

**Andrea Maila Voss Kominek
Ana Crhistina Vanali**

AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Questões e Desafios



AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:

AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

QUESTÕES E DESAFIOS

Organizadoras

Andrea Maila Voss Kominek

Ana Crhistina Vanali



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo

Fotografia / Imagem de Capa: Imagem de freepik



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A185 Ações afirmativas no ensino superior: questões e desafios [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek e Ana Crhistina Vanali (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2025.
387p.

ISBN 978-65-5272-106-8

DOI 10.22350/9786552721068

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Ensino Superior. I. Kominek, Andrea Maila Voss. II. Vanali, Ana Crhistina.

CDU 378

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Apresentação

7

Andrea Maila Voss Korminek

Ana Crhistina Vanali

PRIMEIRA PARTE

CONCEITOS FUNDAMENTAIS E PANORAMA HISTÓRICO

1

15

Relações raciais e ações afirmativas no Brasil: história social de conceitos em disputa

Andressa Ignácio Silva

Sofia Castro Teixeira

2

31

Breve histórico das ações dos movimentos negros no Brasil: da abolição aos programas de cotas raciais

Ana Crhistina Vanali

Celso Fernando Claro de Oliveira

3

75

Um breve retrospecto histórico do processo de implementação da política de cotas raciais nas universidades brasileiras

Kelvin Yuquimitsu Yamaguti

4

95

Revisão sistemática e reflexões sobre gênero e raça

Jussara Marques de Medeiros

Paulo Vinicius Baptista da Silva

SEGUNDA PARTE

ESTUDOS DE CASO

5

127

Sistema informático da UTFPR sob o olhar da implantação das ações afirmativas: RAG - relatório analítico de gestão

José Gonçalves de Oliveira Júnior

Jonathan Felipe Espigiorin de Oliveira

6

153

Análise da distribuição cor/raça nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná

Ana Crