um movimento de indução e melhoria das políticas públicas educacionais, em conjunto com um esforço coletivo para a superação da necessidade de tais políticas, no sentido de emancipação social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os entrevistados que se sentirem desconfortáveis, constrangidos, ou que notarem que a pesquisa está lhe causando risco psicológico, físico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, em qualquer momento da pesquisa poderão relatar este fato à pesquisadora, sendo prontamente acolhidos e atendidos conforme suas demandas, sendo orientados a interromper a entrevista ou mesmo deixar de participar da mesma a qualquer tempo.

Benefícios:

Os benefícios esperados com a pesquisa são: a) divulgação no meio acadêmico do tema abordado, b) contribuição, através da divulgação, para um movimento de indução e melhoria das políticas

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

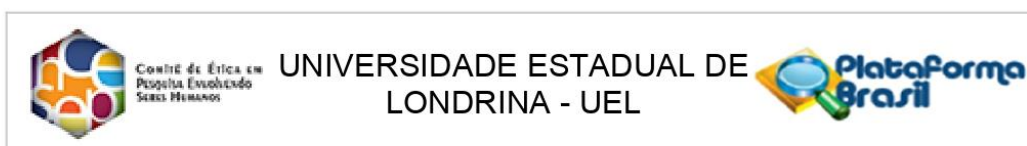
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.219.714

públicas educacionais, em conjunto com um esforço coletivo para a superação da necessidade de tais políticas, no sentido de emancipação social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto: Trata-se de um projeto de pesquisa relevante para a área, pois poderá fornecer subsídios e contribuir na discussão e construção de Políticas Públicas educacionais brasileiras direcionadas ao acesso ao ensino superior público. A pesquisa levantará dados por meio de seis entrevistas e serão ouvidos apenas representantes da comunidade acadêmica da Universidade Estadual de Londrina e representantes do movimento negro de Londrina que tenham participado, de alguma forma, da discussão acerca da ampliação da política de cotas em 2017:

- 1 Representante da Reitoria
- 1 Representante da Pró-reitora de Planejamento
- 1 Representante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro
- 1 Representante docente
- 2 Representantes do Movimento Negro de Londrina

A pesquisadora cita que não serão entrevistadas outras pessoas fora do escopo informado.

Cronograma: Está adequado. A realização de entrevistas para a pesquisa de campo será de 01/05/19 a 31/07/2019.

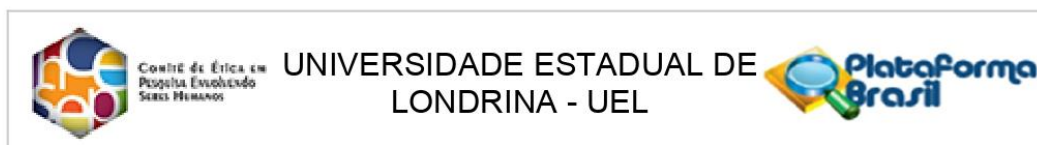
O financiamento: O financiamento é próprio. A pesquisadora previu um custo total de 730 reais para o custeio de cópias, papel e tinta para impressora, além de etanol para o traslado para a realização das entrevistas. Não haverá deslocamento dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: preenchida de forma correta.

TCLE: está redigido na forma de convite, em linguagem clara e acessível; cita que a participação é voluntária e que pode haver desistência a qualquer momento; cita que não haverá custos e que a participação não será remunerada; apresenta os benefícios e riscos da pesquisa. Cita ainda que ao final da pesquisa e prazo de 5 anos as gravações serão inutilizadas.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.219.714

Apresenta Declaração de confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa.

Apresenta o roteiro da entrevista semi estruturada e está adequado aos objetivos propostos.

Apresenta declaração de concordância/ciência dos locais de realização das entrevistas

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta conflitos éticos e as pendências apontadas no parecer anterior foram corrigidas/sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1285150.pdf	19/03/2019 00:42:52		Aceito
Outros	declaracoesdeconcordanciaassinadasOK.pdf	19/03/2019 00:41:28	ANA CAROLINA TAVARES DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_OK.pdf	19/03/2019 00:30:19	ANA CAROLINA TAVARES DE MELLO	Aceito
Cronograma	cronograma_OK.docx	19/03/2019 00:21:22	ANA CAROLINA TAVARES DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Ana_Carolina_OK.doc	19/03/2019 00:21:09	ANA CAROLINA TAVARES DE MELLO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_OK.pdf	19/03/2019 00:19:21	ANA CAROLINA TAVARES DE	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

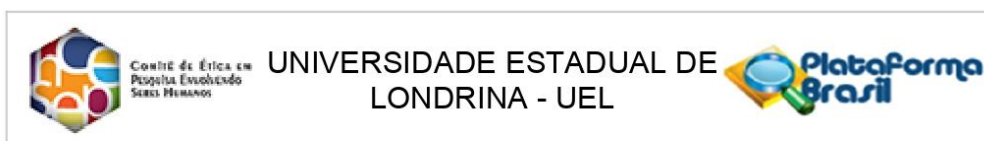
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.219.714

Outros	Curriculo_Lattes_AnaCarolina_OK.pdf	06/02/2019 21:35:21	ANA CAROLINA TAVARES DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Confidencialidade_e_Sigilo_Ana_Carolina_OK.doc	06/02/2019 21:34:39	ANA CAROLINA TAVARES DE MELLO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semi_estruturada.docx	06/02/2019 21:34:23	ANA CAROLINA TAVARES DE	Aceito
Orçamento	orcamento.doc	06/02/2019 21:32:38	ANA CAROLINA TAVARES DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 25 de Março de 2019

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

APÊNDICE E – Estado do conhecimento

Quadro 1 – Estado do conhecimento elaborado em 2018 por meio de pesquisa na Biblioteca Digital da Produção Científica, Tecnológica, Artística e Cultural da Universidade Estadual de Londrina*

	LIGAÇÃO COM A PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ÁREA	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR
1	Direta	2018	UEL	Doutorado	Serviço Social	O ENGENDRAMENTO DE UMA NOVA SOCIABILIDADE: AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E SUAS INFLUÊNCIAS NO CONTEXTO ACADÊMICO	Alexsandro Eleotério Pereira de Souza	Cássia Maria Carloto
2	Direta	2019	UEL	Doutorado	Serviço Social	DESAFIOS DA INCLUSÃO: O OLHAR DOS JOVENS NEGROS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS DA UEL	Jairo Queiroz Pacheco	Jolinda de Moraes Alves
3	Direta	2004	UEL	Mestrado	Ciências Sociais	DESIGUALDADE RACIAL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO (1988-2002) : UMA PERSPECTIVA POLÍTICA ACERCA DA CONDIÇÃO DO NEGRO	Luciana Regina Basílio	Luzia Helena Herrmann de Oliveira
4	Direta	2008	UEL	Mestrado	Educação	HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL (2000-2005)	Karen de Abreu Anchieta	Maria Luiza Macedo Abudd
5	Direta	2010	UEL	Mestrado	Ciências da Saúde	AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UEL : UM ESTUDO SOBRE A SOCIABILIDADE DOS ESTUDANTES NEGROS NA UNIVERSIDADE	Pedro Henrique Andrade	Maria Nilza da Silva
6	Direta	2011	UEL	Mestrado	Ciências Sociais	ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL : DA EXCLUSÃO A UMA NOVA CONTRATUALIDADE	Mônica de Souza Czigler	Ana Cleide Chiarotti Cesário
7	Direta	2012	UEL	Mestrado Profissional	Gestão da Informação	O COMPORTAMENTO INFORMACIONAL NA POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Lúcia Regina Marques Giordano	Linete Bartalo
8	Direta	2017	UEL	Mestrado	Ciências Sociais	A POPULAÇÃO NEGRA EM LONDRINA: AS INTERFACES ENTRE VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO	Claudio Francisco Galdino	Maria Nilza da Silva
9	Direta	2017	UEL	Mestrado	Ciências Sociais	POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM CONTEXTO : DECISÃO E NÃO-DECISÃO PELAS COTAS SOCIAIS E RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL) E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Thayza de Oliveira	Ronaldo Baltar
10	Direta	2017	UEL	Mestrado	Ciências Sociais	SOCIABILIDADE E RACISMO : OS LIMITES SOCIALMENTE IMPOSTOS AO BEM-ESTAR DOS NEGROS EM LONDRINA - [EN]: SOCIABILITY AND RACISM: THE SOCIALLY	Alexsandro Eleotério Pereira de Souza	Maria Nilza da Silva

						IMPOSED LIMITS TO THE WELFARE OF BLACKS IN LONDRINA		
11	Não há relação expressiva	2005	UEL	Mestrado	Serviço Social	GRUPOS DE GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA NA CONSTRUÇÃO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA EM LONDRINA - PR	Sandra Regina Nishimura	Maria Luiza Amaral Rizotti
12	Não há relação expressiva	2009	UEL	Mestrado	Educação	SOBRE A ÉTICA, A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO : REFLEXÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPADORA DIANTE DE UMA TRADIÇÃO PATRIMONIALISTA	João Vicente Hadich Ferreira	Lourenço Zancanaro
13	Não há relação expressiva	2012	UEL	Mestrado	Direito Negocial	DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA NAS RELAÇÕES DE EMPREGO : FORMAS DE NEUTRALIZAÇÃO E REPARAÇÃO	Ignez Guimarães	Clodomiro José Bannwart Júnior
14	Não há relação expressiva	2013	UEL	Mestrado	Ciências Sociais	RELIGIOSIDADE CONTEMPORÂNEA : APROXIMAÇÕES ENTRE O NEOPENTECOSTALISMO E O NEOLIBERALISMO - [EN]: CONTEMPORARY RELIGIOSITY: SIMILARITIES BETWEEN NEO-LIBERALISM AND NEO-PENTECOSTALISM	Edson Elias de Moraes	Fábio Lanza
15	Não há relação expressiva	2015	UEL	Mestrado	Geografia	A QUESTÃO AGRÁRIA NO CHÃO DA ESCOLA : REPRESENTAÇÕES, ABORDAGENS E APRENSÕES - [EN]: THE AGRARIAN ISSUE IN SCHOOL GROUND : REPRESENTATIONS, APPROACHES AND APPREHENSION	Marcos Antonio Cury Harfuch	Eliane Tomiasi Paulino
16	Não há relação expressiva	2016	UEL	Mestrado Profissional	Letras	CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA : PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - [EN]: AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN THE CLASSROOM : PROPOSALS FOR ACTIVITIES WITH CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE	Alex Martins Dias	Maria Carolina de Godoy
17	Não há relação expressiva	2016	UEL	Mestrado	Ciências Sociais	MÚLTIPLOS OLHARES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE LONDRINA E ROLÂNDIA/PR : UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA - [EN]: MULTIPLE PERSPECTIVES OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS FROM LONDRINA AND ROLÂNDIA/PR : A CHARACTERIZATION SOCIOLOGICAL	Cristiano Pinheiro Corrêa	Angela Maria de Sousa
18	Não há relação expressiva	2017	UEL	Mestrado	Serviço Social	AS EXPRESSÕES DA EVASÃO DOS ESTUDANTES ATENDIDOS [PELA] POLÍTICA DE APOIO ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,	Renata Pacheco Abreu	Wagner Roberto do Amaral

						CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO PARANÁ - CAMPUS LONDRINA - [EN]: EXPRESSIONS OF THE DROPOUT OF THE STUDENTS ATTENDED BY THE STUDENT SUPPORT POLICY OF THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF THE STATE OF PARANÁ - LONDRINA CAMPUS		
19	Não há relação expressiva	2017	UEL	Mestrado	Serviço Social	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Betty Elmer Finatti	Jolinda de Moraes Alves

* Descritores: "cotas"; "política de cotas"; "cotas sociais"; "cota social"; "ações afirmativas"; "ação afirmativa"; "cotas raciais"; "cota racial"; "cotas étnico-raciais"; "cota étnico-racial"; "cotas para negros" e "cota para negro".

Fonte: o próprio autor.

Quadro 2 – Estado do conhecimento elaborado em 2018 por meio de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)*

	LIGAÇÃO COM A PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ÁREA	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR
1	Parcial	2011	Universidade Católica de Pernambuco	Mestrado	Direito	AÇÕES AFIRMATIVAS : COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	Thays Oliveira de Britto	Walber de Moura Agra
2	Parcial (baixado)	2014	Universidade Estadual Paulista	Mestrado	Ciências Sociais	A QUESTÃO SOCIAL DO NEGRO BRASILEIRO E O DILEMA ENTRE REDISTRIBUIÇÃO E RECONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DAS COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	Vanessa Strowitzki Goto	José Geraldo Alberto Bertoni ni Poker
3	Baixa	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Psicologia	AS COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	Andressa Ferreira de Martini	Salvador Sandoval
4	Direta	2012	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	Sociologia	COTAS PARA NEGROS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL : SIGNIFICADOS DA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA DE AÇÃO AFIRMATIVA	Paulo Alberto dos Santos Vieira	Valter Roberto Silvério
5	Baixa	2009	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Educação	PARA ALÉM DAS COTAS: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA	Dyane Brito Reis Santos	Robinson Moreira Tenório
6	Baixa	2008	Universidade Federal do Pará	Doutorado	Ciências Sociais	OS HERDEIROS DE ANANSE: MOVIMENTO NEGRO, AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE	Zélia Amador de Deus	Marilu Marcia Campello
7	Direta	2011	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado	Educação	COTAS RACIAIS OU SOCIAIS? = TRAJETÓRIA, PERCALÇOS E CONQUISTAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO	Katia Cristina Norões	Salvador Antonio Mireles Sandoval

						SUPERIOR PÚBLICO - 2001 A 2010		
8	Direta	2007	Universidade de Brasília	Doutorado	Sociologia	MOVIMENTOS NEGROS, EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS	Sales Augusto dos Santos	Sadi Dal Rosso
9	Baixa	2013	Universidade de Brasília	Mestrado Profissional	Economia	ANÁLISE SOCIOECONÔMICA DAS QUALIDADES DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Ionete Eunice de Araújo	Paulo Roberto Amorim Loureiro
10	Baixa	2018	Universidade Católica de Pelotas	Mestrado	Ciências Sociais	COTAS ÉTNICO-RACIAIS NO IFSUL CAMPUS BAGÉ: SOB O OLHAR DO ALUNO COTISTA	Letícia Santos da Silva	Mara Rosange Acosta de Medeiros
11	Baixa	2011	Universidade Federal do Pará	Mestrado	Educação	RESERVA DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Nairo Bentes de Mello	Genylton Odilon Rêgo da Rocha
12	Baixa	2015	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado	Direito	SISTEMA DE COTAS COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO AFIRMATIVA. ESTUDO SOBRE O INGRESSO DE NEGROS NO FUNCIONALISMO PÚBLICO BRASILEIRO	Plínio de Melo Pires	Haroldo Reimer
13	Parcial	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Ciências Sociais	AÇÕES AFIRMATIVAS E UNIVERSIDADE: UMA DISCUSSÃO DO SISTEMA DE COTAS DA UFMA	Regimeire Oliveira Maciel	Teresinha Bernardo
14	Parcial	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Ciências Sociais	AÇÕES AFIRMATIVAS E UNIVERSIDADE: UMA DISCUSSÃO DO SISTEMA DE COTAS DA UFMA	Regimeire Oliveira Maciel	Teresinha Bernardo
15	Parcial (baixado)	2008	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado	Linguística	QUEM É NEGRO NO BRASIL? : UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE ARTIGOS QUE VERSAM SOBRE A ADOÇÃO DE "COTAS" EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS	Fabiane Teixeira de Jesus	Carolina Maria Rodrigues Zuccolillo
16	Baixa	2013	Universidade Estadual Paulista	Mestrado	Educação	AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS E A POSSIBILIDADE DE ELABORAÇÃO DO PASSADO: CONTRIBUIÇÕES ADORNIANAS	Luciano Francisco de Oliveira	Divino José da Silva
17	Parcial (baixado)	2012	Universidade de Brasília	Mestrado	Educação	AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2001 A 2011	Edneuzza Alves da Silva	Jacques Velloso
18	Direta	2017	Universidade Estadual Paulista	Doutorado	Ciências Sociais	AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS	Nilda Rodrigues de Souza	José Antônio Segatto
19	Baixa	2014	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado	Cidadania e Direitos Humanos	POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR: AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFPB	Maria Luciene Ferreira Lima	Rosa Maria Godoy Silveira
20	Baixa	2016	Universidade Federal do Ceará	Mestrado	Psicologia	SIGNIFICADO DO SISTEMA DE COTAS PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES NEGROS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA	Janaína Farias de Melo	Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

21	Parcial	2013	Universidade Federal da Bahia	Mestrado	Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E O PERFIL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, NOS CURSOS DE ALTA DEMANDA, PÓS-SISTEMA DE COTAS	Ana Cristina do Espírito Santo	Georgina Gonçalves dos Santos
22	Parcial (download não disponível)	2007	Universidade de Brasília	Mestrado	Filosofia	ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM TORNO DA POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA : ELEMENTOS DE LÓGICA INFORMAL E TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO	Paulo Penteado de Faria e Silva Neto	Nelson Gonçalves Gomes
23	Baixa	2011	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	Educação	POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA, NOVO INGREDIENTE NA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Adilson Pereira dos Santos	Maria Isabel Ramalho Ortigão
24	Direta	2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado	Educação	A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: UM DESAFIO ÉTICO	Ana Paula Ribeiro Bastos Arbache	Alipio Casali
25	Parcial (download não disponível)	2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Doutorado	Sociologia	ENQUADRANDO A ESFERA PÚBLICA: A CONTROVÉRSIA DAS COTAS RACIAIS NA IMPRENSA	Luiz Augusto de Souza Carneiro de Campos	João Feres Júnior
26	Baixa	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Direito	DIREITO E DESENVOLVIMENTO: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS SOB A PERSPECTIVA DA JURISPRUDÊNCIA	Guilherme Diniz de Figueiredo Dominguez	Carlos Ari Vieira Sundfeld
27	Parcial (leis importantes - baixado)	2007	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Educação	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, EDUCAÇÃO E ABÁ (PENSAMENTO) NEGRO-BRASILEIRO DIASPÓRICO	Jorge Manoel Adão	Malvina do Amaral Dorneles
28	Parcial (baixado)	2005	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Sociologia	AÇÃO AFIRMATIVA E COTAS: UM PERCURSO PELA IMPRENSA BRASILEIRA (DE 1995 A 2002)	Ana Elisa de Carli dos Santos	Valter Roberto Silvério
29	Direta	2006	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	Ciências Sociais	ENTRE A MORTE E A RESSUREIÇÃO DE UM MITO: OS DISCURSOS PÚBLICOS DA ACADEMIA SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	Patrícia Simões de Carvalho Franco	Helena Maria Bomeny Garchet
30	Parcial (baixado)	2009	Universidade de São Paulo	Mestrado	Direito	AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA: UM INSTRUMENTO PARA A JUSTIÇA SOCIAL NO BRASIL	Maria do Socorro da Silva	Kabengel e Munanga
31	Baixa	2012	Universidade de São Paulo	Doutorado	Sociologia	CLASSE, RAÇA E AÇÃO AFIRMATIVA: A POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE PERNAMBUCO	Francisco Jatobá de Andrade	Antonio Sergio Alfredo Guimarães
32	Baixa	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Psicologia	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DE ESTUDANTES NEGROS QUE INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR PELO SISTEMA DE COTAS DO PRONUNI: A QUESTÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA	Rozangela da Piedade Leite	Antonio da Costa Ciampa

33	Baixa	2010	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	Psicologia	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS E ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA	Sônia Chaves Costa	Celso Pereira de Sá
34	Parcial (baixado)	2011	Universidade de São Paulo	Mestrado	Direito	POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE DIREITOS HUMANOS: O CASO DAS COTAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	Camila Magalhães Carvalho	Kabengel e Munanga
35	Parcial	2009	Universidade de São Paulo	Mestrado	Direito	COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E A SUA INSERÇÃO NA REALIDADE JURÍDICA BRASILEIRA: POR UMA NOVA COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE	Luiza Barros Rozas	Dilma de Melo Silva
36	Parcial	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	Serviço Social	DO ESCRAVISMO ÀS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: O NEGRO COTISTA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Bianca Machado Concolato Vieira	Elizete Maria Menegat
37	Baixa	2016	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Doutorado	Educação	POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: 10 ANOS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (2005-2015)	Ronaldo Rosa dos Santos Junior	José Maria Baldino
38	Baixa	2008	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Mestrado	Ciências Sociais	O DILEMA DA COTA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	Ronei Teodoro da Silva	Édison Luis Gestaldo
39	Direta	2010	Universidade de São Paulo	Mestrado	Direito	AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: O CASO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO (2001-2008)	Estela Waksberg Guerrini	Eunice Aparecida de Jesus Prudente
40	Baixa	2010	Universidade Católica de Pelotas	Mestrado	Serviço Social	AS AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO UMA POLÍTICA SOCIAL: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES AFRO-BRASILEIROS E BRANCOS E PROPOSTAS ALTERNATIVAS	Antônio Cruz	Helena Silveira Fagundes
41	Parcial (baixado)	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Comunicação e Informação	DEBATE PÚBLICO E OPINIÃO DA IMPRENSA SOBRE A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	Ilídio Medina Pereira	Maria Helena Weber
42	Parcial (baixado)	2016	Universidade de Brasília	Mestrado	Ciência Política	OPINIÃO PÚBLICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS : EFEITOS DO AFETO RACIAL, ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL, PREDISPOSIÇÕES POLÍTICAS E CONHECIMENTO POLÍTICO NA VISÃO DOS BRANCOS	Robert Lee Borges de Paula Vidigal	Mathieu Turgeon
43	Baixa	2014	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Administração	ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E NEGROS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Corina Martins Espíndola	Luís Moretto Neto
44	Baixa	2011	Universidade Estadual Paulista	Doutorado	Educação	O SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: UMA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA	Antonio de Assis Cruz Nunes	Sonia Aparecida Alem Marrach

						PARA A POPULAÇÃO AFROMARANHENSE		
45	Baixa	2014	Universidade de São Paulo	Mestrado	Ciências Sociais	NEGROS NA UNIVERSIDADE: A COBERTURA DA MÍDIA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SÓCIO-RACIAL NO BRASIL	Tatiana Cavalcante de Oliveira Botosso	Dennis de Oliveira
46	Parcial (baixado)	2017	Fundação Getúlio Vargas	Doutorado	Administração	DESIGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	Nara Torrecilha Ferreira	Fernando Luiz Abrucio
47	Baixa	2008	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Educação	POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA DE RESERVA DE VAGAS PARA INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Penildon Silva Filho	Edvaldo Boaventura
48	Baixa	2008	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado	Educação	EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL, REPARAÇÃO HISTÓRICA E DEMOCRATIZAÇÃO - UM ESTUDO SOBRE AS COTAS PARA NEGROS EM GOIÁS	Rubení Pereira de Queiroz	José Maria Baldino
49	Baixa	2008	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado	Educação	EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ESTADUAL, REPARAÇÃO HISTÓRICA E DEMOCRATIZAÇÃO - UM ESTUDO SOBRE AS COTAS PARA NEGROS EM GOIÁS.	Rubení Pereira de Queiroz	José Maria Baldino
50	Baixa	2015	Universidade Federal de Alagoas	Doutorado	Educação	TEM PRETO DE JALECO BRANCO? AÇÕES AFIRMATIVAS NA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	Jusciney Carvalho Santana	Edna Cristina do Prado
51	Parcial (baixado)	2010	Universidade de Brasília	Mestrado	Sociologia	AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL : UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL	Rafael Augusto da Costa Alencar	Luis Augusto Sarmento Cavalcanti de Gusmão
52	Parcial	2011	Universidade Feevale	Mestrado	Inclusão Social e Acessibilidade	UNIVERSIDADE PÚBLICA E INCLUSÃO SOCIAL : AS COTAS PARA AUTODECLARADOS NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Maria Cristina Lunardi Kern	Denise Macedo Ziliotto
53	Baixa	2013	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado	Psicologia	DO BRANQUEAMENTO ÀS COTAS RACIAIS: CONHECIMENTO HISTÓRICO E MEMÓRIA PARA A TOMADA DE POSIÇÃO	Clóvis Pereira da Costa Júnior	Ana Raquel Rosas Torres
54	Parcial (download não disponível)	2014	Universidade Católica de Pelotas	Mestrado	Serviço Social	A CONSTITUCIONALIDADE DAS COTAS NAS UNIVERSIDADES COMO UM PARADIGMA NO COMBATE À DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL	Nairo Ronalgio Caldeira Junior	Myriam Siqueira da Cunha
55	Baixa	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Educação	DEZ ANOS DE COTAS NA UFRGS : UM ESTUDO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DO ACESSO, PERMANÊNCIA E EMPODERAMENTO DOS ALUNOS NEGROS DIPLOMADOS	Eliane Almeida de Souza	Jaime José Zitzkoski
56	Baixa	2014	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado	Antropologia	A EXPERIÊNCIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE : OS CURSOS DE DIREITO E MEDICINA	Yérsia Souza de Assis	Frank Nilton Marcon

57	Baixa	2008	Universidade de Brasília	Doutorado	Psicologia	AFETIVIDADE INTERGRUPAL, POLÍTICA AFIRMATIVA E SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS	Maria da Penha Nery	Liana Fortunato Costa
58	Parcial	2013	Universidade Federal de Alagoas	Mestrado	Direito	COTAS SOCIORACIAIS EM UNIVERSIDADES	Marcus Rômulo Maia de Mello	George Sarmento Lins Júnior
59	Parcial (baixado)	2014	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	Sociologia	A NAÇÃO MESTIÇA ESTÁ AMEAÇADA? ANÁLISE PÓS-COLONIAL DO DEBATE PÚBLICO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	Thais Santos Moya	Maria Inês Rauter Mancuso
60	Parcial	2006	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Mestrado	Educação	POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR : OS IMPACTOS DA INTRODUÇÃO DAS LEIS DE RESERVA DE VAGAS NA UERJ	Fátima Lobato Fernandes	Pablo Antonio Amadeo Gentili
61	Baixa	2010	Fundação Getúlio Vargas	Mestrado	Economia	COTAS NAS UNIVERSIDADES E APRENDIZADO ESCOLAR: MODELO TEÓRICO E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS	Eduardo Zylberstajn	André Portela Fernandes de Souza
62	Baixa	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Psicologia	FORMAS DA IGUALDADE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS : ENFRENTAMENTOS À FORMALIZAÇÃO E AO EXCLUSIVISMO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	Zuleika Köhler Gonzales	Neuza Maria de Fátima Guareschi
63	Baixa	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Direito	IGUALDADE SOCIAL E AÇÃO AFIRMATIVA : A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE JOAQUIM NABUCO - 1870-1889	Lúcio Antônio Machado Almeida	Luis Fernando Barzotto
64	Baixa	2007	Universidade de Brasília	Mestrado	Direito	A JUSTIÇA E AS CORES : A ADEQUAÇÃO CONSTITUCIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS VOLTADAS PARA NEGROS E INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA TEORIA DISCURSIVA DO DIREITO	Damião Alves de Azevedo	Menelick de Carvalho Netto
65	Baixa	2014	Universidade Federal de Alagoas	Mestrado	Sociologia	IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DA UFAL: ESTUDO DE CASO DE 2005 A 2006	Marizângela Melo dos Santos	Breitner Luiz Tavares
66	Baixa	2010	Universidade Estadual Paulista	Doutorado	Ciências Sociais	REPENSAR O MULTICULTURALISMO E O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA (1995-2009)	Basilele Malomalo	Dagoberto José Fonseca
67	Parcial (baixado)	2017	Universidade Federal de Uberlândia	Doutorado	História	POLÍTICAS PÚBLICAS: AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA. UBERLÂNDIA. 1980/2016	Janaína Jácome dos Santos	Dilma Andrade de Paula
68	Baixa	2007	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado	Sociologia	RELAÇÕES RACIAIS, MULTICULTURALISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS: AS COTAS NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	Jatobá de Andrade, Francisco	Veras Soares, Eliane
69	Parcial (baixado)	2014	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado	Educação	PELA GRAÇA DA MISTURA : AÇÕES AFIRMATIVAS, DISCURSO E IDENTIDADE NEGRA NO CURSO DE DIREITO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARAIBANAS	Luciana Augusto Barreto	Mirian de Albuquerque Aquino

70	Baixa	2006	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Mestrado	Direito	LEGITIMIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: A QUESTÃO JURÍDICA DO NEGRO NO BRASIL	Renato Aparecido Gomes	Alysson Leandro Barbate Mascaro
71	Baixa	2012	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado	Direito	A CONSTITUCIONALIDADE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	Jammes Miller Bessa	Dimas Pereira Duarte Júnior
72	Baixa	2017	Universidade Federal de Viçosa	Mestrado	Administração	DECONSTRUINDO MITOS: MERITOCRACIA E A LEI DE COTAS	Bruna Caroline Moreira Silva	Wesley Silva Xavier
73	Direta	2017	Universidade de Brasília	Mestrado	Sociologia	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA LEI DE COTAS E O RACISMO INSTITUCIONAL NO BRASIL	Vanessa Patrícia Machado Silva	Joaze Bernardino Costa
74	Baixa	2017	Fundação Getúlio Vargas	Mestrado	Administração	A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PRONUI) E SOBRE O SISTEMA DE RESERVAS DE COTAS DE VAGAS ÉTNICO-RACIAIS	Fabiana Carvalho da Silva	Sônia Maria Fleury Teixeira
75	Baixa	2012	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado	Psicologia	REPERTÓRIOS DISCURSIVOS SOBRE COTAS RACIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRATAMENTO DE ALUNOS COTISTAS	Talita Leite Tavares	Ana Raquel Rosas Torres
76	Baixa	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Economia	ANÁLISE DO ACESSO À EDUCAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS : O PAPEL DO ESTADO E A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Edilson Amaral Nabarro	Ronaldo Herrlein Junior
77	Baixa	2014	Universidade Estadual de Campinas	Doutorado	Educação	AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR : A PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS DE 1990 A 2012	Emanuel Manguiera de Carvalho,	Silvio Ancisar Sanchez Gamboa
78	Baixa	2010	Universidade de São Paulo	Mestrado	Sociologia	NEGROS NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO BENEFICIADOS POR POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA (PRONUI E COTAS) EM SALVADOR	Edilza Correia Sotero	Antonio Sergio Alfredo Guimaraes
79	Baixa	2010	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	Educação	O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS E A INSERÇÃO DE NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR : A EXPERIÊNCIA DE DUAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE MATO GROSSO DO SUL - 2005 - 2008	Eugenia Portela de Siqueira Marques	João dos Reis Silva Junior
80	Baixa	2011	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Educação	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Paula de Abreu Pereira	Vânia Beatriz Monteiro da Silva
81	Baixa	2011	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Educação	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Paula de Abreu Pereira	Vânia Beatriz Monteiro da Silva
82	Baixa	2010	Universidade de Brasília	Doutorado	Educação	IDENTIDADE, RAÇA E REPRESENTAÇÃO : NARRATIVAS DE JOVENS QUE INGRESSAM NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Érika do Carmo Lima Ferreira	Jacques Velloso

						PELO SISTEMA DE COTAS RACIAIS		
83	Parcial (baixado)	2006	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	Educação	POLÍTICAS DA AÇÃO AFIRMATIVA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: OS IMPACTOS INSTITUCIONAIS DA INTRODUÇÃO DAS LEIS DE RESERVA DE VAGAS NA UERJ	Fátima Lobato Fernandes	Pablo Antonio Amadeo Gentili
84	Baixa	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	História	EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ	Laudecir da Silva	Maria do Rosário da Cunha Peixoto
85	Parcial (baixado)	2011	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Doutorado	Psicologia	AS CORES DO MOVIMENTO NEGRO: NARRATIVAS, IDENTIDADE E RECONHECIMENTO NO ESPAÇO PÚBLICO	Dayse de Marie Oliveira	Ana Maria Jacó-Vilela
86	Baixa	2013	Fundação Getúlio Vargas	Mestrado Profissional	Administração	AS ESCOLHAS DAS CARREIRAS MINIMIZAM O IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS? O CASO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Elizabeth da Costa Mendes Oliveira de Menezes	Kaizo Beltrão
87	Baixa	2009	Universidade Estadual de Campinas	Doutorado	Linguística	LINGUAGEM E IDENTIFICAÇÃO : UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS NO BRASIL	Kassandra Muniz	Kanavillil Rajagopalan
88	Direta	2009	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	Educação	O NEGRO E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL	Julimar Constâncio	Eduardo Magrone
89	Baixa	2014	Universidade Federal de Santa Catarina	Graduação	Direito	UMA QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO: A POLÍTICA DE COTAS UNIVERIDITÁRIAS SOB O OLHAR DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Beatrice Kuhnen	Matheus Castro
90	Baixa	2010	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado	Direito	ENTRE A UNIDADE E A IGUALDADE RACIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA DE UTILIZAÇÃO DA "RAÇA" COMO CRITÉRIO DE DISCRÍMEN NO DIREITO BRASILEIRO	Mussa Hissa Hazin	José Luciano Góis de Oliveira
91	Baixa	2005	Universidade Federal de São Paulo	Mestrado	Área não identificada	O ALUNO NEGRO NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: PERFIL E OPINIÕES SOBRE AS COTAS	Pedro Fernandes Freitas	Paulete Goldenberg
92	Baixa	2014	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	Serviço Social	A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DAS COTAS E A DISCUSSÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFRS	Luana Rocha da Silva	Carla Cristina Lima de Almeida
93	Baixa	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Direito	O INTRICADO CAMINHO MORAL DAS COTAS RACIAIS PARA NEGROS NO BRASIL COMO POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO À LUZ DO PENSAMENTO DE CHARLES TAYLOR	Lúcio Antônio Machado Almeida	José Alcebíades de Oliveira Júnior
94	Baixa	2016	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado Profissional	Gestão Pública	ENTRE HISTÓRIAS E PERMANÊNCIAS: TRAJETÓRIAS DA VIDA ACADÊMICA DE ESTUDANTES NEGROS INGRESSOS NA UFES ATRAVÉS DO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS	Lorrana Neves Nobre	Dirce Nazaré de Andrade Ferreira

95	Baixa	2016	Universidade Federal do Ceará	Mestrado	Psicologia	SIGNIFICADO DO SISTEMA DE COTAS PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES NEGROS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA	Janaína Farias de Melo	Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
96	Baixa	2004	Universidade de Brasília	Doutorado	Linguística	A POLÊMICA CONSTRUÍDA : RACISMO E DISCURSO DA IMPRENSA SOBRE A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS	André Ricardo Nunes Martins	Maria Izabel Santos Magalhães
97	Baixa	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Educação	POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS : O PROCESSO DE RESILIÊNCIA NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS COM BOM DESEMPENHO ACADÊMICO	Luciane Bello	Arabela Campos Oliven
98	Baixa	2015	Universidade Federal Tecnológica do Paraná	Mestrado	Tecnologia	A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	Jussara Marques de Medeiros	Nanci Stanck da Luz
99	Baixa	2015	Universidade Federal Tecnológica do Paraná	Mestrado	Tecnologia	A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	Jussara Marques de Medeiros	Nanci Stanck da Luz
100	Parcial (baixado)	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Sociologia	EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO SOCIAL : UM ESTUDO COMPARADO DE DUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL : DOS DEBATES À PRÁTICA	Bruna Cruz de Anhaia	Clarissa Eckert Baeta Neves
101	Parcial (baixado)	2009	Universidade Federal de Goiás	Mestrado	Sociologia	COTAS RACIAIS COMO POLÍTICA DE ADMISSÃO UERJ, UNB E O CASO DA UFG	Eduardo Aires Berbert Galvão	Pedro Célio Alves Borges
102	Direta	2018	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Doutorado	Serviço Social	A POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS (A)SIMETRIAS ENTRE O ACESSO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL BRASILEIRO	Carolina Ritter	Carlos Nelson dos Reis
103	Baixa	2015	Universidade de Brasília	Mestrado	Educação	AS COTAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS : A QUESTÃO DO RECONHECIMENTO	Kelly Coelho Costa Barreto	Catia Piccolo Viero Devechi
104	Baixa	2013	Universidade Federal de Sergipe	Doutorado	Educação	O DEBATE SOBRE COTAS UNIVERSITÁRIAS : ITINERÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira	Paulo Sérgio da Costa Neves
105	Baixa	2017	Universidade de São Paulo	Doutorado	Educação	DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)	Sonia Maria Barbosa Dias	Maria Isabel de Almeida
106	Baixa	2009	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará	Mestrado	Educação	AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	Iraneide Soares da Silva	Henrique Antunes Cunha Júnior
107	Baixa	2014	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	Sociologia	POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: AÇÃO AFIRMATIVA E A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO	Érica Aparecida Kawakami Mattioli	Valter Roberto Silvério

108	Baixa	2016	Universidade de Brasília	Doutorado	Linguística	SISTEMA DE COTAS RACIAIS À BRASILEIRA : UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	Fernando Cezar Melo de Oliveira	Denize Elena Garcia da Silva
109	Baixa	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Sociologia	MECANISMOS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL EM NÍVEL LOCAL : UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL EM PORTO ALEGRE (2004-2014)	André Luis Pereira	Karl Martin Monsma
110	Baixa	2015	Universidade Católica de Pelotas	Mestrado	Política Social	COTAS SOCIAIS E REFLEXOS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL : ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Carmem de Fátima de Mattos do Nascimento	Mara Rosange Acosta de Medeiros
111	Direta	2008	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Educação	HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL (2000-2005)	Karen de Abreu Anchieta	Maria Luiza Macedo Abudd
112	Baixa	2009	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Sociologia	RAÇA E ESTADO DEMOCRÁTICO : O DEBATE SOCIOJURÍDICO ACERCA DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL	Priscila Martins Medeiros	Valter Roberto Silvério
113	Baixa	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Doutorado	Educação	DESIGUALDADES, DIREITOS HUMANOS E AÇÕES AFIRMATIVAS: HISTÓRIA E REVELAÇÕES DO PROGRAMA UFGINCLUI	Daura Rios Pedroso Hamú	José Maria Baldino
114	Baixa	2017	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Métodos e Gestão em Avaliação	AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO ACADÊMICO DE ALUNOS INGRESSANTES EM CURSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Thiago Napolini	Pedro Alberto Barbeta
115	Parcial	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Antropologia	"QUE AMÉRICA LATINA SE SINCERE" : UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DAS POLÍTICAS E POÉTICAS DO ATAVISMO NEGRO EM FACE ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS E ÀS REPARAÇÕES NO CONE SUL	Laura Cecilia Lopez	Denise Fagundes Jardim
116	Baixa	2009	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	Serviço Social	AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ: TRAJETÓRIAS SOCIAIS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES COTISTAS NO DESAFIO DO ACESSO À UNIVERSIDADE	Clarissa Fernandes do Rêgo Barros	Alba Tereza Barroso de Castro
117	Baixa	2015	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado	Educação	ANÁLISE DO PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA E INCLUSÃO SOCIAL (PAAIS) IMPLEMENTADO PELA UNICAMP NO PERÍODO DE 2005-2014	Fritznel Alphonse	Vicente Rodriguez
118	Baixa	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	Psicologia	AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS : UM PERCURSO CARTOGRÁFICO	Grace Vali Freitag Tanikado	Cleci Maraschin
119	Baixa	2015	Universidade Federal do Mato Grosso	Mestrado	Educação	O ESTUDANTE BENEFICIADO POR PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP : QUEM SOU EU? QUEM É ELE?	Kamilla Maestá Agostinho	Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

120	Parcial	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Sociologia	A IGUALDADE É BRANDA : ESTRATÉGIAS DE LUTA POR CLASSIFICAÇÃO EM PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NO CONTEXTO DA AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRGS	Clóvis Victoria Júnior	Karl Martin Monsma
121	Baixa	2011	Universidade Federal da Bahia	Mestrado	Estudos Étnicos e Africanos	DIPLOMATAS NEGROS (AS): AÇÃO AFIRMATIVA NO INSTITUTO RIO BRANCO E TRAJETÓRIAS DE DIPLOMATAS (EX) BOLSISTAS	Ana Paula Conceição Oliveira	Jocélio Teles dos Santos
122	Baixa	2015	Universidade Federal da Fronteira Sul	Mestrado	Educação	POLÍTICAS DE ACESSO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	Rosileia Lucia Nierotka	Joviles Vítório Trevisol
123	Parcial	2006	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Ciência Política	A ESCRAVIDÃO E A POLÍTICA RACIAL NO BRASIL : A IDENTIDADE DOS AFRODESCENDENTES E AS AÇÕES AFIRMATIVAS	Sandra Isabel da Silva Fountoura	Jussara Reis Prá
124	Baixa	2012	Centro Universitário de Brasília	Mestrado	Direito	AS COTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DO JULGAMENTO DA ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL N. 186, SOB AS LUZES DO ORDENAMENTO JURÍDICO E DO MAGISTÉRIO DOUTRINÁRIO	Jessé Alves de Almeida	Luís Carlos Martins Alves Júnior
125	Baixa	2017	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Gestão de Organizações e Sistemas Públicos	POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE À DESIGUALDADE RACIAL : UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 12.990/2014 EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR	Lilian Segnini Rodrigues	Wagner de Souza Leite Molina
126	Baixa	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora	Doutorado	Ciências Sociais	POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (2006-2012): EFICÁCIA E EFICIÊNCIA	Antonio Fernando de Castro Alves Beraldo	Eduardo Magrone
127	Parcial (baixado)	2004	Universidade Estadual de Campinas	Mestrado	Antropologia	POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E O EMBATE ENTRE REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	Carolina Cantarino Rodrigues	Maria Suely Kofes
128	Baixa	2010	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado	Psicologia	RELAÇÕES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS EM TEXTOS JORNALÍSTICOS DA CIDADE DO RECIFE	Maria Conceição Costa	Pedro de Oliveira Filho
129	Baixa	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	Doutorado	Ciências Sociais	CRÍTICAS AS COTAS RACIAIS: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA "POPULISTA" PRESENTE NO ARGUMENTO DOS INTELLECTUAIS CONTRÁRIOS A POLÍTICA	Ana Paula de Melo Lima	Eduardo Magrone
130	Baixa	2015	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado	Gestão Pública	AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UM ESTUDO NO IFPB - CAMPUS JOÃO PESSOA	Maria José Pereira Dantas	Diogo Henrique Helal
131	Baixa	2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Mestrado	Educação	AÇÕES AFIRMATIVAS NA SOCIEDADE DE CLASSES: UM ESTUDO SOBRE O INGRESSO DO NEGRO NA UNIOESTE (2014-2016)	Claudio Oliveira Furtado	João Carlos da Silva

132	Baixa	2013	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Sociologia	A POLÍTICA DE COTAS DA UFSC NA OPINIÃO DOS SEUS GRADUANDOS	Alessandro Theodoro Cassoli	Ilse Scherer-Warren
133	Baixa	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Psicologia	A PRESENÇA DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NAS POLÍTICAS DE SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS	Juliana Francine da Silva	Salvador Sandoval
134	Baixa	2010	Universidade Estadual da Bahia	Mestrado	Estudos Étnicos e Africanos	COTAS NA UFBA: PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO, ANTIRRACISMO, IDENTIDADES E FRONTEIRAS	Nadja Ferreira Pinheiro	Paula Cristina Barreto
135	Parcial	2012	Universidade de Fortaleza	Mestrado	Direito	O PRINCÍPIO DA IGUALDADE CONSTITUCIONAL E A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS PARA O INGRESSO DE AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	Nelson Teles Júnior	Rosendo Freitas de Amorim
136	Baixa	2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Doutorado	Ciência Política	POLÍTICAS RACIAIS COMPARADAS : MOVIMENTOS NEGROS E ESTADO NO BRASIL E NA COLÔMBIA (1991-2006)	Marcio André de Oliveira dos Santos	João Feres Júnior
137	Baixa	2007	Universidade de Brasília	Mestrado	Antropologia	PELA PERSISTÊNCIA DA DIFERENÇA : DESVENDANDO O DISCURSO DAQUELES QUE QUEREM NOS TRANSFORMAR EM UMA NAÇÃO MONOCROMÁTICA	Mariana Lima	Rita Laura Segato
138	Baixa	2009	Universidade Estadual Paulista	Mestrado	Política e Gestão Social	O CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES DA ONG FONTE (ARARAQUARA-SP) À LUZ DOS DEBATES SOBRE RACISMO E CULTURA NEGRA	Diego da Costa Vitorino	Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
139	Baixa	2010	Universidade de São Paulo	Doutorado	Integração da América Latina	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA: AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E MÉXICO	Milton Linhares	Afranio Mendes Catani
140	Baixa	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado	Educação	A POLÍTICA DE COTAS NA UEPG: EM BUSCA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	Luiza Bittencourt Krainski	Branca Jurema Ponce
141	Baixa	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Administração	PLANEJAMENTO DO INGRESSO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DO VESTIBULAR DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR	João Carlos da Silva	Alexandre Marino Costa
142	Baixa	2016	Universidade Estadual Paulista	Mestrado	Serviço Social	DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU MITO? UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS IMPLANTADA NO CEFET-MG CAMPUS ARAXÁ	Miriam Maria Coelho	Eliana Bolorino Canteiro Martins
143	Baixa	2015	Universidade Federal da Bahia	Mestrado	Direito	EXAME SOBRE OS LIMITES DO PATERNALISMO NAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	Ana Cristina Neri da Conceição Accioly	Ricardo Maurício Freire Soares
144	Parcial	2012	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	Ciências Sociais	AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA CÂMARA FEDERAL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS QUE AS NORTEIAM	Tarcísio Eder Fernandes do Nascimento	Eduardo Magrone
145	Baixa	2012	Universidade Federal da Paraíba	Mestrado	Educação	DO DEBATE À IMPLEMENTAÇÃO: A VERSÃO NÃO OFICIAL DA ADOÇÃO DAS COTAS RACIAIS NA UFPB.	Nayara Tatianna Santos da Costa	Wilson Honorato Aragão

146	Baixa	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Memórias Sociais e Bens Culturais	RECONVERSÃO CULTURAL NAS NARRATIVAS DOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Rosemeri Antunes dos Santos	Margaret e Panerai Araujo
147	Baixa	2014	Universidade de São Paulo	Mestrado	Educação	A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DOS SEM UNIVERSIDADE NO BRASIL	Sérgio José Custódio	Emerson de Pietri
148	Baixa	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Educação	AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO : UM ESTUDO GENEALÓGICO SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	Gustavo da Silva Kern	Alfredo José da Veiga-Neto
149	Baixa	2016	Universidade Federal do Tocantins	Mestrado	Políticas Públicas	POLÍTICA DE COTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS - CAMPUS GURUPI: REFLEXOS DA LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012	Fabiula Gomes de Castro	Helga Midori Iwamoto
150	Baixa	2015	Universidade Católica de Salvador	Mestrado	Políticas Sociais	AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA-UEFS: PERMANÊNCIA DAS (OS) ESTUDANTES COTISTAS NO ENSINO SUPERIOR	Carina Silva de Carvalho Oliveira	Julie Sarah Lourau Alves da Silva
151	Baixa	2017	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Educação	DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFERENÇAS DE COTISTAS E NÃO COTISTAS	Sheila Regina dos Santos Pereira	Robinson Moreira Tenório
152	Baixa	2017	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Mestrado Profissional	Educação	O PERFIL DO ALUNO COTISTA NEGRO DO IFNMG CAMPUS JANUÁRIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	Miriam Rodrigues Guedes Alkmim	Keila Auxiliadora de Carvalho
153	Baixa	2012	Universidade Federal do Pará	Mestrado	Direito	AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA IGUALDADE DE RECURSOS DE RONALD DWORKIN	Karla Rafaelli Ribeiro Valente	José Cláudio Monteiro de Brito Filho
154	Baixa	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Doutorado	Ciências Humanas	EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICA DE COTAS E JOVENS: DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSO ÀS PERSPECTIVAS DE FUTURO	Cláudia Valente Cavalcante	José Maria Baldino
155	Baixa	2017	Universidade Federal de Campina Grande	Doutorado	Ciências Sociais	DISCUTINDO TRAJETÓRIAS: ETNICIDADE, CLASSE E COTAS NA UEPB	Melânia Nóbrega Pereira de Farias	Ronaldo Laurentino de Sales Júnior
156	Baixa	2017	Universidade Federal de Viçosa	Mestrado	Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania	PAISAGEM UNIVERSITÁRIA E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: CAMINHOS PERCORRIDOS DE 1980 A 2015	Edimara Maria Ferreira	Maria Isabel de Jesus Chrysostomo
157	Baixa	2013	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Mestrado Profissional	Saúde, Sociedade e Ambiente	INSERÇÃO E/OU EXCLUSÃO DO DISCENTE NEGRO DOS CURSOS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI UFVJM CAMPI DIAMANTINA/MG	Oliveira, Ludmila Zaira Farnezi de	Silvia Regina Paes

158	Baixa	2008	Universidade de São Paulo	Mestrado	Psicologia	COTAS UNIVERSITÁRIAS: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VESTIBULAR	Fernanda Vieira Guarnieri	Lucy Leal Melo Silva
159	Baixa	2009	Universidade de São Paulo	Doutorado	Educação	JORNAL ÌROHÌN: ESTUDO DE CASO SOBRE A RELEVÂNCIA EDUCATIVA DO PAPEL DA IMPRENSA NEGRA NO COMBATE AO RACISMO (1996-2006)	Ariovaldo Lima Junior	Roseli Fischmann
160	Baixa	2009	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado	Antropologia	O NEGRO NO MUNDO ALEMÃO: CIDADE, MEMÓRIA E AÇÕES AFIRMATIVAS NO TEMPO DA GLOBALIZAÇÃO	Margarete Fagundes Nunes	Carmen Sílvia Rial
161	Baixa	2014	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado	Políticas Públicas	POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A OCUPAÇÃO DAS VAGAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS FRANCISCO BELTRÃO	Lizandra Felippi Czerniaski	Carlos Alberto Moroó Silva
162	Baixa	2014	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado	Políticas Públicas	POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A OCUPAÇÃO DAS VAGAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS FRANCISCO BELTRÃO	Lizandra Felippi Czerniaski	Carlos Alberto Moroó Silva
163	Baixa	2016	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Educação	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS : LIMITES E POSSIBILIDADES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCAR	Ivanilda Amado Cardoso	Tatiane Consentino Rodrigues
164	Baixa	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Psicologia	PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA DO INSTITUTO RIO BRANCO: DISCURSOS DE DIPLOMATAS E CANDIDATOS/AS À DIPLOMACIA	Elcimar Dias Pereira	Fúlvia Rosemberg
165	Baixa	2016	Universidade Nove de Julho	Mestrado	Educação	AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE POPULAR BRASILEIRA: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB	Evangelita Carvalho da Nóbrega	Maurício Pedro da Silva
166	Baixa	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Educação	POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES COTISTAS DE BAIXA RENDA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS	Elenice Cheis dos Santos	Neusa Chaves Batista
167	Baixa	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	Educação	O COLÉGIO DE APLICAÇÃO COLUNI: POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA X EXCELÊNCIA NO ENSINO	Jones Antônio Fernandes Neves	Eduardo Magrone
168	Baixa	2007	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Mestrado	Direito	DA AÇÃO AFIRMATIVA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO ACADÊMICA E SEUS LIMITES CONSTITUCIONAIS	Ruben Marcos Seidl	Monica Herman Salem Caggiano
169	Baixa	2016	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Educação	JUVENTUDE E ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	Naiaranize Pinheiro da Silva	Rosilda Arruda Ferreira
170	Baixa	2012	Universidade de Brasília	Mestrado	Ciências Sociais	DISCURSO E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA: ESTUDO DO COMPORTAMENTO POLÍTICO DOS PARLAMENTARES INTEGRANTES DA FRENTE PARLAMENTAR MISTA PELA	Emiko Aparecida de Castro Matsuoka	Lucio Remuzat Rennó Junior

						IGUALDADE RACIAL E EM DEFESA DOS QUILOMBOLAS		
17 1	Baixa	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado	Serviço Social	INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL: PERCURSOS E ESTRATÉGIAS 1986 A 2010	Matilde Ribeiro	Maria Lucia Carvalho da Silva
17 2	Baixa	2016	Universidade Federal da Bahia	Mestrado	Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	PESQUISA E AFILIAÇÃO: A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Greysy Kelly Araujo de Souza	Sônia Maria Rocha Sampaio
17 3	Baixa	2013	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Ciências Sociais	O MO(VI)MENTO NEGRO NO MATO GROSSO DO SUL : POLÍTICAS DE IDENTIDADE	Bruno de Oliveira Ribeiro	Flávio Braune Wiik
17 4	Baixa	2010	Universidade Católica de Pelotas	Mestrado	Política Social	A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS AFRODESCENDENTES NOS CURSOS SUPERIORES NO IF SUL-RIO-GRANDENSE CAMPUS PELOTA: UM OLHAR SOBRE A NECESSIDADE DO SISTEMA DE COTAS	Olga Maria Lima Pereira	Raquel Fabiana L. Sparemberger
17 5	Baixa	2016	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Antropologia	“PASSOU? AGORA É LUTA!” UM ESTUDO SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E A PRESENÇA DE JOVENS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Ana Cláudia Gomes de Souza	Maria Rosário Gonçalves de Carvalho
17 6	Parcial (download não disponível)	2010	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Mestrado	Direito	AÇÕES AFIRMATIVAS: UM INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE EFETIVA	Selênia Gregory Luzzi da Silva	Dimas Pereira Duarte Júnior
17 7	Direta	2011	Universidade Federal de Minas Gerais	Doutorado	Educação	AÇÕES AFIRMATIVAS, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: CONSERVAÇÃO, ATUALIZAÇÃO OU REINVENÇÃO DO BRASIL?	Rodrigo Ednilson de Jesus	Nilma Lino Gomes
17 8	Baixa	2017	Universidade de Brasília	Mestrado	Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional	O ALCANCE DO ENEM COMO INSTRUMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ENTRE OS JOVENS VULNERÁVEIS DO DISTRITO FEDERAL, 2008-2015	Fernanda Santana de Oliveira	Breitner Luiz Tavares
17 9	Baixa	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Ciências Sociais	GÊNERO, RAÇA E AÇÃO AFIRMATIVA NO MATO GROSSO DO SUL: UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA	Ana Lúcia da Silva Sena	Teresinha Bernardo
18 0	Baixa	2006	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Educação	CAPOEIRA ANGOLA E DANÇA AFRO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA BAHIA	Amélia Vitória de Souza Conrado	Edivaldo Machado Boaventura
18 1	Baixa	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Ciências Sociais	GÊNERO, RAÇA E AÇÃO AFIRMATIVA NO MATO GROSSO DO SUL: UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA	Ana Lúcia da Silva Sena	Teresinha Bernardo
18 2	Baixa	2013	Universidade Estadual de Feira de Santana	Mestrado	Educação	“VELHOS PROBLEMAS, NOVAS QUESTÕES”: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS RACIAIS NA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	Lívia Jéssica Messias de Almeida	Gláucia Maria da Costa Trinchão

183	Baixa	2011	Universidade de Brasília	Mestrado	Educação	ALDEAMENTO INTELECTUAL INSERÇÃO DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	Carla Camuso	Iara Lúcia Gomes Brasileiro
184	Parcial	2013	Universidade de São Paulo	Mestrado	Direito	DO SILÊNCIO AO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL: OS CAMINHOS DA IGUALDADE NO DIREITO BRASILEIRO	Vinicius Mota de Jesus	Eunice Aparecida de Jesus Prudente
185	Baixa	2013	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Educação	PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFBA À LUZ DA VISIBILIDADE MIDIÁTICA NO AMBIENTE VIRTUAL: ENTRE AÇÕES INSTITUCIONAIS E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS (ESTUDO DE CASO DO CURSO DE ODONTOLOGIA)	Ana Cristina Muniz Décia	Robinson Moreira Tenório Dyane Brito Reis Santos
186	Baixa	2014	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado	Educação	COLORINDO INVISIBILIDADES: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DE PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NEGRA NA ESCOLA	Josiane Beloni da Cruz	Gomercindo Ghiggi
187	Baixa	2014	Universidade de São Paulo	Doutorado	Educação	MEMÓRIA DE MOVIMENTO NEGRO: UM TESTEMUNHO SOBRE A FORMAÇÃO DO HOMEM E DO ATIVISTA CONTRA O RACISMO	Edson Lopes Cardoso	Roseli Fischman
188	Parcial (baixado)	2013	Universidade de Brasília	Mestrado	Economia	ENSINO SUPERIOR : INSTRUMENTO DE MOBILIDADE ECONÔMICA? : UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA UNB	Cláudia Rosana de Araújo Costa	Jorge Madeira Nogueira
189	Baixa	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Linguística	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: DILEMA, PROBLEMA OU CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS?	Silvia Christina Monteiro de Oliveira	Angela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa
190	Baixa	2012	Universidade Federal de Goiás	Mestrado	Linguística	EU SEMPRE ESTAVA FORA DO LUGAR : PERSPECTIVAS, CONTRADIÇÕES E SILENCIAMENTOS NA VIDA DE COTISTAS	Carlianne Paiva Gonçalves	Joana Plaza Pinto
191	Baixa	2000	Universidade Estadual de Campinas	Doutorado	Antropologia	IMIGRAÇÃO TUTELADA : OS JAPONESES NO BRASIL	Celia Sakurai	Marisa Corrêa
192	Baixa	2013	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Mestrado	Ciência da Informação	RECONHECIMENTO, EMANCIPAÇÃO E JUSTIÇA: O LUGAR DA INFORMAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS IDENTITÁRIOS	Mariana Barros Meirelles	Clovis Montenegro de Lima
193	Baixa	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado	Administração	O ARGUMENTO DE INCLUSÃO ENQUANTO POLÍTICA DE ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA	Almog Griner	Luciano Menezes Bezerra Sampaio
194	Baixa	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Administração	A GESTÃO DE COMPRAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC)	Walquiria Martins	Carla Cristina Dutra Búrgio
195	Baixa	2014	Universidade Federal do Amazonas	Mestrado	Serviço Social	O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS - PROUNI NO CONTEXTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA (1990-2010)	Ingrid Câmara Areque	Heloísa Helena Corrêa da Silva
196	Baixa	2016	Universidade de Brasília	Mestrado Profissional	Educação	O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS : UMA ANÁLISE DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO NUMA IES PRIVADA DO DISTRITO FEDERAL (2011 A 2015)	Luciana da Silva Castro	José Vieira de Sousa

197	Baixa	2011	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Linguística	A NOMEAÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NOS DISCURSOS SOCIAIS E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO: UM SILENCIAMENTO DA MISCIGENAÇÃO	Marcelo Giovannetti Ferreira Luz	Soeli Maria Schreiber da Silva
198	Baixa	2016	Universidade Federal de Alfenas	Mestrado Profissional	Administração	UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO DE ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CÂMPUS SALTO	Aline Rosa Pieroni	Adílio Renê Almeida Miranda
199	Baixa	2016	Universidade Federal de Pernambuco	Doutorado	Educação	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS: A VOLTA INVERSA NA ÁRVORE DO ESQUECIMENTO E NAS PRÁTICAS DE BRANQUEAMENTO	Claudilene Maria da Silva	Maria Eliete Santiago
200	Baixa	2016	Universidade Federal do Amazonas	Mestrado	Ciências da Comunicação	EXPLORAÇÕES SEMIÓTICAS DO PROSAMIM: UM ESTUDO ECOSISTÊMICO DA COMUNICAÇÃO A PARTIR DA DINÂMICA DA SEMIOSE NO PARQUE RESIDENCIAL MANAUS E NO PARQUE RIO NEGRO	Beatriz Silva Goes	Mirna Feitoza Pereira
201	Baixa	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	Educação	INDÍGENA-MULHER-MÃE-UNIVERSITÁRIA O ESTAR-SENDO ESTUDANTE NA UFRGS	Patrícia Oliveira Brito	Maria Aparecida Bergamaschi
202	Baixa	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	História	O SAGRADO DIREITO DA LIBERDADE: ESCRAVIDÃO, LIBERDADE E ABOLICIONISMO EM OURO PRETO E MARIANA (1871 A 1888)	Luiz Gustavo Santos Cota	Silvana Mota Barbosa
203	Baixa	2010	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Mestrado	Saúde Pública	INFECÇÕES OPORTUNISTAS EM PORTADORES DE HIV/AIDS DA REDE PÚBLICA DE CATANDUVA, ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL.	Arlindo Schiesari Júnior	Ricardo Luiz Dantas Machado
204	Baixa	2016	Não disponível	Mestrado	Não disponível	"ENTRE FRACOS E FERIDOS" : UM ESTUDO SOBRE OS SIGNIFICADOS DO PERCURSO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIFESP	Eliana Almeida Soares Ganam	Não disponível
205	Baixa	2015	Universidade Estadual da Paraíba	Mestrado	Artes	LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Neuza Jorge Rodrigues	Rosilda Alves Bezerra
206	Baixa	2017	Universidade de Brasília	Mestrado	Direito	JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO : O CASO BRASILEIRO SOB A PERSPECTIVA DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL POR DIREITOS	André Cavalcanti Erhardt	Alexandre Kehrig Veronese Aguiar
207	Baixa	2016	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado	Políticas Públicas	COTISTAS E NÃO COTISTAS: QUAL O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO IFMT?	Leniézia Cássia Duarte da Silva	Dalson Britto Figueiredo Filho
208	Baixa	2018	Universidade Federal de Viçosa	Mestrado	Economia	DETERMINANTES DA EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Fransuellen Paulino Santos	Francisco Carlos da Cunha Cassuce

209	Baixa	2007	Fundação Oswaldo Cruz	Mestrado	Saúde Pública	O PROGRAMA BRASIL AFROATITUDE: ESTUDO DE AVALIABILIDADE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Karen Bruck Freitas	Elizabeth Moreira dos Santos Cristina Câmara
210	Baixa	2012	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Mestrado	Ciência Política	A PESQUISA ACADÊMICA SOBRE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: UM ESTUDO CONCEITUAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO ENTRE 1.987 E 2.010	Maythe de Bríbean San Martin Pulici	João Feres Júnior
211	Baixa	2010	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Mestrado	Direito	O CONSTITUCIONALISMO SOLIDÁRIO: RESPONSABILIDADE, DEMOCRACIA E INCLUSÃO	Bruno Stigert de Sousa	Daniel Antonio de Moraes Sarmento
212	Baixa	2011	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Ciências Sociais	ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL : DA EXCLUSÃO A UMA NOVA CONTRATUALIDADE	Mônica de Souza Czigler	Ana Cleide Chiarotti Cesário
213	Baixa	2013	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Doutorado	Educação	DESAFIOS PARA A ABORDAGEM ETNORACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR	Maria Lícia dos Santos	Lucia Helena Rincon Afonso
214	Nenhuma	2015	Universidade Estadual Paulista	Mestrado	Educação	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES ÉTNICAS POR MEIO DA PESQUISA ESCOLAR: UM ESTUDO PIAGETIANO	Elizângela Áreas Ferreira de Almeida	Eliane Giachetti Saravali
215	Baixa	2010	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Mestrado	Direito	MUTAÇÃO CONSTITUCIONAL	Nadja Machado Botelho	Daniel Antônio de Moraes Sarmento
216	Nenhuma	2016	Universidade Federal do Ceará	Doutorado	Educação	GÊNERO NO PERCURSO DE VIDA DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC	Francisca Josélia Inocência de Lima	Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
217	Baixa	2015	Universidade de São Paulo	Mestrado	Direito	TRIBUNAIS, EDUCAÇÃO E POLÍTICA - O CICLO DA JUDICIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E SEUS EFEITOS INDIRETOS EXTERNOS: A ANÁLISE DAS DECISÕES DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA E DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL DE 1996 A 2011 SOBRE A LEI DE DIRETRIZES SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996	Roberto Del Conte Viecelli	Nina Beatriz Stocco Ranieri
218	Nenhuma	2005	Universidade Federal da Bahia	Doutorado	Saúde Coletiva	IRONIAS DA DESIGUALDADE: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	Fernando Donato Vasconcelos	Eduardo Paes-Machado
219	Nenhuma	2013	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Mestrado	Ciência da Informação	ADMINISTRAÇÃO DE BIBLIOTECAS EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA A PARTIR DAS NOVAS DEMANDAS DE ACESSO E USO DA INFORMAÇÃO	Fátima Santana da Silva	Clovis Montenegro de Lima
220	Nenhuma	2017	Universidade Federal da Bahia	Mestrado	Educação	QUALIDADE NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA: PERFIL DOS CONCLUINTE E SUA	Emanuele Freitas dos Santos	Sonia Maria Rocha Sampaio

						PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO		
221	Baixa	2017	Universidade Federal da Bahia	Mestrado	Estudos Interdisciplinares	TRAJETÓRIA, PERMANÊNCIA E AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES LGTB'S NA UFRB: A TRANSFORMAÇÃO DO ESTIGMA EM ORGULHO	Elder Silva	Rita Alves
222	Parcial	2007	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Mestrado	Educação	RELATION RACIAIS AND EDUCATION: ANALYZE THE POLITICIES OF THE COLOR IN BRAZILIAN EDUCATION PROGRAM	Gilda Alves batista	Vera Maria Ferrao Candau
223	Baixa	2007	Universidade Federal de Minas Gerais	Doutorado	Linguística	A PALAVRA-CHAVE RACISMO E SUAS RELAÇÕES LEXICAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS EM CORPUS DE JORNAL IMPRESSO	Paulo Henrique Caetano	Celia Maria Magalhães
224	Nenhuma	2014	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Literatura	NEM DO CRAVO, NEM DA CANELA	Clarice Fortunato Araújo	Claudia Junqueira de Lima Costa
225	Baixa	2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado	Ciências Humanas	RACISMO INSTITUCIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS NA FAETEC	Lilian do Carmo de Oliveira Cunha	Luiz Fernandes de Oliveira
226	Nenhuma	2011	Universidade Federal de Viçosa	Mestrado	Educação	OS CURSINHOS POPULARES: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE MSU E EDUCAFRO - MG	Camila Zucon Ramos de Siqueira	Dileno Dustan Lucas de Souza
227	Nenhuma	2009	Universidade Federal de Minas Gerais	Doutorado	Odontologia	VARIÁVEIS DE RISCO ASSOCIADAS AO CRESCIMENTO GENGIVAL EM INDIVÍDUOS TRANSPLANTADOS RENAI SOB OS REGIMES IMUNOSSUPRESSORES DE CICLOSPORINA, TACROLIMUS E SIROLIMUS	Luis Otavio de Miranda Cota	Fernando de Oliveira Costa
228	Nenhuma	2016	Universidade Estadual Paulista	Doutorado	Medicina	ESTUDO DOS POLUENTES DO AR EM UM MUNICÍPIO DE MÉDIO PORTE POR MEIO DOS DADOS ESTIMADOS PELO MODELO CCATT-BRAMS	Katia Cristina Cota Mantovani	Luiz Fernando Costa Nascimento
229	Direta	2012	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Doutorado	Psicologia	INTERDISCUSSION AND EVERYDAY PRACTICES: WAYS TO DEVELOP/OPERATE THE POLICY FOR VACANCIES QUOTA RESERVATION AT THE STATE UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO (UERJ)	Luciana Ferreira Barcellos	Solange Jobim e Souza
230	Baixa	2015	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Mestrado	Psicologia	THE CONSTITUTION OF PVNC - CORE WORKERS VILLAGE: AN EDUCATIONAL INCLUSION EXPERIENCE	Renato dos Santos Gomes	Andreia Clapp Salvador
231	Nenhuma	2007	Universidade de Fortaleza	Mestrado	Direito	O PRINCÍPIO DA IGUALDADE NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO : ANÁLISE DE SUA APLICABILIDADE ÀS "MINORIAS SOCIAIS"	Carolina Torres de Melo Cavalcante	Paulo Antonio de Menezes Albuquerque
232	Baixa	2017	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Mestrado	Ciências Sociais	IDENTITIES, RIGHTS AND JUDICIALIZATION OF POLITICS IN BRAZIL POST-88	Paula Martins Salles	Luiz Jorge Werneck Vianna

233	Nenhuma	2016	Universidade Estadual da Paraíba	Mestrado	Letras	A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA	Ana Raquel Farias Lima Ramos	Maria Suely da Costa
234	Nenhuma	2007	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	Ciências da Religião	CASEIRAS PENTECOSTAIS: MULHERES FELIZES - TRÂNSITO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE VARGEM GRANDE PAULISTA	Teresinha Ferreira Leite Matos	Maria José Fontelas Rosado Nunes
235	Nenhuma	2002	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Doutorado	Ciência da Informação	MEMÓRIAS CLANDESTINAS E SUA MUSEIFICAÇÃO: UMA PROSPECÇÃO SOBRE INSTITUCIONALIZAÇÃO E AGREGAÇÃO INFORMACIONAL	Ana Lúcia Siaines de Castro	Regina Maria Marteletto
236	Nenhuma	2016	Universidade Estadual de Londrina	Mestrado	Educação	AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ : UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DO CENSO ESCOLAR	Danieli de Cássia Barreto Goessler	Silvia Márcia Ferreira Meletti
237	Nenhuma	2011	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Mestrado	Ciências da Saúde	EPIDEMIOLOGIA; HIV-1; AIDS; ENTEROPARASITOS; HAART; BRASIL	Luciana Ventura Cardoso	Ricardo Luiz Dantas Machado
238	Nenhuma	2013	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Doutorado	Medicina	SCREENING DE NOVOS ANTIVIRAIS INIBIDORES DE FLAVIVIRUS	Pacca, Carolina Colombelli lattes	Maurício Lacerda Nogueira
239	Nenhuma	2008	Universidade de Brasília	Doutorado	História	BRASÍLIA : DE ESPAÇO A LUGAR, DE SERTÃO A CAPITAL (1956 – 1960)	Ana Lúcia de Abreu Gomes	Marcia de Melo Martins Kuyumjian
240	Nenhuma	2007	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Mestrado	Medicina	QUALIDADE DE VIDA EM PACIENTES COM EPILEPSIA.	Karina Kelly Borges	Moacir Alves Borges
241	Nenhuma	2012	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Doutorado	Medicina	TOXOPLASMA GONDII: PREVALÊNCIA DE INFECÇÃO, DIAGNÓSTICO LABORATORIAL E GENÓTIPOS	Cinara de Cássia Brandão de Mattos	Luiz Carlos de Mattos
242	Nenhuma	2012	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Doutorado	Medicina	FATORES DE RISCO PARA INFECÇÃO POR TOXOPLASMA GONDII E DESENVOLVIMENTO DA RETINOCOROIDITE TOXOPLÁSMICA	Ana Iara da Costa Ferreira	Luiz Carlos de Mattos
243	Nenhuma	2009	Universidade Federal de Rio Preto	Mestrado	Ciências Biológicas	IDENTIFICAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E ANOTAÇÃO DE ENZIMAS DESUBIQUITINADORAS E UBIQUITINA-SÍMILE EM TRYPANOSOMA CRUZI.	Roenick Proveti Olmo	Renata Guerra de Sá Cota
244	Nenhuma	2009	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Doutorado	Ciências da Saúde	NOVA POSTURA DO ENFERMEIRO PARA DETECÇÃO DA DEPRESSÃO NO CICLO GRAVÍDICO PUERPERAL E FATORES DE RISCO ASSOCIADOS	Maria da Graça Girade Souza	Domingo Marcolino Braille
245	Nenhuma	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado	Educação	A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA IMPLANTADA PELA CREDE 15: UM OLHAR SOBRE A PROVA E A ANÁLISE DE SEUS RESULTADOS	Maria Erenice dos Santos Barros	Clécio da Silva Ferreira
246	Nenhuma	2013	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Mestrado	Ciência da Informação	CONSUMO RESPONSÁVEL E MOBILIZAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO DA DINÂMICA COMUNICACIONAL DA REDE ECOLÓGICA DO RIO DE JANEIRO	Nádia Bernuci dos Santos	Liz-rejane Issberner

247	Nenhuma	2012	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Doutorado	Medicina	TÉCNICAS DE NEURORRAFIA: ESTUDO EXPERIMENTAL ESTEREOLÓGICO AXONAL COMPARATIVO.	Nagib Pezati Boer	Fernando Batigália
248	Baixa	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado	Ciências Sociais	A POLITIZAÇÃO DA JUSTIÇA CONSTITUCIONAL E O PAPEL DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL FRENTE AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS	Carla Angélica Moreira	Edison Nunes
249	Nenhuma	2015	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Mestrado	Ciências da Saúde	VARIABILIDADE DA FREQUÊNCIA CARDÍACA E SEU VALOR PROGNÓSTICO IMEDIATO EM NEFROPATAS CRÔNICOS SUBMETIDOS À HEMODIÁLISE.	Márcio Gatti	Moacir Fernandes de Godoy
250	Nenhuma	2016	Universidade Federal de São Carlos	Mestrado	Educação	MORRER PARA NASCER TRAVESTI: PERFORMATIVIDADES, ESCOLARIDADE E A PEDAGOGIA DA INTOLERÂNCIA	Tássio Acosta Rodrigues	Marcos Roberto Vieira Garcia
251	Nenhuma	2010	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Doutorado	Ciências da Saúde	TRATAMENTO AMBULATORIAL DA ENDOCARDITE ESTREPTOCÓCICA.	Sírio Hassem Sobrinho	Moacir Fernandes de Godoy
252	Nenhuma	2012	Universidade Federal de Ouro Preto	Doutorado	Ciências Biológicas	MIRNAS EM SCHISTOSOMA MANSONI: BIOGÊNESE, PREDIÇÃO, VALIDAÇÃO E ALVOS POTENCIAIS	Matheus de Souza Gomes	Renata Guerra de Sá Cota
253	Nenhuma	2007	Universidade de São Paulo	Mestrado	Saúde Pública	O CONTATO MATERNO PELE A PELE NO ALÍVIO DA DOR EM PREMATUROS DURANTE O TESTE DO PEZINHO	Carmen Gracinda Silvan Scochi	Ruth Guinsburg, Adriana Moraes Leite
254	Nenhuma	2016	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Doutorado	Ciências da Saúde	ABORDAGEM COMPUTACIONAL PARA IDENTIFICAÇÃO DE MARCADORES MOLECULARES E DE SEUS LIGANTES COM POTENCIAL APLICAÇÃO NO TRATAMENTO DO CARCINOMA EPIDERMÓIDE DE CABEÇA E PESCOÇO	Tiago Henrique	Eloiza Helena Tajara da Silva
255	Nenhuma	2016	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Mestrado	Ciências da Saúde	FATORES GENÉTICOS RELACIONADOS AO CICLO CELULAR, SINALIZAÇÃO INTRACELULAR E ANGIOGÊNESE E PERFIL CLÍNICO/RADIOLÓGICO EM PACIENTES COM GLIOMAS	Maria Clara Jessica Calastri	Dorotéia Rossi da Silva Souza
256	Nenhuma	2016	Universidade de São Paulo	Mestrado	Administração	DIVERSIDADE E DESIGUALDADES EM EMPRESAS BRASILEIRAS: UM ESTUDO POR MEIO DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE GRI	Patrícia Lima Denipotti Aveiro	Adriana Cristina Ferreira Caldana
257	Nenhuma	2013	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Doutorado	Ciência da Informação	CLASSIFICAÇÃO POLÍTICA E DISCURSO JORNALÍSTICO: COMO AGÊNCIAS DE NOTÍCIA TRANSNACIONAIS REPRESENTAM CANDIDATOS A PRESIDENTE DO BRASIL NAS ELEIÇÕES DE 1989 E 2010	Fernando Ewerton Fernandez Júnior	Geraldo Luiz dos Reis Nunes
258	Nenhuma	2005	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	Mestrado	Ciências da Saúde	PROFILAXIA E EVOLUÇÃO CLÍNICA DE GESTANTES COM SÍNDROME DOS ANTICORPOS ANTIFOSFOLÍPÍDEOS	Lígia Cosentino Junqueira Franco	José Maria Pereira de Godoy
259	Nenhuma	2008	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Doutorado	Não disponível	UMA VOZ A SERVIÇO DO RIO GRANDE: FRAGMENTOS IDENTITÁRIOS DO GAÚCHO NA PROGRAMAÇÃO DA RÁDIO GUAIBA AM DE PORTO ALEGRE	Cláudio Costa Mércio	Doris Fagundes Hauszen

260	Nenhuma	2013	Universidade Federal de Ouro Preto	Mestrado	História	NOS RASTROS DA BELLE ÉPOQUE MINEIRA: ESTRANGEIRISMOS FRANCESES EM JOMAS DE BELO HORIZONTE DO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	Priscila Viana da Rocha	Mônica Guieiro Ramalho Alkmim
261	Nenhuma	2016	Universidade Estadual Paulista	Doutorado	Estudos Linguísticos	LINKS E HETEROGENEIDADE DISCURSIVA: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS LETRADAS ACADÊMICAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS	Raquel Wohnrath Arroyo	Fabiana Cristina Komesu
262	Nenhuma	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Mestrado Profissional	Inovação Tecnológica	APLICAÇÃO DE PROCESSOS ELETROQUÍMICOS OXIDATIVOS AVANÇADOS (PEOA) PARA DEGRADAÇÃO DO COMPLEXO EDTA-NI(II)	Ellen Silva de Sousa	Geoffroy Roger Pointer Malpass
263	Nenhuma	2007	Universidade Federal de Goiás	Mestrado	Agronomia	POLIMORFISMO E EXPRESSÃO DE GENES DE CELULOSE SINTASE EM EUCALYPTUS	Elaine Lima Trigueiro	Alexandre Siqueira Guedes Coelho
264	Não há relação expressiva	2017	UEL	Mestrado	Serviço Social	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Betty Elmer Finatti	Jolinda de Moraes Alves

* Descritores: grupo 1, correspondência da busca “qualquer termo em todos os campos”, descritores: cota, cotas, “reserva de vagas”, “reserva de vaga”, “ação afirmativa”, “ações afirmativas”; grupo 2, correspondência da busca “qualquer termo em todos os campos”, descritores: negro, negros, preto, pretos, raciais, racial, “étnico-racial”, “étnico-raciais”, negra; grupo 3, correspondência da busca “qualquer termo”, descritores: universidade, “ensino superior”, “educação superior”, universidades, faculdade; grupo 4¹⁸⁶, correspondência da busca “nenhum termo no título”, descritores: psicologia, psicólogos, psicólogo, museu, hospital, “ciência da informação”, saúde, saudável, “ensino médio”, “ensino fundamental”, infantil, criança, adolescente, infância, idoso, informática, “formação de professores”, “docentes negros”, docente, docentes, “ensino de história”, “formação continuada”, professores, “ministério público do trabalho”, grupo 5, correspondência da busca “qualquer termo em todos os campos”, descritores: público, pública, públicos, públicas.

Fonte: o próprio autor.

¹⁸⁶ Esses termos foram escolhidos com base em uma primeira pesquisa, antes da formação dos grupos de descritores, onde foi possível verificar uma grande quantidade de trabalhos que não possuíam qualquer ligação com a temática proposta.

APÊNDICE F – Categorias de análise de entrevista

Quadro 3 – Categorias de análise de entrevista

DESTAQUES RELEVANTES	OBSERVAÇÕES	TRECHOS RETIRADOS DAS ENTREVISTAS
<p>1. A questão da “raça” se sobrepondo à questão econômica ou de classe e, conseqüentemente, à questão do percurso formativo</p>	<p>Apesar de a política de cotas ter sido implantada em 2004 com o critério de origem formativa em escola pública, já havia uma preocupação maior com relação à cor/raça/traços fenotípicos do que com a questão do percurso de formativo em si.</p>	<p>[...] até naquele primeiro momento que a gente discutia sobre a questão de cotas, essa questão de que só o aluno que estudou cem por cento em escola pública que podia, era uma coisa que a gente discutia muito porque nós sabemos que o fato de um aluno negro estudar em uma escola particular, não quer dizer que ele tem uma situação econômica melhor do que os outros alunos que estudam na escola pública. Muitas vezes o aluno negro que estuda numa escola particular, ele estuda porque ele ganhou uma bolsa, ou da madrinha ou até do patrão da mãe pra abater no imposto de renda, né, a gente sabia disso, mas naquele momento precisava, e a gente até pensava 'olha, vai sacrificar determinado grupo', mas era o que se podia fazer naquele momento (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 1ª pergunta).</p> <p>[...] esses negros que entram pelos 5%, eles não podem ser abarcados lá nos 20% da escola pública, e assim, mas... eles não... o fato deles estarem na escola particular não quer dizer que eles sejam de um grupo privilegiado na sociedade brasileira, que a gente não tem negro na.. numa situação de, vamos pensar, de privilégio na sociedade brasileira, não é? (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 4ª pergunta).</p> <p>[...] Olha, a gente começou a discussão pela inclusão do negro independente dessa questão sabe por quê? A que considera questão da renda é a cota social e nós não queríamos a cota social, nós queríamos a cota para negros, e aí a gente iniciou uma série de debates aí na cidade dentro da universidade [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 1ª pergunta).</p> <p>[...] Oraci Nogueira na tese dele, que no Brasil existia um preconceito de marca né, e ele, e ai passou a nos orientar mesmo porque é verdade, assim, não é o fato de você ser negro que você... de ser descendente de negro que te dá o direito... você pode ser loira né, e o fenótipo né, o cabelo, é uma questão assim forte também (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 1ª pergunta).</p> <p>[...] o Florestan Fernandes falava isso né, que havia discriminação no mercado de trabalho quando tinha uma crise de desemprego né, e na verdade não né, não é só o desemprego que faz com..., até dentro do emprego o negro teria dificuldades né, porque é uma questão de cor! (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 10ª pergunta).</p> <p>[...] um dos elementos que eu sei que sustenta a política, a questão da política de cotas, é a questão... é a questão racial, é a cor da pele, porque se você colocar o elemento renda como sendo um dos principais, nós sabemos que o negro ele é discriminado não somente... ele é discriminado pela questão da cor da sua pele</p>

	<p>também pela sua condição de classe social, mesmo que ele tenha uma renda... venha de uma classe média alta enfim, que tenha condições melhores, ele não deixa de ser discriminado, então a cor da pele é um dos principais elementos né, que não dá para esquecer que a questão racial no contexto brasileiro é uma questão de cor, é de marca né, como Oracy Nogueira destaca, não é de origem, é de marca, por isso que a principal... principal elemento é a questão da cor da pele (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 1ª pergunta).</p> <p>[...] independente da condição econômica, não é o fato de você ser negro e vir de uma classe média, que você está imune a questão do racismo, pelo contrário, você também está exposto, não é o seu título, não é a sua condição econômica que deixa você imune, porque não podemos esquecer que no Brasil a questão da cor da pele é o que determina, é o que marca a questão do preconceito racial (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 4ª pergunta).</p> <p>[...] são questões distintas né, a renda e a raça, e teve em 2004, a gente tinha uma militância muito organizada, muito interessante né, protagonizada pela Yá Mukumby, então você tinha muito conhecimento na construção da política de cotas da UEL, então ela saiu do senso comum, e ela foi realmente organizada por critérios de raça né, as ações afirmativas de raça e não socioeconômica (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 1ª pergunta).</p> <p>[...] Porque a gente percebe que mesmo com cotas... eu sempre dou um exemplo para os meus alunos, quando eu fiz minha graduação existia 01 aluno negro no curso [...] então todo período noturno tinha um rapaz negro né, e aquilo era muito invisível, porque eu só fui pensar nisso quando eu fui professora e estava discutindo as cotas. E aí você traz a cota, traz a questão do recorte formativo como você pontuou, e mesmo assim você vai vendo a questão socioeconômica né, que ela acaba aparecendo e ela não é suficiente né, ela não é suficiente pra dar a oportunidade né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 4ª pergunta).</p> <p>[...] por quê? Porque o racismo não... o racismo ele está ao mesmo tempo extremamente ligado a questão financeira, porque a maioria dos sujeitos que são negros entre pretos e pardos, eles são pobres, a pobreza tem cor, mas o racismo não deixa de existir quando o sujeito tem dinheiro. Quando o sujeito está numa classe mais abastada, ele tem acesso a questões financeiras que nós não vemos normalmente pras demais populações, pros demais segmentos da população, ele não deixa de sofrer o racismo, por quê? Porque ele sempre vai carregar o estigma da cor, então pode ter numa sala de aula num colégio particular, trinta brancos e dois negros, você acha que o processo escolar desses dois negros vai ser igual foi dos brancos? Não, por conta do estigma, por conta do racismo (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 5ª pergunta).</p> <p>[...] O movimento negro debate isso a partir de duas perspectivas, tem uma ala que diz que não deve haver nenhum condicionamento porque desde que seja negro é uma inclusão, e atrelar os dois condicionamentos de renda com o de raça, é colocar dificuldades para um candidato que passa a vida inteira tendo dificuldades, e vai passar a vida inteira tendo dificuldades mesmo que aprovado, que conclua um curso na universidade. A minha percepção é de que justifica a junção, porque eu acho que a classe média negra ela já vai acessar a universidade porque ela conseguiu escapar, é uma parcela ínfima mas aquele que já estava, vamos dizer assim, com o capital cultural que o permite disputar o vestibular em igualdade de condições, a existência de cotas vai tornar a entrada dele quase que garantida, ao passo que se ele não estiver beneficiado por cotas, ele vai disputar</p>
--	---

		<p>como os demais, mas com condições de fazer essa disputa (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 1ª pergunta).</p>
<p>2. Decisão pelo aumento em 5% sem critério de percurso em razão de negros terem estudado em algum momento da vida com bolsa de estudos e/ou em escolas “não públicas”</p>	<p>O acesso ao ensino particular, de alguma forma, inviabilizaria o acesso por meio da política de cotas no sistema antigo.</p>	<p>[...] nós sabemos que o fato de um aluno negro estudar em uma escola particular, não quer dizer que ele tem uma situação econômica melhor do que os outros alunos que estudam na escola pública. Muitas vezes o aluno negro que estuda numa escola particular, ele estuda porque ele ganhou uma bolsa, ou da madrinha ou até do patrão da mãe pra abater no imposto de renda, né, a gente sabia disso (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 1ª pergunta).</p> <p>[...] Quando a universidade estabelecia os sete anos, vindo da escola pública, os últimos sete anos, nem passava pela comissão de cotas meninos que tinham ganhado bolsas de estudos, meninos que fizeram Sesi, que o Sesi era considerado particular né, ou a pessoa que fez supletivo né, essas pessoas elas se inscreveram, preenchiam o critério de cotas mas não preenchiam a parte documental ne, e isso sempre incomodou a gente. A gente reprovou uma menina de dezessete anos pra um curso, acho que era Psicologia porque ela teve esse problema (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>[...] tem a questão do supletivo, das bolsas de estudo né... e de pessoas que queiram voltar a universidade num curso que queria fazer e não pode em uma determinada época [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>[...] nós sabemos que havia naquele momento, um... a gente pode chamar de gargalo, um contingente de alunos que não acessavam o sistema de cotas por quê? Porque um dos principais critérios é ter frequentado a escola pública na sua integralidade, então nós tínhamos alunos que por algum motivo não terminava sua escolaridade no sistema público, e aí iam buscar nos cursos... ou através de bolsas né... só voltando o raciocínio, alguns alunos que vinham de escolas particulares, que estavam nessas escolas porque, ou tinham alguma bolsa, ou porque ganharam, ou alguém pagava, ou mesmo a sua família, por acreditar que o processo educacional... a qualidade da educação iria te possibilitar um acesso melhor na sociedade né, se utilizava de todas as estruturas e estratégias para manter seu filho numa escola particular, tá, e também tinha alunos oriundos do sistema... do sistema S, do Sesc, Senai, enfim que era considerado que não eram instituições totalmente públicas, então nós sabíamos que havia um gargalo aí de alunos que se autodeclaravam, que eram pretos e pardos, que poderiam acessar a universidade e que não entravam por conta desse critério que não permitia a sua entrada. Então assim, se por um lado nós víamos nas avaliações que havia vagas não ocupadas, e por outro, nós tínhamos aí um contingente de pessoas que não entravam, então uma das... um dos motivos, uma das defesas também para o aumento né, desses 5% de qualquer percurso, foi justamente para atender essa demanda né, que era real, de alunos né, ou de repente estudavam um período numa escola particular depois iam para escola pública, e não poderiam participar do processo, então são esses... esses 5% vem justamente pra atender essas demandas (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 3ª pergunta).</p> <p>[...] uma outra coisa que pega muito pra gente que defende esses 5% das cotas, é o estudante negro, preto e pardo, assim, tem alguns pontos que a gente sabe que esses 5% ele é mais agregado também de alunos de que os pais conseguiram bolsa no ensino médio, isso acontece recorrente, e você [...] deve conhecer também as escolas do Sesc Senai, essas escolas dentro dos parâmetros da educação elas são filantrópicas mas os pais pagam uma mensalidade seja tanto na contribuição da folha, seja quanto mensal do sistema da indústria, então ela não é considerada uma escola pública. Então esses alunos da classe trabalhadora, ou bolsistas eles não</p>

		<p>poderiam acessar o sistema de cotas, mesmo a gente sabendo, reforçando mais uma vez que o racismo ele está nessa questão (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 6ª pergunta).</p> <p>[...] Eu não acho que tenha um lado certo ou um lado errado, eu acho que a Uel acidentalmente acabou chegando num bom formato onde a maior parte das vagas são preenchidas a partir da junção do critério racial e socioeconômico, mas o equivalente, em termos matemáticos, há 25% dos 20% que são vagas para negros de escola pública, o equivalente a 1/4 disso são outras vagas para negro de qualquer trajetória, e o que que essa “qualquer trajetória” permite? Permite a inclusão de um perfil de um aluno pobre que não passa pela escola pública. Você tem basicamente um componente aí, a maior parte desses alunos pobres que não passaram pela escola pública, a maior parte deles se evadiu da educação básica em algum momento, a maior parte depois da oitava série, hoje do nono ano, durante o ensino médio a evasão dos mais pobres é enorme, e por que que a evasão dos mais pobres é enorme? É quando o adolescente ou a adolescente está com a idade de 14 para 15 anos e que existem possibilidade de mercado de trabalho precarizado, marginal etc, mas há a condição de se conseguir uma renda, e esse jovem que passa por dificuldades, de comida, de roupa, de ter dinheiro pra ônibus, se ele puder ganhar ‘quinhentão’, ele sai da escola, porque quinhentos reais é mais que a renda familiar per capita do grupo social dele. Então ter quinhentos reais é poder ter um tênis legal, ter um celular legal, poder ir em lugares que essa juventude anseia ir, e são consumos e acessos a...consumos e informações muito saudáveis, muito naturais de serem almejados, então você tem essa situação da evasão do jovem que, grande parte dela é em busca de uma renda, e uma parte desses evadidos quando mais amadurecidos, volta à escola, e volta em qual escola? A escola do EJA, no sistema S. Há tempos atrás, se você pegar um candidato hoje com 40 ou 45 anos, há 15, 20 anos atrás existiam muitas escolas comunitárias voltadas para adultos, muitas delas funcionavam em prédios de escola pública mas elas eram mantidas por uma associação civil sem fins lucrativos e portanto o diploma não era o diploma de uma escola pública, algumas tinham mensalidades as vezes irrisórias equivalente hoje a quinze, vinte, no máximo cinquenta reais, mas assim, esse aluno ele não é um aluno da escola pública, então esses 5% consegue dar uma oportunidade para esse jovem negro que tenha passado por isso, mas é também uma grande oportunidade pra classe média negra. Eu acho que ele consegue cumprir essas duas funções, corrigir uma injustiça que é, o candidato que não sendo de escola pública, isso não significa que ele seja de extrato socioeconômico médio ou alto, mas ao mesmo tempo é o lugar onde o jovem de classe média, negro, vai conseguir pegar o potencial que ele tem e aumentar esse potencial em função dessa reserva de vagas (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 2ª pergunta).</p>
<p>3. Decisão pelos 5% sem critério de percurso em razão de proporcionar nova oportunidade de escolha de curso para negros</p>	<p>Negros que desejassem cursar outra graduação, mas que já tivessem cursado alguma, não teriam acesso à política de cotas no sistema antigo.</p>	<p>[...] Nós temos também pessoas que fizeram faculdade há muito tempo e tem vontade de fazer uma outra universidade, e que preenche os critérios de cota [...] tem muita gente assim que é formada num curso de licenciatura e que vai fazer um curso mais prático assim Educação Física ou Psicologia né, e aí essa pessoa, por exemplo se ela vai percorrer o curso integral, ela vai ter as mesmas limitações que o jovem... e pessoas não só jovens né, você? (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>[...] também tinha aquele contingente de... mesmo de alunos que já tinham terminado o ensino superior, mas que nós sabemos em quais condições, em quais instituições eles fazem, esse curso superior às vezes não é o curso de sua escolha, é aquilo que ele pode pagar naquele momento, que deu para fazer, que nem sempre é do agrado, é aquilo que gostaria de fazer, então esse 5% também pode atender esse aluno negro e pardo que tinha desejo de cursar determinados cursos, que não fez porque naquele momento não se tinha uma política de cotas né, e aí ele fez um curso que a condição lhe permitia e que muitas vezes ele volta, ele vem buscar na universidade a possibilidade de fazer um curso do seu desejo, do seu interesse, e que ele também tem direito</p>

		<p>né, de fazer, então, e ele vem também e quando se fala em qualquer percurso, também abra essa possibilidade dele cursar, de estar dentro da universidade, que eu entendo que, querendo... eu falo que esses 5%, ele possibilita a entrada de jovens negros e pardos né, a frequentar ou ter a possibilidade de acessar cursos que eram considerados de elite né, que somente alguns poderiam ter acesso (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 3ª pergunta).</p>
<p>4. Ampliação da política de cotas em 5% para negros de qualquer percurso formativo, sem outros critérios, como oportunidade em razão da aprovação da continuidade da política de cotas (elemento surpresa)</p>	<p>A aprovação da continuidade da política de cotas teria sido uma surpresa em meio ao contexto político da época, dessa forma, a proposta de ampliação dos 5% teria se dado de forma a aproveitar a aprovação da continuidade e propor aumento de forma despreziosa.</p>	<p>[...] Foi um debate assim, bastante intenso tanto dentro da universidade quanto fora da universidade e assim, houve um momento em que nós acreditávamos no Movimento Negro e também as pessoas envolvidas dentro da universidade que nós tínhamos um retrocesso, uma retroação dessa política, até em função do momento histórico que a gente vivia em termos de país, mas embora a gente esteja numa cidade que ela tenha o caráter e o perfil que têm, a luta do Movimento Negro junto com a luta dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina que foi assim importantíssima, ela conseguiu assim lograr êxito e surpreendeu a gente, surpreendeu o resultado porque num contexto daquele que a gente vivia em 2017, com as políticas em todos os sentidos retroagindo no país, e a gente consegue avançar porque os 5% eles foram colocados ali assim uma coisa meio que de última hora [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 3ª pergunta).</p> <p>[...] o Movimento Negro ele sempre lutou pra quebrar essa... pra encontrar uma forma de acolher também esses alunos que estavam, que não podiam entrar pela política de cotas, pelo fato de terem estudado na escola... na escola particular (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 4ª pergunta).</p> <p>[...] sempre tem resistência né? As políticas de cotas elas são constitucionais e as pessoas estão aí falando que... que não devia... não deve haver cotas, não deve ter cotas. A gente sabia também que teria, não é? Então por isso que talvez a estratégia foi né, apresentar ali no bolo das emoções na última hora, naquele momento, então, mas é assim, há resistência às vezes até dentro do próprio grupo que faz a... [...] a gente sabia como é que estavam... como é que as coisas estavam acontecendo, qual era o cenário, então assim, isso foi deixado, isso foi apresentado ali no bolo das discussões e foi... foi realmente uma questão estratégica do NEAB de quem queria fazer com que isso passasse, (inaudível) o Movimento Negro e seus parceiros (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 6ª pergunta).</p> <p>[...] foi uma surpresa pra gente, a gente tinha dúvida se esse conselho universitário iria aprovar cotas, tipo assim, era um período de avaliação e eles ali podem decidir continuar ou não né, então a gente começou a ter dúvidas, assim, que... a gente já estava entrando nesse período de retrocesso, pensei, a gente vai dançar nessa história aí. E aí quando foi pra reunião do conselho, aí nós levamos, aí nós levamos a proposta dos 5%. Acho que a gente falhou de não ter levado mais porque do jeito que eles estavam tão apavorados né, já poderia ter passado, mas enfim, a gente foi não com muita esperança de que passasse não [...] nós estávamos assim um pouco ansiosos, assim, qual que seria a postura do... [...] a gente pensava que o [vereador de Londrina na época] iria ter uma articulação mais incisiva [...] foi uma surpresa absoluta tanto do movimento quanto dos militantes e de professores que eram favoráveis (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 5ª pergunta).</p> <p>[...] Olha, na verdade eu posso dizer que os 5% pra gente, ele foi... era uma defesa nossa tá, mas para a gente foi uma surpresa os 5% porque a gente não esperava que a proposta fosse aprovada né, nós apresentamos a ideia, mas conhecendo o contexto da universidade, as relações tensas, e assim, os votos contrários que nós já conhecíamos... e nesse processo de avaliação nós vivenciamos todo o trabalho de avaliação, de discussão e de articulação, eu penso, algumas figuras foram importantíssimas nesse momento, então isso pesou na decisão</p>

	<p>até de aprovar os 5%, mas a aprovação no momento... na verdade nós tivemos uma ampliação da política de cotas, que nós iniciamos um trabalho de discussão, fizemos articulação, mas a gente ainda tinha dúvida se ia ser aprovado né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 5ª pergunta).</p> <p>[...] E a presença dos alunos também, dos alunos indefesos enfim, nós fizemos toda uma mobilização em torno dessa ampliação, da proposta que a gente tinha apresentado, e que naquele momento o conselho ele não tinha argumentos para não aprovar, acho que as falas foram importantes, tinham um peso né, todos os dados que foram apresentados, eu acho que essa articulação que foi feita para aprovação, foi um dia, acho que foi uma semana extremamente intensa, de articulações, de conversas, de convencimento, de dizer que nós precisamos continuar, precisava ampliar, e se tinha várias justificativas para essa ampliação né, justamente, e uma delas era a questão de um ciclo de políticas um pouco maior para a gente poder colher os frutos dessa política que naquele momento a gente ainda não tinha, então os 5% pra gente foi uma surpresa a aprovação né, e que a gente, agora nesse momento a gente entra no processo, nós ficaremos dez anos com a política e aí nós teremos condições de avaliar, mas os 5% ele tem possibilitado a entrada de pessoas que no outro sistema eles não entrariam (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 5ª pergunta).</p> <p>[...] a gente estava bem apreensivo na verdade, por conta do momento político a gente tinha alguns autores muito polêmicos participando né dos conselhos, e havia uma tensão generalizada de que nem o que a gente tinha seria aprovado, então foi realmente uma surpresa a gente ter conseguido ampliar né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 3ª pergunta).</p> <p>[...] Nesse aspecto eu acho que era legal dividir algumas informações com você. Primeiro é uma coisa que eu acho que você sabe, isso não estava na pauta quando a questão foi colocada pra discussão [...] não tinha nenhuma proposta formulada ao conselho diferente disso, nenhuma instancia que pode levar questões ao conselho, quais são essas instancias? Os nove? Centros de estudo. Se um centro de estudo discutir no seu conselho, isso pode ser levado, e não teve nenhuma proposta, diferente dos outros dois anos em 2004 quando implanta, você tem propostas formuladas pelos centros, e em 2011 existia uma proposta perigosamente forte de manter as cotas apenas para escola pública, sem diferenciação racial, essa formulação obteve 11 votos em 57 ou 55 possíveis, esses 57 ou 55 eu estou chutando, chutando não, eu estou buscando na memória sem nenhuma segurança. Isso. Era uma tendência que estava... se não tivesse sido feito trabalho de contrapor isso, político, de rediscutir as cotas e o absurdo que seria limitá-las ou excluí-las, isso quando a gente percebeu, de 11 departamentos que tinham discutido, 8 departamentos colegiados estavam com a proposta de manter só na escola pública. Se você extrapolasse isso pra 50 departamentos, a tendência seria extinguir, aí que se começou um trabalho lá em 2011 e tal. Em 2017 quando se discute e diz “olha, não há nenhuma questão com relação a existência do sistema e a sua continuidade e possíveis aprimoramentos” é muito diferente do que foi o contexto da avaliação anterior que foi a de 2011 onde não teve essa tranquilidade [...] (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 3ª pergunta).</p> <p>Foi surpreendente porque assim, como a discussão aconteceu em duas etapas, primeiro ela aconteceu na câmara de graduação, ali foi surpresa, no conselho universitário já não era surpresa porque a gente já avaliava que se a câmara de graduação formulou, dentro do conselho a tendência era de acompanhar, mas nesse ponto foi... e na verdade,... desliga um pouco o gravador... E na verdade, como isso apareceu no momento final de apreciação da proposta, não teve oportunidade pra essa questão aparecer resistências ou contraposições a ela,</p>
--	--

		<p>como ao resto da discussão, porque só se agregou como questão ao final né. Agora deixa só eu te falar, eu acho que é importante se chamar atenção pra isso, que originalmente esses 5% estavam dentro dos 40%. 40 virou 45% em função do processo de discussão no momento da tomada de decisão, porque acho que isso é uma característica para o seu trabalho, fundamental, e aí você vai poder mostrar que no relatório da comissão esses 5% estão dentro dos 40%, e na resolução está fora, foi no processo de discussão que isso aconteceu (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 5ª pergunta).</p>
<p>5. Inspiração da política de cotas para negros sem critério formativo e de renda em outros modelos de políticas de cotas já implantados em outras Universidades do Brasil</p>	<p>As respostas indicam que houve inspiração desse modelo de política de cotas em outra instituição, mesmo que alguns entrevistados não mencionem com certeza absoluta a fonte inspiradora.</p>	<p>[...] Eu sei que nós nos inspiramos em outros... em outros modelos né, eu sei que assim, é, isso vem de outras... de outras informações e assim, as pessoas envolvidas nessa discussão principalmente o professor xxxxxx né, que é a pessoa assim, desde o primeiro momento da política de cotas que tem essa discussão, é, extremamente aprofundada (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 5ª pergunta).</p> <p>[...] Eu acho assim porque tem intelectuais que devem ter estudado essa questão, por exemplo, eu lembro do Mauricio Tragtenberg da universidade [inaudível] trabalhava bem nessa questão de universidade né, de acesso a universidade, e ele defendia de qualquer trajetória né, ele fazia a defesa, e aí veio esse pessoal lá de Brasília, Professor Sérgio se não me engano, Acho que é professor Sérgio, que fazia a defesa de qualquer percurso, então a gente meio que foi aprendendo o caminho, e vendo na prática umas coisas que aconteciam e que eram injustas assim (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>[...]a Maria Nilza ali no Neab, ela trouxe uma série de debates, e essa proposta surgiu em debates, né, surgiu nos debates que era importante e com todas as justificativas né, que o pessoal colocava, então a inspiração foi essa mesmo, a partir dos debates que surgiram que trouxeram a ideia [...] me parece que na Unb tinha, eu não sei se no Rio de Janeiro tem [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>[...] como que funcionou essa questão dos 5%? Só a Uel e a UNB têm essa cota independente do percurso formativo do ensino médio do estudante negro, por quê? Porque ela é uma ideia inovadora do professor José Jorge de Carvalho que é da UNB, e o José Jorge ele está intimamente ligado com o nosso sistema de cotas aqui da UEL, por quê? Porque ele foi a figura dentro do hall acadêmico das ciências sociais, das ciências humanas, que veio discutir em 2004 e 2005, do mundo acadêmico, da implementação das políticas de cotas aqui, ele já era importante porque ele já tinha levado essa discussão pra UNB, que foi a primeira instituição a instituir o sistema de cotas, e aí ele pega, participa desse processo de implementação, e em 2010, 2011 a gente tem a perspectiva de convidá-lo novamente, e num debate lá no CCS, porque a gente trouxe ele pra falar no CCH e no CCS, ele fala, ele apresenta, porque ele é diretor do instituto... nem sei se... IMTC, depois eu até posso procurar o site e te mandar, ele fez um mapa cartográfico das ações afirmativas né, porque desde os anos 2000 até 2011 já tinha se instituído... perdão, até 2015, já tinha instituído todas as universidades né, tanto no âmbito federal quanto no estadual que tinham cotas já estavam bem avançadas, então ele fez esse mapa, e aí em 2015 a gente chama ele novamente, ele vem em 2005 e em 2015, 2011 foi a primeira avaliação. Aí o que que acontece? Ele lá no CCS, ele fala, "mas lá na UNB nós temos essa modalidade de ingresso" [...] (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 4ª pergunta).</p> <p>[...] Nesse aspecto eu acho que era legal dividir algumas informações com você. Primeiro é uma coisa que eu acho que você sabe, isso não estava na pauta quando a questão foi colocada pra discussão, e o José Jorge da Unb falou que a Unb depois que... ela tinha esse critério de... o critério de cotas não... com a Federal do Paraná não era somado ao critério de pertencimento da escola pública. [...] É, originalmente já era assim. E quando</p>

		<p>veio a lei das federais, fez essa junção que era um consenso porque a maior parte dos processos faziam isso. E a Unb percebeu que haveria um tipo de ingresso que estava acontecendo e que deixaria de acontecer, e o que que ela fez? Ela aprovou no conselho universitário 5% adicionais ao que a lei a obriga a cumprir que são 50% da legislação federal, então lá 55% das vagas são destinadas a cotas, e aí esses 5% sem nenhuma restrição quanto ao percurso escolar.[...] A Unb foi uma das primeiras, ela aprovou o sistema dela em 2003, e aplicou em 2004, mas confira esses dados, de cabeça é isso que me ocorre, e em 2012 a lei das federais instituiu as cotas em todas as federais, aí diante disso é que ela fez a discussão, eu não sei em que ano que ela implantou (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 3ª pergunta).</p> <p>[...] Bom, isso despertou no pessoal da comissão, no pessoal que estava mais engajado em aprimorar o sistema de cotas, e na verdade agoniado com o fato de que a gente não estava conseguindo ocupar nem metade dessas vagas, bom, se a gente não está incluindo os negros nos 20%, vamos criar dentro desses 20%, 5% para negros com qualquer trajetória, então a proposta da comissão era manter os 40% de vagas destinado pra cotas e criando dois grupos nessa cota de negros, 15% pra escola pública e 5% sem essa restrição. Na discussão do conselho foi proposto que esses 5% saíssem dos 40%, e aí ficou 45%. Qual que era a percepção da comissão ao propor isso? Exatamente essa, se nós não estamos ocupando nem a metade, uma parte não ter condicionamento deve melhorar, porque vai ter um perfil de candidato negro que poderá entrar e que hoje está sendo barrado. E o resultado foi aquilo que eu te falei, nos dois primeiros anos, tenho que verificar o último ano, mais de 70% dessas vagas foram para ????. Então num percentual maior que estava se conseguindo para cota de negros não chegava a 50%, então foi uma medida, a motivação pra ela foi essa, o ingresso está baixo, então vamos tirar os condicionantes pra ver se... de uma parte das vagas. E acabou sendo interessante, porque na discussão ao esses 5% sair de dentro dos 20%, você manteve o que estava conseguindo com os 20% e pôde ter mais 5% de possibilidade de entrada, então acabou sendo muito positivo, mas a principal motivação foi essa, foi a análise do resultado efetivo que estava abaixo do esperado, e quando tem esses 5%, os aprimoramentos que se fez também da divulgação do vestibular para as escolas públicas ????, que melhoraram esses 50%, fizeram finalmente ultrapassar os 50% em 2018 e 2019, num momento que já estava também se somando mais quase 4% via esses 5%. A gente chega em 2018 com 18,5% de negros, próximo dos 20%, embora 18,5% agora sobre 25% e não sobre 20%. Mas uma performance muito melhor do que os primeiros 14, 13 anos de funcionamento do sistema (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 3ª pergunta).</p>
<p>Panorama político e econômico na ocasião</p>	<p>O panorama político e econômico atual enquanto facilitador ou dificultador da ampliação do sistema de cotas na UEL</p>	<p>[...] eu acho que a política tá sofrendo um desgaste, esses dias eu li um trabalho de um pesquisador de Campinas, se quiser depois eu até te passo, achei bem interessante, ele tá mostrando que... já aconteceu isso, até deu um estressezinho lá na universidade, é que está diminuindo o número de pessoas se candidatando né, principalmente da escola pública, só que esse pesquisador, ele levanta dados que tem um problema de... de crise econômica né, aí ele mostra a história de um estudante cotista negro que não tem recurso e que teve que abandonar pra trabalhar porque não deu conta de só estudar né, [...] meio que teve de achar que se não estão matriculando é porque não estão tendo interesse, e aí a gente brigou um pouco por isso, a minha tese é assim né, se a universidade hoje está sofrendo os cortes pra educação, não há porque você... se você não tiver esse olhar, não dá pra você cortar uma política porque tá influenciando [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 3ª pergunta).</p> <p>[...] os últimos casos, por exemplo aqueles quatro meninos que foram mortos no Rio de Janeiro, aí o pessoal fala "olha a cor" né, teve um caso... e eu tô falando aí dessas mortes coletivas, não tô nem falando das</p>

		<p>individuais, teve um caso dos meninos que estavam indo pra uma festa. Eles estavam indo, um deles estava demorando primeiro pegou o carro do pai, ia pro shopping pra pagar um lanche para os meninos e a polícia abordou e matou os quatro dentro do carro, porque achou que o carro era roubado, entendeu, e aí eu penso assim que, esse retrocesso que a gente está vivendo, por exemplo eles estão pegando? O símbolo da escravidão, o açoite desses dois, dessas duas pessoas você olha lá, não tem como, é preto, aí você pega aqui na UPA, mais pertinho da gente, aqui no caso da UPA, tu olha pra cor do rapaz, é preto, aí tá, o rapaz se irritou, ele... tem outras formas de conter um paciente agitado, depois a gente ficou sabendo que o cara tinha... o rapaz tinha caído de uma altura de três metros, tinha batido a cabeça e tava com o braço quebrado. Aí você pode falar assim “o cara pode até ter causado uma confusão dentro do posto”, eu não ligo, né, mas estava desorientado e, você tem aí guarda municipal trabalhando nesse posto, segurança, vigilância, que poderiam de alguma forma conter e mais a parte de saúde, e que que o enfermeiro faz, bate e ainda leva numa salinha pra bater. Ah, dos meninos do supermercado ali de São Paulo, usaram fio de ferro, isso aí é acoite né, e açoite remete ao que né? O cara nada com isso, mas tem, porque ele alimenta, ele estimula. Alimentador né, eu até brinco com pessoal, quando estava assim a esquerda do poder, a gente estava empoderado né, e aí, completamente empoderado, só que nós perdemos e aí quem esta empoderado é essa faixa da sociedade que quer principalmente a tortura né, uma coisa assim medonha... mas a tortura é muito dolorida né, o racismo né, a misoginia enfim, é muito triste, nós perdemos... (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 1ª pergunta).</p> <p>[...] Falo de Londrina, falo nacional né, já estava... já havia manifestações assim de acabar com isso né, e uma das coisas assim, que esse supremo fez pela gente foi aprovar a constitucionalidade né, então mesmo que os caras queiram tirar, eles não podem mais com esse argumento, esse argumento da inconstitucionalidade foi muito forte no começo né, isso é inconstitucional. E a gente até... por conta disso, tem um artigo na constituição que todos são iguais perante a lei e os que não são, o estado tem que garantir né, então matou ai, então hoje eles não conseguem mais chegar e falar que é inconstitucional (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 4ª pergunta).</p> <p>[...] tinha pessoas do conselho ali, que tem uma certa tendência a falar “Ai não, vamos pras sociais, vamos pras cotas... voltar pras cotas sociais”, e a gente está lá pra garantir, porque eu falo que é retrocesso né, que não aconteça, mas mesmo assim ela não consegue fazer um discurso assim, contundente, pra acabar com as cotas raciais, por que? Ainda que apareceu esse dado recente de que houve uma redução de pessoas inscritas, no contexto geral a universidade não caiu a qualidade, os ranqueamentos continuam os mesmos. A universidade parece que perdeu alguma posiçãozinha nos ranqueamentos da... acho que no período Temer, e já recuperou assim sabe, Houve um contexto político que não é local, é nacional né [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 5ª pergunta).</p> <p>[...] na verdade na época a disputa inclusive era sobre a regressão do sistema, que eu me lembro, dos debates da época era aquilo justamente que eu falei antes, o receio de a gente perder o que a gente tinha, e na verdade eu não tinha a informação de que a gente poderia ampliar, eu tinha mais ou menos a consciência, justamente porque eu estava na periferia do debate e que a nossa vitória já seria manter o que tinha né, justamente porque estava tão difícil o contexto político e de disputa sobre esse assunto, que a gente estava até com receio de ter um retrocesso ao invés de um avanço [...] Nível geral em Londrina né, em Londrina, a questão dos discursos de direita, dos discursos da meritocracia, eu nem chamaria de liberalismo, liberalismo é outra coisa né, então a gente estava com um discurso aí muito... já polarizado em 2017, 2016 Londrina já estava vivendo isso que</p>
--	--	--

		<p>depois se desenvolve né, desemboca no que a gente está passando né, mas a gente já tinha isso, já tinha isso dentro dos conselhos superiores da universidade, só que a Uel sempre teve os núcleos né, então o Neab sempre foi muito ativo, há toda uma conscientização, eu vejo assim os movimentos dos núcleos, juntam os professores né, que trabalham com cotistas, então você tem ali um esforço institucional de sensibilização, então talvez isso tenha sido um fator positivo pra se ampliar né. (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 6ª pergunta).</p> <p>[...] Assim, como foi uma votação extremamente articulada, quando se colocou a questão dos 5%, é que assim, a gente vem de um cenário extremamente progressista desde os anos... é válido ressaltar que os governos do FHC, o governo Lula e o governo Dilma, foram governos extremamente positivos pra quando a gente fala de ações afirmativas, tanto pra negros, pra indígenas, pras mulheres, e por aí vai. Então esses governos eles abriram um leque de discussão e de avanço, então no Brasil se criou um estigma de que “eu não posso ser apontado como racista”, até a gente saber essas ultimas revoluções que houve entre 2017 e 2018 pós golpe né, então, ninguém votou contra na avaliação do sistema, todo mundo foi favorável porque ninguém queria ser tachado de racista. Então como a gente teve um grande avanço na inclusão desses sujeitos dentro da universidade, os números mostram que a universidade não caiu de desempenho, então ninguém quis fazer essa segmentação de falar “não quero 5%, quero que as cotas acabem”, foi uma votação muito... transcorreu muito tranquila essa ultima avaliação que teve em 2016 e 2017, então foi bem tranquila (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 6ª pergunta).</p> <p>[...] Vamos dizer o seguinte, como a situação estava muito adversa e você já tinha todo esse clima conservador e de intolerância perceptível, ele ainda não era hegemônico ou majoritário mas ele já se manifestava claramente, eu acho que nós que formulamos e articulamos tudo isso, fomos muito mais cuidadosos porque sabíamos que era um contexto muito mais adverso, então eu acho que um pouco em função disso, é um medo, porque assim, ‘o mar não estava pra peixe, então a gente saiu pra pescar e já sabe que vai ter mais dificuldade’, então acho que foi isso. Agora o que acontece com relação a discussão racial é o seguinte, o Florestan tem uma frase que é famosa na pesquisa que ele faz lá em 1955, ele vai dizer o seguinte “O brasileiro tem preconceito de manifestar preconceito”, o que que é isso? “Não, eu jogo bola com um amigo negro, eu tenho um vizinho negro que nós somos superamigos, a gente sai pra tomar cerveja, eu o convido pra ir dentro de casa”. Então o nosso racismo ele é manifestado inclusive na hora que a gente reafirma que não é racista, né, isso faz com que o debate sobre a questão racial seja alguma coisa sempre muito tensa, é tensa para os negros porque trava a memória de toda a vivência de preconceito, então não se debate a questão racial com a pessoa negra só porque ela é negra, há formas diferentes de se caminhar numa sociedade racista e construir a sua forma de se relacionar com o racismo. A consciência racial ela é um processo, ela não é uma obrigação, não é todo negro que tem que ter a consciência da existência do racismo e de que ele tem características culturais, políticas etc., a maior parte não tem, então a maneira com que os negros enquanto vítimas, lidam com a questão racial, é sempre sofrida e não significa que pelo fato de ser negro, debater a questão racial seja alguma coisa que agrade aos negros, pelo contrário, vai ser um momento de sofrimento, de no mínimo lembrar de traumas, lembrar de processos pessoais que a gente só consegue levar a vida se a gente não ficar pensando neles o tempo todo. Para os não negros é sempre tenso também, por quê? Porque no fundo, toda vez que eu discuto o machismo, eu posso me deparar, como homem, e enxergar o machismo em mim mesmo. Toda vez que eu discuto a questão racial como branco, eu posso me deparar de descobrir o racismo dentro de mim mesmo. Então se eu não debater o machismo, como homem, é muito mais confortável, não debater a questão racial, como branco, é sempre mais confortável</p>
--	--	---

		<p>porque não é um problema dele, pelo menos ele não percebe como um problema dele. Então o debate sobre a questão racial ele vem revestido de toda essa camuflagem, ele acontece por trás dessas cortinas, desses véus, desse esfumaçamento, e por essa dificuldade, quando você debate, pública, formalmente, gravando e fazendo ata sobre a questão racial, as pessoas não manifestam necessariamente aquilo que pensam, mas aquilo que é cabível expressar naquele momento, então todo o embate da questão racial no fundo é esse, farsa o debate e tome a decisão, porque diante do fato de ter que se posicionar, você não tinha até antes da agenda e da era Bolsonaro, você não tinha uma militância conservadora ativa, ou uma militância racista ativa, nós não temos uma Ku Klux Klan, então quando se faz o debate você tem que cuidar para que não, por exemplo, não existia nenhuma proposta, nada impedia que alguém formulasse uma proposta, ela poderia ser apresentada no momento da discussão, mesmo que não disseminada, não informada antes da reunião, então tinha toda essa tensão de lidar com esse processo de decisão numa conjuntura muito adversa, um cuidado redobrado que aí acho que resulta no que a gente vê, mas os resultados da votação não expressam o que de fato a gente vivenciou enquanto processo político e articulação pra chegar a esse momento, mas, traduz muito isso, assim, não significa que todos aqueles que votaram a favor, são a favor, não, significa que politicamente era a posição cabível pra eles e que eles achavam mais adequado Tem uma pesquisa na Unb que eu cito na minha tese, são dois trabalhos que pesquisam isso que se te interessar, você vai encontrar lá que... é um trabalho de mestrado e um de doutorado, e o de doutorado usa os dados do trabalho que foi feito no mestrado, são autores diferentes, e faz uma análise teórica das questões assim, um pouco mais ampla. Mas o trabalho de mestrado é muito legal, o que que eles fizeram? Eles se dispuseram a entrevistar os conselheiros da Unb que votaram o sistema de cotas em 2003. É, a pesquisa não divulga o nome das pessoas, mas deixa eu só lembrar aqui, eu não sei se é um de 2003 ou se é a reavaliação de 2012, mas enfim, se você pegar o trabalho você vai ver que eles entrevistaram os conselheiros, e a que conclusão que eles chegaram? O percentual dos que votaram a favor no sistema de cotas era muito maior do que os que eram a favor do sistema de cotas. Por quê que você pessoalmente sendo contra, votou a favor? Ai, uma das manifestações que me chama atenção, assim, em que vários conselheiros disseram que como conselheiros eles tinham que perceber o que era melhor pra Unb, que poderia não ser o que eles pensavam, então mesmo não concordando, votaram porque viram que pra Unb aquilo era mais adequado etc. Tem todos esses componentes, e a minha explicação pra o que acontece em 2017 é isso, não havia nenhuma proposta porque também não é um debate que... a não ser que as pessoas se organizem e discutam e tal, mas se elas não tiverem organizadas, não dão conta por causa desses constrangimentos e toda essa dificuldade ou... das características de como esse debate racial acontece na nossa sociedade (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 5ª pergunta).</p>
<p>Opção do critério do percurso formativo em 2004 (até 2017) com base na maior concentração do negro no ensino fundamental e médio público e o ensino público enquanto menos privilegiado</p>	<p>No momento de decisão pela política de cotas em 2004, o critério do percurso formativo teria sido definido levando-se em conta o maior número de negros oriundos do sistema público de ensino.</p>	<p>[...] A discussão do Movimento Negro se pautou principalmente na questão de “Onde é que estão os negros na sua maioria? Na escola pública.” É esse o ponto, não tem outro. Então assim, os alunos negros estão na escola particular? Não, não estão na escola particular (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>[...] é claro que o aluno que estuda na escola particular, ele tem outras... ele tem outras... ele tem privilégios, ele tem vantagens que o aluno da periferia não tem, que é isso que a gente tem que entender que é por isso que existem as políticas de cotas. O aluno da escola particular quando ele vai para aula, ele vai... a primeira coisa que ele vai, ele vai bem alimentado né, então quando ele chega lá na escola particular, ele chega alimentado e ele vai... ele vai em condições de receber outros conhecimentos, isso não acontece com aluno da escola de periferia. [...] O aluno da escola periférica que é na maioria, aluno negro, ele vai a pé, ele vai descalço, ele não vai de van, ele não vai de ônibus né, muitas vezes ele não consegue chegar lá na escola ou na maioria das</p>

		<p>vezes ele chega atrasado e ele tem que sair mais cedo, porque às vezes tem alguém esperando ele ali né, porque ele vai sozinho, ele não vai acompanhado, ele vai desprotegido né, o aluno da escola... da escola da periferia... o aluno da escola particular quando ele chega lá, ele tem... se ele tem seis aulas, ele tem seis aulas todos os dias, além das aulas do... as aulas normais lá, ele também tem aula de computação, ele tem aula de computação, ele tem apoio pedagógico, ele tem apoio do psicólogo, ele tem apoio da assistente social né, o aluno da escola da periferia, muitas vezes o assistente social dele é o cara da boca, entendeu, assistente social, psicólogo, de aluno da periferia, de gente da periferia, é o pai de santo, é a mãe de santo lá no terreiro, é lá que ele vai fazer né, isso, é... o aluno da escola da periferia, quando ele chega muitas vezes ele não tem as aulas todas porque não tem professor e principalmente aquele que fica lá na periferia ele não tem professor e muitas vezes, porque assim, o professor faltou, o professor não vai, porque não tem professor mesmo porque o estado não dá conta disso, ele não tem professor de apoio né [...] Então assim, o aluno da escola... então, eu estou falando isso pra dizer, o que que impede o aluno da escola da periferia a não acessar os conteúdos que o aluno da escola particular tem? É tudo isso, então assim, é a fome, é a falta de comida, é a falta de apoio, não é que o professor que vai para escola lá da periferia ele ensine... ele ensine diferente, não é que o professor que vai para escola da periferia, ele esteja... preparar... menos preparado para ensinar, não é isso, mas é que lá na escola da periferia o aluno não tem essa estrutura que o governo deveria dar para ele né, ele é... ele não tem psicólogo, ele não tem assistente social, ele não tem aula de reforço, ele não tem aula de apoio, ele não tem Kumon, sabe, ele não tem nada disso, e tudo isso tem na escola... (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 10ª pergunta).</p> <p>[...] eu acho assim que quando você tem uma condição social que você está na escola particular, lá você tem mais acesso a equipamento e isso acontece né. O que mudou pra nós é que hoje esse negro pode dentro dos 5% né, a escola pública de um modo geral eu acho que ela tem... não acho que ela tem uma defasagem assim, ela precisa melhorar, ela precisa incluir mais né, ela precisa lutar contra a evasão né, mas a gente... não dá pra desvalorizar, a gente tem, nós brasileiros, desvalorizamos todos os equipamentos sociais, por exemplo, nosso sistema de saúde é precário, falho, mas ele é considerado um dos melhores do mundo né, e a gente passa o tempo todo detonando o sistema de saúde, eu já precisei de entrar dentro do sistema de saúde e que aí as pessoas não entendem que nós temos problemas de gargalos né, por exemplo pra entrada né, o acesso lá na entrada, mas se você entrou, independente da sua condição social você é atendido. A escola também, a escola tem um esforço muito grande em melhorar né, tem precarizações né mas a escola pública, todo mundo fala que a escola pública caiu de qualidade, mas tem uma coisa assim que aconteceu no passado, por exemplo, a pessoa entrava... as pessoas bem antigas, mais antigas, tinha que estudar na escola pública né, tinha que estudar na escola pública, aí a pessoa que não se dava bem na escola pública, o que que o pai fazia? Colocava na escola particular né, e hoje é ao contrário, e aí hoje se discute, acho que está dentro daquela discussão que a gente estava fazendo anteriormente, hoje se discute que o ensino é precário porque ele deu mais acesso né, quando o Brasil criou essas leis todas que é obrigatório que toda criança tem que estar na escola, toda criança ser vacinada né, o que que foi isso? Foi inclusão, e hoje porque a escola é muito ocupada, daí o que que a gente faz? "Ah, meus filhos não vão se misturar nessa população" (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 10ª pergunta).</p> <p>[...] Se você pegar as avaliações dos últimos anos da política de cotas na universidade, o que que nós vamos perceber, principalmente num segundo momento quando se tira aquela questão da porcentagem né? O que que você percebe? Que os negros, os alunos negros não conse... não acessam em sua maioria as vagas</p>
--	--	--

	<p>disponíveis, né, por vários motivos, uma delas, um dos motivos que naquele momento a gente discutia no grupo, primeiro: Existe uma defasagem educacional, então o processo de conclusão do ensino médio, se você vai pegar nos dados estatísticos, os alunos que concluem o ensino médio, pretos e pardos né, não são a maioria, são a minoria até porque eles desistem por vários motivos, um deles é a necessidade de trabalho, tem a questão da evasão, tem a questão da reprovação, ou seja, várias situações que faz com que esse aluno não termine o ensino médio (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>[...] mesmo com porcentual da outra política de acesso, a política de cotas mesmo com essa porcentagem de vagas, os alunos não preenchem todas as vagas, e continuam não preenchendo entendeu, por quê? Nós temos um problema muito sério lá na educação básica no ensino médio, entendeu, principalmente porque ela não tem... ela usa índice de evasão e de reprovação, não terminalidade do ensino médio, é um problema muito sério porque afeta principalmente essa população negra. Por que que eles saem cedo da escola? Uma necessidade de trabalho, tá, então assim, então o aumento dos 5% que é esse contingente de alunos negros e pardos que poderia ser potenciais candidatos, na outra forma ele não entrava, com esses 5% ele entra, então isso aumenta o contingente de alunos dentro da universidade, aumenta sim a representatividade [...] possibilita o acesso né, de alunos negros e pardos, de negros em ocupar determinados acessos a determinados cursos que até então você não tinha nenhuma representatividade tá, curso de medicina, de direito, ??? área de engenharia, e que nós também, esses 5% ele possibilita o acesso de alunos preparados para acessar esses espaços, e de ter uma representatividade, e que esses alunos não estão imunes as relações de preconceito racial nesses cursos, mesmo vindo de uma trajetória de escola particular, mesmo de uma trajetória de outros processos, ele não fica imune, mesmo pela questão... mesmo considerando a sua questão de renda, tá, então por isso que a renda não foi um... nunca foi um dos elementos principais, como acontece em Maringá (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 9ª pergunta).</p> <p>[...] eu não falo que a escola... ela pode ter uma defasagem se você considerar o processo do vestibular, porque a escola pública ela não trabalha com a perspectiva que muitas vezes as escolas privadas trabalham, que é a questão de preparar os alunos para o vestibular, e isso começa lá, muitas vezes quando a criança tem 7 ou 8 anos, ela vai sendo preparada para. [...] Os que já estão selecionados, estão sempre preparados né. E aí que você está lá no quinto ano, sexto ano, sétimo ano nas instituições privadas você já está fazendo pequenos vestibulinhos, pequenas provas parecidas com as questões do vestibular e quando chega no ensino médio, isso se intensifica no primeiro, no terceiro o foco é só vestibular, aí tem os simulados, tem os enems, e o aluno só pensa nisso. [...] (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 10ª pergunta).</p> <p>[...] Nesse primeiro momento era justamente criar formas desse estudante de escola pública ingressar na universidade, a gente tinha um perfil de aluno né, na universidade, e é muito interessante porque assim, eu como estudante vivi esse perfil né, sem cotas nenhuma [...] eu lembro com muito interesse assim como é que isso chegou, então acredito que talvez fosse um critério menos controverso né, para um primeiro momento, então assim, era mais fácil justificar a questão da formação por escola pública, do que colocar só na raça ou só na questão de renda, então acho que foi uma confluência pra se escolher (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>[...] as instituições privadas elas completam o seu currículo com o que elas acreditam ser importante para a formação né, das pessoas, não só para o mercado de trabalho. Pelas ultimas reformas a gente tem percebido</p>
--	--

		<p>a formação de trabalhadores braçais mesmo na escola pública né, diminuição de disciplinas reflexivas, diminuição de formação humanística, essa ideia mesmo de desmembrar os conteúdos, então você está indo na contramão do que é o ensino, uma escola monótona, uma escola que tem métodos que não cabem mais pra velocidade que essas crianças e adolescentes estão pensando né, a gente percebe isso na universidade, hoje se você ficar num método quadro, giz, conversa, você não chama mais atenção de ninguém, isso porque eles já escolheram um curso, em tese né, já estão interessados naquilo. Na escola, como você lida com criança e adolescente com esses recursos né, as escolas particulares investem hoje em tecnologias de ensino mais variadas, a escola pública infelizmente ela não está seguindo, e o professor cada vez mais cansado, mais desmotivado, a gente não tem renovação de quadros né, a gente está trabalhando com PSS por quanto tempo no estado do Paraná, por exemplo? E aí o que é ser PSS né, no estado do Paraná? É você estar sempre na corda bamba, tanto porque o salário diminui, a quantidade de aulas diminui, então as vezes o professor tem várias atividades paralelas né, então você não tem recurso humano, não porque o professor não queira também, mas é porque ele tem que ter uma certa dignidade, e quantidade de alunos em sala de aula né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 11ª pergunta).</p> <p>[...] em relação a Uel nunca ter adotado um critério de renda. Bom, eu não estava na elaboração de 2005 né, e não sei quais foram os motivos que levaram a não existir esse recorte, mas eu acho que quando a gente fala do ensino público brasileiro, né que foi originalmente pensado nas cotas da Uel, a gente sabe que a camada mais pobre da população, porque existe no imaginário cultural, se eu tenho dinheiro, se eu tenho condições, o que eu vou fazer? Vou buscar o ensino privado, porque no Brasil existe a crença do público ser ruim, entendeu, então acho que, já meio ficou subentendido que as camadas que estariam no setor público seriam... na escola pública, seriam pessoas da camada popular, e não de classe média alta. Creio que deve ser nesse sentido (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 1ª pergunta).</p> <p>[...] eu acho que as cotas tanto racial quanto social, elas estão aí pra suprir uma dívida histórica no caso da racial, e uma questão social do ensino público que apesar da qualidade dos nossos professores ser gigantesca, o que vem é a falta de infraestrutura né, o professor ele não tem a mínima... o mínimo do aparato pra dar uma aula que ele daria em um colégio particular quando a gente fala de infraestrutura e de material didático, a quantidade de alunos por sala, então isso faz com que a vivência do estudante em sala de aula seja suprida pelas cotas do ensino público né, que seria mais esse caráter de uma qualidade das infraestruturas de ensino (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 2ª pergunta).</p> <p>[...] Quando você vai discutir cota racial, se você faz uma cota para negros da escola pública ou pra negros indiscriminadamente. A Federal do Paraná quando implantou o sistema em 2005, a única necessidade para a pessoa participar da cota pra negro era se auto declarar negro; Não tinha nenhum critério? Socioeconômico não, e o que eles verificaram é uma predominância de alunos negros de escolas públicas ou particulares mais renomadas, então assim, acabou sendo um acesso pra classe média negra, que é ínfima mas existe, e como a gente tem também uma quantidade pequena de vagas, uma boa parte das vagas dos cursos mais concorridos na Federal do Paraná acabava fazendo a inclusão racial, mas assim, predominava entre os negros, os pardos e o nível socioeconômico proporcional a concorrência. Os cursos acima de 10 por 1, era praticamente só a classe média negra, abaixo de 10 por 1, a presença de um perfil socioeconômico diferenciado (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 1ª pergunta).</p>
--	--	---

		<p>[...] Na verdade, é o seguinte, a Uel definiu o critério de renda, porque quando ela condiciona que o candidato negro seja da escola pública, ela está recortando dentre os eu completam o ensino médio, aqueles que o fizeram passando pela escola pública. Não é o melhor critério, você é assistente social você sabe que o mais adequado seria você fazer algum tipo de avaliação socioeconômica direta, mesmo que seja por hábitos de consumo, quantas geladeiras tem em casa, se mora em casa própria, se tem carro, a que distância que é do centro, que tipo de valorização tem o lugar onde a pessoa reside, então você consegue indicadores que podem posicionar o perfil de renda com bastante... com muito mais qualidade do que o que se faz ao colocar a condição da escola pública. Mas por que que usa então esse condicionante com a intenção só de agregar o critério socioeconômico ao racial? Porque ele é exequível sem nenhum custo por parte de quem está fazendo a seleção, então ele tem um grau de imprecisão considerável, mas ele é muito fácil de ser executado sem custos adicionais para o vestibular. Se tivesse que cobrar de quem está sendo incluído, um custo por essa inclusão, seria como cobrar por declaração de pobreza, seria incompatível. Então, muito mais por questões práticas do que por questões de concepção teórica que o critério “ser de escola pública” e “ser negro”, virou o critério predominante, é o critério da lei das federais de 2012, e é o critério que muitas que não... que aprovaram antes de 2012 ou que não são federais adotam. Mas assim, ele tem essa limitação, você pega por exemplo em qualquer cidade, vamos pegar aqui na região de Londrina, um aluno que passa pelo Colégio Aplicação, um aluno que passa pelos quatro colégios estaduais mais reconhecidos, Newton Guimaraes, Champagnat, Hugo Simas e Vicente Rijo, se você comparar esses alunos do Colégio Polivalente que é federal, os colégios militares, pra nossa região aqui, essas oito ou dez melhores instituições públicas de ensino, elas dão uma formação muito próxima do que é necessário pra um aluno que disputa vestibular abaixo de 30 candidatos por vaga, o percentual de aprovação desse aluno, mesmo que ele não faça cursinho, vai ser grande, então quando eu uso o critério da escola pública como um critério de renda, eu estou na verdade beneficiando esse aluno dessas escolas públicas de melhor qualidade em detrimento da grande maioria que não está nesses colégios, com outro detalhe, nesses colégios você tem uma predominância de classe média. Então assim, você busca fazer um critério de renda, ele é efetivo? É efetivo, se você pegar o conjunto dos que passam na escola pública, é um perfil socioeconômico nitidamente diferenciado dos que passaram pela escola particular. Mas tem nuances, essa média que você vai encontrar entre os alunos da escola pública, os extremos maiores e menores de renda, você vai achar no colégio distante do centro uma ponta desse perfil, e nessas oito ou dez escolas públicas de renome, a outra ponta desse perfil. E nessa ponta das oito ou dez escolas, está a classe média (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 1ª pergunta).</p> <p>[...] Qualquer escola fica boa se você pega os alunos com esse capital econômico e cultural, então, voltando a sua pergunta, é um critério socioeconômico? É. Agora, é um critério socioeconômico que tem essas limitações. Qual que é a vantagem dele? Ele é facilmente compreensível, por ser facilmente compreensível, ele é facilmente entendido como legítimo e é facilmente executável, de operar um processo seletivo, ele não apresenta dificuldade alguma, eu acho que é isso que o fez ser adotado. O que que seria o critério ideal? Você chamar os profissionais do serviço social, e avaliar todos segundo um critério de qual renda salarial média que vai ser o corte, vai ser meio salário mínimo, vai ser um salário mínimo, vai ser um salário mínimo e meio, enfim, definido algum critério, fazer essa avaliação. A dificuldade é que é um processo seletivo de massa, que já custa caro pra quem não é classe média, e se você o encarecer você inclui de um lado e exclui do outro, então precisaria de ter subsídio pra bancar esse processo seletivo (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 3ª pergunta).</p>
--	--	--

<p>Relatos quanto ao Movimento Negro de Londrina enquanto protagonista na luta pela inserção e manutenção da política de cotas na UEL</p>	<p>O Movimento Negro aparece nas falas como um dos principais atores (se não o principal ator) da luta pela efetivação, manutenção e ampliação da política de cotas na UEL.</p>	<p>[...] Eu participo da política de cotas, da construção dessa política, desde quando ela foi pensada, antes de 1988 quando o Movimento Negro nacional discutia as políticas de ação afirmativa [...] a luta do Movimento Negro junto com a luta dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina que foi assim importantíssima, ela conseguiu assim lograr êxito e surpreendeu a gente [...] tenho tranquilidade pra dizer que isso foi resultado da luta, mais uma vez, da luta do Movimento Negro porque assim, tudo que se avançou em termos de luta do Movimento Negro principalmente nos últimos 20 anos, vamos pensar aí: as políticas de ação afirmativa, o estatuto da igualdade racial que dá assim, garantias para a população negra, a lei 10.639, as políticas de cotas nos concursos públicos das instituições públicas, isso é uma luta do Movimento Negro e aqui em Londrina não foi diferente, então assim, essa conquista é resultado sim de uma luta do Movimento Negro, e a gente precisa lembrar que a gente têm na cidade, e eu coloco isso que também é resultado da luta do Movimento Negro e a gente tem aqui alguns organismos que faz o combate ao racismo e fortalece a luta do Movimento Negro (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 3ª pergunta).</p> <p>[...] o que é que o Movimento Negro é... qual que é... qual é a nossa luta agora? Primeiro eu, eu falando né? Eu penso assim que ela avançou no sentido de que a gente estava num momento onde tudo retroagia, e aí de repente quando você consegue... consegue avançar, você consegue ampliar a política, veja bem, a gente amplia a política de 40 para 45%, de 20 para 20% para negros não é? E a gente amplia essa política por 20 anos, então só isso já dá conta do avanço dessa conquista, mas principalmente pelo momento... momento político que a gente estava vivendo ali. [...] a gente não pode deixar de dizer que é um avanço da luta do Movimento Negro que é uma grande conquista pro Movimento Negro (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 7ª pergunta).</p> <p>[...] as políticas de ação afirmativa na Universidade Estadual de Londrina é a grande conquista do Movimento Negro nos últimos 20 anos, mas a construção da casa do NEAB é o grande reconhecimento da Universidade Estadual de Londrina da população negra aqui na cidade de Londrina (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 8ª pergunta).</p> <p>[...] o movimento negro, os coletivos negros dentro da universidade e alguns militantes de fora compareceram bastante lá, até achei que não mobilizava, mas apareceu bastante [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 4ª pergunta).</p> <p>[...] Acho que o movimento negro, da minha parte né, foi fundamental né, e vou falar pra você, não é tanto da minha parte, porque eu, eu participei de movimento estudantil, depois eu fui embora daqui eu tenho um movimento negro é... toda história que o movimento negro viveu, ele viveu bem nesse período assim, porque eu estava fora de Londrina mesmo né. Quando eu voltei aqui já tinha um monte de conquistas do movimento negro, então o movimento negro de Londrina é considerado referência nacional, eles participaram de todas as discussões [...], a Dona Vilma e muitos outros aí, alguns até já se foram né, sempre estiveram na... em todas as discussões da cidade [...] o movimento negro sempre teve... essa gestão da Fátima é uma conquista do movimento negro, o movimento negro aqui sempre foi muito politizado, e ele nasce meio de esquerda né, eu costumo dizer que não dá pro movimento negro ser de direita, não tem como né, você está lutando por direitos sociais [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 9ª pergunta).</p>
---	---	---

		<p>[...] o fato de estar o movimento negro envolvido, a articulação com movimento negro, a articulação com Ministério Público, acho que a figura do Dr. Paulo Tavares foi essencial nesse momento, eu acho que a fala do Dr. Oscar também né, o Dr. Oscar é um dos nossos primeiros advogados negros né, que tem uma atuação assim, na cidade de Londrina, uma representação da personalidade negra, que teve assim uma trajetória muito intensa de defesa da população negra, que infelizmente nós perdemos, acho que tem dois ou três meses, que ele faleceu (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 5ª pergunta).</p> <p>[...] Olha, a ampliação... ele é resultante do tensionamento né, eu acho que é assim, acho que tem direito, nós temos um conjunto de legislação de uma política que de fato né, coloca... eu não falo que coloca somente, mas que ele... ele amplia o direito e aí acho que a reparação a essa dívida, que nós sabemos que estados brasileiros têm com relação à população negra e principalmente nos aspectos educacionais, agora, a ampliação, ela só se deu e ocorre a partir do tensionamento dos movimentos, e o movimento negro ele tem um papel extremamente essencial nesse processo, de resistência, de luta e de tensionamento né, para a implementação dessa política, e de ampliação, porque se naquele momento em 2017, se nós não tivéssemos feito toda articulação com movimento negro, com Ministério Público, as diferentes representações, eu não sei se a gente teria o mesmo resultado, então a presença do movimento negro e essa articulação dele, e essa presença dele dentro da universidade, nas comissões de avaliação, da acompanhando todo o processo, a presença da Fátima, a presença do [inaudível] né que o outro representante do movimento, de pessoas que estão na luta há muito tempo do movimento. Eu não sei se somente nós dentro da academia conseguiríamos essa aprovação (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 7ª pergunta).</p> <p>[...] ele é muito ativo, e a presença das pessoas já traz um... né a presença dos representantes do movimento negro no espaço da universidade, nos espaços de debate, no trabalho do Neab, e o conselho... o conselho municipal, da igualdade racial, a gestora da igualdade racial eles tensionam né, eles uma representatividade, tem um peso né, e o avanço da política só ocorre a partir do tensionamento desse sujeito, por isso que não dá para fazer uma política deslocada dos movimentos sociais, então o avanço que nós tivemos aqui em Londrina é a taxa desse tensionamento, que é o mesmo movimento que está acontecendo em Maringá né, agora assim, quem que está provocando? Não está nascendo de dentro da universidade, é o movimento negro eles estão tensionando a universidade a discutir, a colocar em pauta novamente né, porque acho que esse não é o primeiro movimento deles, acho que é o segundo ou terceiro, não tenho certeza (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 8ª pergunta).</p> <p>[...] o movimento negro está muito ativo dentro da universidade, tanto institucionalmente com o núcleo mesmo, quanto extra institucionalmente com os coletivos, então a gente tem um movimento negro organizado dentro da universidade, nós temos pessoas muito próximas da comunidade universitária, nós temos... a gente tem um diálogo direto entre universidade e movimento negro, então isso é muito importante, por isso que há a possibilidade da sensibilização e ainda bem né, a manutenção e ampliação da política mesmo. [...] esse pessoal está sempre por aqui né, então assim, não torna a questão distante de nós né, a gente tem os grupos de atabaque, maracatu na cidade, então estão sempre chamando atenção né, então você não torna mais invisível, “estamos chegando” né, e acredito que o trabalho do Neab, também quando ele recebe o cotista, conversa com o cotista então você vai vendo uma transformação de vários alunos né, se reconhecendo, então, questão da identidade (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 9ª pergunta).</p>
--	--	--

		<p>[...] o movimento negro em Londrina ele é extremamente importante porque é dele que nasce a discussão das cotas em Londrina, na UEL principalmente, então todo esse processo de luta e de avanço vale-se a eles (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 8ª pergunta).</p> <p>Olha, ele foi fundamental em todos os momentos porque ele formula todos os momentos em que a construção da proposta original e os dois processos de avaliação, o movimento negro esteve junto com militâncias acadêmicas discutindo a formulação das questões. Dona Vilma foi muito importante em todos esses momentos, e quando ela já não estava mais presente essa participação continuou bastante ativa e até com alguns militantes do movimento negro tendo um protagonismo maior, ocupando esse espaço que antes era ela que ocupava. Nesse processo de discussão quando a comissão propõe os 5%, o movimento negro... a gente tinha discussões para além da comissão, o movimento negro, sempre tivemos em função da atuação do Neab e da dinâmica da própria política dentro da universidade, ele também foi concordante que esses 5% poderia ser uma forma de tentar aumentar a inclusão de negros que estava baixa, eu acho que ele é parceiro nessa proposta, nesse processo de discussão, porque assim, a comissão tinha um espaço formal com as indicações acadêmicas, eu não me lembro se... ai você vai ter que ver na sua pesquisa a composição da comissão pelo relatório lá, se tinha alguém representando o movimento negro, na comissão de avaliação acho que tinha, tinha um membro né, mas para além da participação formal na comissão, existiu e existe até hoje uma proximidade grande do movimento negro com instancias da universidade, e nesse diálogo as coisas se constroem, então ele é partícipe tanto na proposta formal quanto na construção política da proposta, e ele é fundamental porque você pode ter homens no movimento contra o machismo, mas terá que ter o protagonismo de mulheres, você pode ter brancos na causa da questão racial, ainda bem porque senão eu não participaria, mas é fundamental pensar a política tendo o sujeito político, beneficiário dessa política, como construtor, como sujeito de construção da política. Só pra tentar abstrair um pouco mais essa questão, se você pegar a pauta de discussão da questão racial, o que que o Florestan Fernandes faz? O que que o Hasenbalg faz? Incorpora as bandeiras do movimento negro nas pesquisas sobre a questão racial. Por quê que o Florestan Fernandes vai cunhar ou vai consolidar o termo “mito da democracia racial”? Porque ele foi conversar com os negros, os negros falavam ‘tem racismo’, ele foi ler os trabalhos sobre a questão racial e não tem racismo, ele ficou com os negros, ficou com as fontes. Então assim, essa participação do movimento negro ela não é só, porque assim, ter um negro no grupo, dá legitimidade, obvio que dá legitimidade, mas essa legitimidade ela é política, é assim, esse discurso faz sentido? E só quem pode dizer se o discurso anti-machista faz sentido, é a mulher, e só quem pode dizer se um discurso anti-racismo faz sentido, é o negro, por mais que eu tenha empatia com o que é ser negro, eu nunca vou viver a realidade de ter algum trauma de questão racial, não, eu posso ficar indignado com alguma coisa, mas eu não vou ser vitima da coisa, então, essa junção aí, ela tem raízes profundas pra legitimar e ela está por trás da própria construção teórica e política que se fez com relação a abordagem da questão racial do país nos últimos... tudo que foi feito, foi feito quando essa junção acontece em função dela (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 8ª pergunta).</p>
<p>Avanço com relação à política de cotas anterior</p>	<p>O avanço aparece com relação: <u>1. ao reconhecimento de que a questão da renda e do percurso formativo não é preponderante no</u></p>	<p>1. [...] Na realidade assim, qual é o grande... o grande avanço de política de cotas e o que é que nós estamos...o que é que o Movimento Negro é... qual que é... qual é a nossa luta agora? Primeiro eu, eu falando né? Eu penso assim que ela avançou no sentido de que a gente estava num momento onde tudo retroagia, e aí de repente quando você consegue... consegue avançar, você consegue ampliar a política, veja bem, a gente amplia a política de 40 para 45%, de 20 para 20% para negros não é? E a gente amplia essa política por 20 anos, então só isso já dá conta do avanço dessa conquista, mas principalmente pelo momento... momento político que a gente estava vivendo ali (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 7ª pergunta).</p>

	<p><u>sucesso no que tange a mobilidade social;</u></p> <p>2. aos necessários ajustes e mudanças da Universidade para receber o negro, ou seja, <u>a Universidade se abre para novos tipos de pesquisas, novos currículos, novas possibilidades;</u></p> <p>3. <u>a Universidade pública como de fato assumindo o seu papel, enquanto espaço viabilizador e divulgador dos saberes científicos;</u></p> <p>4. o reconhecimento dos direitos da população negra;</p> <p>5. a necessidade de maior representatividade da população negra.</p>	<p>2. [...] A partir do momento que o negro chega na universidade, a universidade tem que repensar a sua vida enquanto instituição, ela tem que... ela tem que estudar, ela tem que pesquisar né, ela tem que rever toda... toda sua forma é... toda sua forma de ser enquanto, é, uma instituição que cuida da questão educacional nesse país, ela tem que rever o seu currículo né, pra incluir o negro ela precisa rever o seu currículo, quer dizer, ela precisa rever conceitos, então, veja o quanto que a universidade ela não enriqueceu e ela não vem enriquecendo com as políticas de ação afirmativa com a vinda, com o acolhimento, com a chegada dos negros dentro da universidade, ela coloriu, ela realmente se tornou adversa, ela realmente passa a desempenhar o papel a que ela sempre se propôs, que ela colocava uma coisa mas que não era... (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 7ª pergunta).</p> <p>3. [...] a política de cotas dentro da Universidade, ela mostra mais uma vez o quanto que o Brasil sempre... assim, lucrou com... com o negro né, e aí vem de novo... toda vez que eu penso nisso, vem na minha mente aquela música “a carne mais barata do mercado é a carne negra” né, o quanto que o negro é valioso, ele sempre foi, o quanto que ele enriqueceu esse país, o quanto que ele enriqueceu e emancipou essa nação, e nesse momento o quanto que ele enriquece a Universidade Estadual de Londrina no momento que ele chega, que ele entra e que ele traz toda essa universidade que ele faz toda essa remexida, que ele faz todo esse movimento que a universidade tem que se movimentar, no momento que ela se movimenta, ela se movimenta para melhor né, em todos os sentidos (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 7ª pergunta).</p> <p>4. [...] a população negra até esse momento ela não tinha aqui na cidade de Londrina, nenhum espaço onde você pudesse dizer: “olha, aqui é um espaço da população negra”, não tem, a gente tem praça dos japoneses, têm a praça lá dos... das pessoas eminentes aqui da cidade, mas não tem nenhum negro. A Universidade Estadual de Londrina então, ela atende uma reivindicação da população negra, né, assim como foi a política de cotas, e ela constrói ali um espaço dentro da universidade, como pensar nos espaços mais... privilegiados da cidade, que é a universidade, que se dedica à produção, a pesquisa, a produção e a formação sobre a questão racial no Brasil e tudo isso... [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 8ª pergunta).</p> <p>4. [...] A gente não pensava num aluno de qualquer percurso, na época a gente falava... a gente discutia muito era a questão da valorização da escola pública e, mas o critério...essas pessoas assim, não estavam no universo da gente, a gente foi descobrindo no meio do caminho [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 2ª pergunta).</p> <p>4. [...] ontem, a gente acabava cometendo injustiça com um grupo de pessoas que não seguia a trajetória do ensino público né, mas que não era um ensino, entre aspas, particular, né, que é o Sesi, de bolsas de estudo que era muito comum né, é muito comum ainda em algumas escolas, tinha até alguns processos de inserção aí, dessas escolas que aderem ao Prouni, [inaudível] em buscar alunos que estudasse na escola dela ele perdia, ele perdia aquele período de sete anos de escola pública, então só pelo fato de incluir essas pessoas, pra mim já é um grande avanço, e se inclui as pessoas que fizeram o curso superior, eu não vejo porque esse impedimento, embora eles não sejam maioria (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 2ª pergunta).</p>
--	---	---

		<p>5. [...] Inclui mais gente, inclui mais gente eu acho assim, quanto mais gente melhor, [...] se você for ver a proporcionalidade de negros em Londrina você joga 30% mas, no mínimo padronizar né, o estado é 20%, vários municípios são 20% (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 4ª pergunta).</p> <p>4. [...] eu lembro que uma vez entrou no meu curso um japonês vindo do Japão mesmo, e ele era filho de reitor, então assim, bem classe alta assim, do Japão né, só que ele era meio aventureiro, ai ele veio pela Inglaterra e tal, dai ele parou... chegou no Brasil, ele ia onde ele achava que ... da nossa idade assim, era novinho na época pra ser um aventureiro assim, porque tinha recurso né, ai ele parou no Rio de Janeiro, e ele foi muito discriminado lá, porque ele era muito diferente né, e ai falaram pra ele lá no Rio de Janeiro que se ele viesse pro Paraná, tinha mais japonês por aqui, que ele talvez fosse... se dar melhor, ai ele entrou no curso e ele começou a ter dificuldade de sociologia, a escrever a interpretação dele sobre o que ele estava lendo, ai o que que as professoras da universidade, que essa que eu falo que é a diferença de tratamento, as professoras da universidade se organizaram, ai tinha na época a professora Yoshii aquela assim, uma estrela ai de professora, falava Japonês mesmo e ai todo curso dele ele podia fazer... toda prova dele ele podia responder em Japonês e ela corrigia né, ai eu falo assim "será que você tem um aluno que chega no curso que tem uma certa dificuldade de interpretação de texto, e de qualquer condição, tanto negro ou vindo de situação social inferior, se há essa mobilização"? Não há né, ou um menino assim, na escola fundamental, a pessoa que... que a criança que muitas vezes a escola identifica problemas de violência em casa, e você pode ou não conduzir aquilo, pode ter gente que não se interessa em se meter com aquilo né, e enquanto isso a coisa acontece, então enfim, eu acho que é espaço mesmo de ocupação e quanto mais melhor mesmo, porque essa sociedade é assim mesmo, ela é, né, se você for ver o quadro... a pirâmide social, a maioria está nessa base mesmo né (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 11ª pergunta).</p> <p>4. [...] Ah avança, avança com a ampliação né, acho que os 5% ele é uma ampliação, pra atender uma demanda aí reprimida de alunos negros e pardos que não tinham acesso a política de cotas, e a pesquisa do professor Jairo ele mostra muito bem isso, que contingente é esse (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 6ª pergunta).</p> <p>1. [...] Ela avança justamente nisso, em reconhecer né, que raça por si só é um critério, que há diferença da nossa convivência social, dos lugares que a gente pode estar e ocupar, tem tudo a ver com como nós nos parecemos. Não é só socioeconômico, porque quando fica só no socioeconômico fica muito reservado a meritocracia né, "Ah então é só porque não teve acesso a escola, porque se tivesse", porque as vezes tem, e não alcança, e quando alcança desiste, enfim, é muito mais complexo né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 7ª pergunta).</p> <p>1. [...] por quê? Porque o racismo não... o racismo ele está ao mesmo tempo extremamente ligado a questão financeira, porque a maioria dos sujeitos que são negros entre pretos e pardos, eles são pobres, a pobreza tem cor, mas o racismo não deixa de existir quando o sujeito tem dinheiro. Quando o sujeito está numa classe mais abastada, ele tem acesso a questões financeiras que nós não vemos normalmente pras demais populações, pros demais segmentos da população, ele não deixa de sofrer o racismo, por quê? Porque ele sempre vai carregar o estigma da cor, então pode ter numa sala de aula num colégio particular, trinta brancos e dois negros, você acha que o processo escolar desses dois negros vai ser igual foi dos brancos? Não, por conta do estigma, por conta do racismo 1. Na realidade assim, qual é o grande... o grande avanço de política de cotas e o que é</p>
--	--	--

		<p>que nós estamos...o que é que o Movimento Negro é... qual que é... qual é a nossa luta agora? Primeiro eu, eu falando né? Eu penso assim que ela avançou no sentido de que a gente estava num momento onde tudo retroagia, e aí de repente quando você consegue... consegue avançar, você consegue ampliar a política, veja bem, a gente amplia a política de 40 para 45%, de 20 para 20% para negros não é? E a gente amplia essa política por 20 anos, então só isso já dá conta do avanço dessa conquista, mas principalmente pelo momento... momento político que a gente estava vivendo ali (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 7ª pergunta).</p> <p>4. [...] Ah avança, avança com a ampliação né, acho que os 5% ele é uma ampliação, pra atender uma demanda aí reprimida de alunos negros e pardos que não tinham acesso a política de cotas, e a pesquisa do professor Jairo ele mostra muito bem isso, que contingente é esse (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 6ª pergunta).</p> <p>1. [...] Ela avança justamente nisso, em reconhecer né, que raça por si só é um critério, que há diferença da nossa convivência social, dos lugares que a gente pode estar e ocupar, tem tudo a ver com como nós nos parecemos. Não é só socioeconômico, porque quando fica só no socioeconômico fica muito reservado a meritocracia né, "Ah então é só porque não teve acesso a escola, porque se tivesse", porque as vezes tem, e não alcança, e quando alcança desiste, enfim, é muito mais complexo né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 4, 2019, 7ª pergunta).</p> <p>1. [...] por quê? Porque o racismo não... o racismo ele está ao mesmo tempo extremamente ligado a questão financeira, porque a maioria dos sujeitos que são negros entre pretos e pardos, eles são pobres, a pobreza tem cor, mas o racismo não deixa de existir quando o sujeito tem dinheiro. Quando o sujeito está numa classe mais abastada, ele tem acesso a questões financeiras que nós não vemos normalmente pras demais populações, pros demais segmentos da população, ele não deixa de sofrer o racismo, por quê? Porque ele sempre vai carregar o estigma da cor, então pode ter numa sala de aula num colégio particular, trinta brancos e dois negros, você acha que o processo escolar desses dois negros vai ser igual foi dos brancos? Não, por conta do estigma, por conta do racismo (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 5ª pergunta).</p> <p>1. [...] Eu acho que é isso, colocar os sujeitos que estão numa classe econômica um pouco diferenciada da classe pobre, mas que não deixa de sofrer o preconceito, então eu acho que esses 5% ele avança nesse sentido, entender que a questão da cor, apesar de estar inserida, que é a questão de classe, ela passa tudo isso e coloca esses estigmas (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 7ª pergunta).</p> <p>4. [...] é possível colocar que essa política pública de cotas ela é um reconhecimento dos direitos da população negra, não só ela, quanto a lei 10639 e o estatuto de promoção da igualdade racial, porque são avanços de três políticas que ela vem tentar de maneira muito pequena... nossa fugiu a palavra, recompor um cenário de desigualdade que a gente tem desde o período da escravidão, então ela é reparatória, "era esse o termo", então ela é um avanço, sabe (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 5, 2020, 8ª pergunta).</p> <p>5. [...] eu acho que ainda que você tivesse 20% de negros no Brasil, se você descobrisse que só 2% deles ??? na escola pública, haveria justificativa para a proposta. Eu só acho que pelo fato deles serem 54%, viabiliza politicamente mostrar relevância da questão, mas assim, num país multirracial em que os negros não sejam</p>
--	--	---

		<p>maioria como é o caso do Brasil, você também vai ter esse problema, você também vai ter justificativa pra isso, eu só acho que, o fato de ser maioria torna isso politicamente mais viável, é mais fácil de ser implementado. Uma vez me perguntaram o seguinte, 85% dos alunos são de escola pública, 15% são de escolas privadas, as cotas não deveriam ser então de 85% de vagas para escola pública? A rigor sim, mas se a gente tivesse condições políticas de criar uma cota de 85%, a gente teria uma escola pública muito melhor e talvez nem precisasse de cota. Mas se você for ver, no fundo é isso, você tem no caso da Uel, 55% das vagas estão disponíveis para serem disputadas ??? da escola particular que compõe 15% do total de alunos, não de candidatos de vestibular, que a maior parte desses alunos de escola pública não faz vestibular, mas a estatística ela não traduz a questão política né (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 6, 2020, 8ª pergunta).</p>
<p>A política de cotas em si não seria suficiente para a garantia da educação no ensino superior, a principal luta atual é a luta pela permanência</p>	<p>A questão da permanência aparece nas falas como o debate mais importante na atualidade, embora já esteja sendo discutido desde a implantação do sistema de cotas na UEL</p>	<p>[...] Nesse momento qual é a luta do Movimento Negro? A luta do Movimento Negro é pela permanência, né, porque uma coisa é o acesso, né? e outra coisa é a permanência na universidade, e a gente sabe que na permanência nós temos que lutar com outros fantasmas né? nós sabemos por exemplo que um... o que é você chegar e aí como é que é esta universidade? Muitos dos nossos alunos nunca pisaram numa universidade, nunca foram numa universidade, eles são os primeiros da família a chegar... é um mundo diferente é um mundo que ele... ele não sabe como que é isso, não sabe como lidar com isso [...]a política de inclusão é da Universidade Estadual de Londrina, ela não é do Movimento Negro, o Movimento Negro fez uma luta, ele apresentou e a universidade ela adotou isso, no momento que a universidade adota, que ela faz a adoção das políticas de ação afirmativas, ela... ela assume um compromisso com a população negra desse país, e ela tem que dar essa garantia de permanência de que esse negro quando ele chegar lá, ela tem que dar conta dele, eu... não interessa se ele chegou sem o conhecimento necessário mas ele chegou, então ela tem que resolver porque é isso, é esse o papel da escola, é o papel da educação e esse deve ser o papel da universidade [...]o meu respeito, a minha formação toda eu devo a Universidade Estadual de Londrina e sei desse compromisso com ela mas ela ainda não pode se colocar enquanto uma universidade... enquanto uma universidade inclusiva porque ainda falta tratar e ajustar a questão da permanência (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 1, 2019, 7ª pergunta).</p> <p>[...] Depois que acabou a proporcionalidade, foi aumentando cada vez mais o número de estudantes que entraram nos cursos de medicina, nos cursos de engenharia, e aí o que o pessoal debate muito na universidade é a permanência né, a [inaudível] se garante pelas cotas e aí a permanência são as bolsas né, pra continuar pra acompanhar por exemplo, isso não é demérito nenhum nem só culpa da educação fundamental mas os alunos da área de exatas entram com muita dificuldade de cálculo né, porque essa ênfase não é dada (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 3ª pergunta).</p> <p>[...] eu particularmente acho que o sistema de ensino no Brasil ele é feito pra você entrar na universidade né, o cursinho né, a educação pública ela é um pouco mais aberta e nem que seja assim, que ela seja direcionada para formar técnico, ela meio que acompanha o esquema da privada que é entrar nos cursos superiores, então quando você entra, você zera um pouco né, e todo mundo está mais ou menos no mesmo patamar de formação escolar, o que muda é a vivência desse grupo né, que a gente... mais privilegiado, a gente fala, olha, o cara, possivelmente até viajou pro exterior, o cara sabe um língua né, domina a computação, então aí é que entra a questão da permanência, a universidade dá... Porque qualquer um domina essas áreas se tiver o recurso pra aprender. Eu gostava muito de um exemplo que era assim, os meninos numa corrida né, os meninos com tênis bom né, adequado pra corrida, e os menos privilegiados descalços, quem vai ganhar a corrida? Você não tenha</p>

		<p>dúvida né, quem tá com mais recursos né, pra completar o trajeto. Então a universidade é isso, então a permanência hoje é um ó né, ainda que ela não reflita na qualidade, nas notas, enfim, mas ela faz que o percurso do aluno seja bem mais complicado né [...] (REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 3ª pergunta).</p> <p>[...] eles tem vários outros tipos de problemas, assim, que as vezes a gente nem se dá conta de né, mas por exemplo, eles tem dificuldade de ler... da língua né, a língua, aí você tem que... tem essa defasagem na universidade não tem resposta pra isso né [...](REPRESENTANTE DO MOVIMENTO NEGRO 2, 2019, 11ª pergunta).</p>
Outras questões		<p>[...] Uma outra situação que é destacada também, é o problema da... da questão da autodeclaração, esse é um dos problemas que nós ainda estamos enfrentando, que é a questão do aluno se autodeclarar negro ou pardo. E o problema do pardo é um problema muito sério né, porque assim, nós temos várias... o pessoal até brinca... várias tonalidades de pardo, e essa é uma dúvida que perpassa também o aluno na hora dele se autodeclarar, então o pardo, ele não é o branco mas ele também não é o negro, mas ele tá naquela fase intermediária e dependendo do grau ou a dimensão da tonalidade da sua pele, ele pode se aproximar com o branco. E aí muitos alunos ficam em dúvida, e nesse momento ele acaba não acessando o sistema de cotas né, se autodeclarando negro e fazendo a opção de entrar pelo sistema de cotas (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEL 3, 2019, 3ª pergunta).</p>

APÊNDICE G – Quadro de documentos analisados

DOCUMENTO	ANO	TRATATIVA	INFORMAÇÕES A SEREM ANALISADAS
Resolução CU nº 78/2004	2004	Estabelece a reserva de vagas no Concurso Vestibular para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclararam negros – início vestibular 2015	Implantação do sistema de cotas na UEL e seus critérios relacionados ao percurso formativo. Foi definido nos artigos 1º e 5º da resolução que até 40% das vagas seriam destinadas a estudantes provenientes de escola pública (que tivessem cursado as quatro últimas séries do ensino fundamental e as três séries do ensino médio em rede pública) e até 50% dessas vagas seriam destinadas a estudantes negros. Não havia uma reserva de vagas com base na quantidade geral de vagas oferecidas, mas com base na inscrição do público, garantidas as vagas em até 40%. Efetivamente, não havia 40% de reserva de vagas, mas até 40%, a depender do número de inscritos. Até 2012, o vestibular da UEL, não previra em seu sistema de cotas, regulamentado até então pela Resolução do Conselho Universitário nº 78/2004, a possibilidade de que os inscritos pelo sistema de cotas que obtivessem pontuação suficiente para ingresso mediante concorrência universal, fossem migrados para essa modalidade de concorrência, de forma que o uso efetivo da política de cotas se destinasse apenas aos que não obtivessem pontuação suficiente para ingresso via concorrência universal.
Resolução CU nº 15/2012	2012	Estabelece a reserva de vagas no Processo Seletivo Vestibular para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino, e que se autodeclararam negros	Previu novas regras de ingresso ao público da política de cotas no Vestibular de 2013, passando a reservar, efetivamente, 40% das vagas de cada curso para os estudantes oriundos de escola pública em dentro desse percentual, metade das vagas para autodeclarados negros. Passa a prever a possibilidade de que os inscritos pelo sistema de cotas que obtivessem pontuação suficiente para ingresso mediante concorrência universal, fossem migrados para essa modalidade de concorrência, de forma que o uso efetivo da política de cotas se destinasse apenas aos que não obtivessem pontuação suficiente para ingresso via concorrência universal.
Resolução nº CEPE 62/2012	2012	Fixa normas e vagas para o Processo Seletivo Vestibular 2013 para ingresso nos cursos de graduação da UEL	Analisar contexto apresentado em razão de alterações na política de cotas (reserva de percentual específico e concorrência universal e do grupo específico).
Portaria nº 166/2017	2017	Nomeia a Comissão para Homologação de Matrícula dos candidatos que se autodeclararam negros no processo seletivo vestibular para ingresso no ano de 2017 via Seleção Unificada (SISU) 2017	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.

Resolução CEPE nº 44/2017	2017	Fixa normas e vagas para o Processo Seletivo Vestibular 2018 para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Resolução CEPE nº 45/2017	2017	Aprova a adesão da UEL ao Sistema de Seleção Unificada – SISU para os cursos de graduação da UEL e sua regulamentação para a 1ª edição de 2018	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Resolução CU nº 008/2017	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	Como já previsto na Resolução do Conselho Universitário nº 12/2012, em 2017 há uma nova revisão da política de cotas implantada na instituição, ratificada mediante Resolução do Conselho Universitário nº 8/2017, que, dentre outras alterações, amplia a reserva de vagas para cotas em 45%, sendo o acréscimo de 5% destinado a “estudantes autodeclarados negros, de forma irrestrita, independente do percurso de formação”.
Instrução de Serviços Prograd nº 003/2018	2018	Estabelece procedimentos para a Comissão de Homologação de Matrículas de candidatos autodeclarados negros nos termos da Resolução CU nº 008/2017	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Portaria nº 0010/2018	2018	Nomeia a Comissão de Homologação e Matrícula dos Candidatos que optarem pela reserva de vagas para negros por meio do SISU e do Processo Vestibular 2018	A verificar necessidade de menção na dissertação.
Portaria nº 0311/2018	2018	Retifica nome de representante indicada pelo DCE para compor a Comissão de Homologação e Matrícula dos Candidatos que optarem pela reserva de vagas para negros por meio do SISU e do Processo Vestibular 2018	A verificar necessidade de menção na dissertação.
Portaria nº 0714/2018	2018	Altera nomes de para compor a Comissão de Homologação e Matrícula dos Candidatos que optarem pela reserva de vagas para negros por meio do SISU e do Processo Vestibular 2018	A verificar necessidade de menção na dissertação.
Manual do candidato Vestibular UEL 2018	2018	Trata do processo seletivo de Vestibular 2018 para candidatos	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Relatório de homologação de matrículas dos candidatos aprovados por cotas	2008 2009 2011 2012 2013 2014 2016		A verificar necessidade de menção na dissertação.
Relatório da comissão	2017		Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para

permanente de acompanhamento e de avaliação da implementação da política de cotas na Universidade Estadual de Londrina			negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 639/2016	2016	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos diferentes cursos da Universidade concluídos no período letivo de 2015.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 640/2016	2016	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos diferentes cursos da Universidade e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública, concluídos no período letivo de 2015.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 641/2016	2016	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância, Egressos Visivali – Oferta especial 2014/2015.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 642/2016	2016	Trata de discussão e votação das Atas das reuniões nº 635, 636, 637 e 638/2015, pedido de reconsideração de processos administrativos, proposta de alteração do Estatuto da UEL, proposta de homenagem a funcionários e Projeto de Lei “Programa Escola Sem Partido”.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 643/2016	2016	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos diferentes cursos do Centro de Letras e Ciências Humanas e do Centro de Educação, Comunicação e Artes, concluídos no período letivo de 2015.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 644/2016	2016	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos diferentes cursos do Centro de Ciências Biológicas-CCB, Centro de Educação Física e Esporte-CEFE, Centro de Ciências Exatas-CCE e do Centro de Tecnologia e Urbanismo-CTU, concluídos no período letivo de 2015 e requerentes de colação especial.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 645/2016	2016	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos diferentes cursos do Centro de Estudos Sociais Aplicados-CESA e do Plano Nacional de Formação	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.

		de Professores- PARFOR, concluídos no período letivo de 2015.	
Ata da Reunião CU nº 646/2016	2016	Trata de discussão e votação das Atas das reuniões nº 639, 640, 641 e 642/2016, pedido de reconsideração de processo administrativo, proposta de alteração de cláusula do estatuto, proposta de homenagem a funcionários, processo administrativo disciplinar e Plano de Desenvolvimento Institucional.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 647/2016	2016	Trata de discussão e votação das Atas das reuniões nº 643, 644 e 645/2016, pedido de reconsideração de processo administrativo disciplinar e Plano de Desenvolvimento Institucional.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 648/2016	2016	Trata de discussão a respeito da necessidade de reposição dos servidores administrativos para ensino e saúde.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 649/2016	2016	Trata de discussão e votação das Atas das reuniões nº 646 e 647/2016, Plano de Desenvolvimento Institucional, relato sobre Comissão da Verdade da UEL, Comissão Permanente de Avaliação da UEL e alteração de Regimento da CPA, solicitação de posicionamento do CU no que tange a crise política atual, pedido de reconsideração de processo administrativo disciplinar e demais processos administrativos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 650/2016	2016	Trata de discussão sobre a Comissão Permanente de Avaliação da UEL.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 651/2016	2016	Trata de discussão sobre a Comissão Permanente de Avaliação da UEL e alteração de Regimento da CPA, moção de apoio ao Hospital Universitário (HU), posicionamento do CU no que tange a crise política atual, indicação de membros na Comissão Permanente de Seleção – COPESE e COPS.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 652/2016	2016	Trata de discussão sobre indicação de membros na Comissão Permanente de Seleção – COPESE e COPS, substituição de assessor especial, pedido de reconsideração de processo administrativo disciplinar e	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.

		recurso administrativo disciplinar.	
Ata da Reunião CU nº 653/2016	2016	Trata de discussão sobre eleição para escolha de membro titular do Conselho Universitário, proposta de homenagem a docente, pedido de reconsideração de processo administrativo disciplinar e avaliação de estágio probatório.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 654/2016	2016	Trata de discussão sobre recurso de processo administrativo disciplinar e solicitação de manifestação do CU quanto ao cenário político atual.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 655/2016	2016	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos cursos de Administração, Ciências Econômicas, Física, Pedagogia e demais cursos remanescentes, concluídos no segundo semestre de 2016.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 656/2016	2016	Trata de discussão e votação da Ata da reunião nº 652/2016, Plano de Desenvolvimento Institucional, relato sobre Comissão da Verdade da UEL, proposta de proposição de critérios e instrumentos de avaliação de docentes, substituição de membros na Comissão Permanente de Seleção (COPESE), alteração do Regimento Geral da UEL, pedido de reconsideração de processo administrativo, recurso administrativo de estágio probatório, minuta de documento a respeito do déficit na reposição de servidores da área de ensino e demais processos administrativos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 657/2016	2016	Trata de solenidade de entrega de título de "Funcionário Técnico-Administrativo Emérito".	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 658/2016	2016	Trata de discussão e votação das Atas das reuniões nº 653, 654 e 655/2016, proposta de alteração do Regimento do Hospital Universitário (HU), homenagem a docentes, processo administrativo disciplinar e demais processos administrativos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 659/2016	2016	Trata de discussão sobre carta aberta de denúncia sobre a situação atual do Centro de Educação Infantil da UEL.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.

Ata da Reunião CU nº 660/ 2016	2016	Trata de eleição para compor as Câmaras do Conselho Universitário, discussão sobre proposta de alteração do Regimento do CU, discussão e votação das Atas das reuniões nº 656, 657 e 658/2016, recursos administrativos e demais processos administrativos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 660/2016 (continuação)	2016	Trata de continuação de discussão sobre recursos administrativos, proposta de reconstituição de Comissão de Autonomia Universitária, indicação de membros para Comissão Permanente de Seleção COPESE e manifestação pública sobre a PEC 55/2016 ("Escola Sem Partido").	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 660/2016 (continuação)	2016	Trata de análise a respeito de perda de direito de moradia (estudantil), apreciação de requerimento do Sindiprol/UEL e debate sobre a necessidade de fechamento de turmas no Centro de Educação Infantil da UEL.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 661/2017	2017	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos cursos de Agronomia, Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Zootecnia e demais cursos remanescentes concluídos no ano letivo de 2016.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 662/2017	2017	Trata de aprovação de orçamentos para o exercício 2017 e debate sobre a reposição de conselheiros para o Conselho Universitário. 1ª participação de Filipe Barros.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 663/2017	2017	Trata de apresentação do Processo nº 1659/2017 – Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas na UEL e Minuta de Resolução que 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.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 664/2017	2017	Trata de apresentação e votação da ata 660, alterações do texto a respeito da ampliação da política de cotas, manifestação acerca	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.

		da PEC 55/2016, da PLP 257/2016, da MP 746/2016 e do projeto "Escola Sem Partido"	
Ata da Reunião CU nº 665/2017	2017	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos cursos de Ciências Econômicas, Direito, Odontologia e demais cursos remanescentes concluídos no ano letivo de 2016.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 666/2017	2017	Trata de apresentação e votação das atas 660, 661 e 662, convocação para manifesto do Conselho Universitário quanto a ataques sofridos pela universidade com relação ao Governo do Estado, manifestação acerca do Projeto de Lei "Escola Sem Partido"	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 667/2017	2017	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos cursos do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Letras e Ciências Humanas (CCH) e Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), concluídos no período letivo de 2016 e demais cursos remanescentes concluídos no ano letivo de 2016.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 668/2017	2017	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos dos Diferentes Cursos do Centro de Ciências Exatas- CCE, Centro de Tecnologia e Urbanismo- CTU, do Centro de Ciências Biológicas- CCB, Centro de Educação Física e Esporte - CEFE e do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, concluídos no período letivo de 2016.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 669/2017	2017	Trata de apresentação do "Manifesto Contra a Reforma Trabalhista", moção de repúdio ao deputado Filipe Barros, discussão e votação das Atas nº 665 e 666/2017, apresentação do Relatório parcial de Autoavaliação da UEL/Ano Base 2016, propostas de alterações de regimentos, debate sobre o Sistema Meta 4 e assuntos diversos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 670/2017	2017	Trata de deliberação sobre o encaminhamento ou não encaminhamento das informações ao Grupo Gestor	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.

		do Governo do Estado, a respeito das adequações ao Sistema Meta 4.	
Ata da Reunião CU nº 671/2017	2017	Trata de reunião extraordinária conjunta com as sete Universidades Estaduais do Estado do Paraná para tratar sobre o Sistema Meta 4, a necessidade de resistência a ele e suas consequências.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 672/2017	2017	Trata de discussão acerca do Sistema Meta 4 e o contingenciamento do orçamento da UEL pela Secretaria de Estado da Fazenda, discussão e votação das Atas das reuniões nº 667, 668 e 669/1 2017 e assuntos diversos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 673/2017	2017	Trata de discussão acerca do Sistema Meta 4 e o contingenciamento do orçamento da UEL pela Secretaria de Estado da Fazenda.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 674/2017	2017	Trata de eleição de representante discente do CU para compor a Câmara de Legislação e Recursos, apreciação de processos diversos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 675/2017	2017	Trata de discussão e votação das Atas das reuniões nº 673 e 674/2017, discussão a respeito das moções ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido", manifesto contra a Reforma Trabalhista.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 676/2017	2017	Trata de discussão a respeito de processo administrativo, manifesto contra a Reforma Trabalhista e apreciação de processos diversos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 677/2017	2017	Trata de discussão a respeito da autonomia universitária.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 677/2017 (continuação)	2017	Trata de continuação da discussão a respeito da autonomia da universitária.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 678/2017	2017	Trata de discussão a respeito da proposta de orçamento sintético da Universidade para o exercício financeiro de 2018, solicitação de autorização para nominar a casa de madeira que seria sede do NEAB, aprovação de membros da constituição da Comissão Permanente de Seleção-Copese e continuação da discussão a respeito da autonomia universitária.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.

Ata da Reunião CU nº 679/2017	2017	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos do 1º semestre do ano letivo de 2017 dos cursos de Administração, Ciências Econômicas, Física, Pedagogia e demais cursos remanescentes.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 680/2017	2017	Trata de eleição para escolha de representantes no Conselho Universitário, discussão e votação das Atas das reuniões nº.675 e 676/2017, deliberação sobre recurso administrativo de servidores, adequações em regimentos de centros e continuação da discussão a respeito da autonomia universitária.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 681/2017	2017	Trata de continuação da discussão a respeito da autonomia universitária.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 682/2017	2017	Trata de discussão e votação da Atas das reuniões nº 677-18/08/2017, 677-23/08/2017, 678, 679 e 680/2017, recurso administrativo de servidores, proposta de homenagem a docentes e apreciação de processos diversos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 683/2017	2017	Trata de discussão e votação da Ata da reunião nº 681/2017, solicitação de manifestação da Câmara Municipal de Londrina de representante Universitário, indicação de representantes para composição do Conselho de Interação Universidade Sociedade (CIUS) e apreciação de processos diversos.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 684/2017	2017	Trata de continuação da discussão a respeito da autonomia universitária.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.
Ata da Reunião CU nº 685/2017	2017	Trata de cerimônia de colação de Grau dos formandos do 2º semestre do ano letivo de 2017 dos cursos de Agronomia, Enfermagem, Farmácia, Medicina Veterinária, Zootecnia e demais cursos remanescentes.	Analisar o contexto de ampliação da política de cotas da UEL em 5% para negros oriundos de qualquer percurso formativo, sem critérios de renda.

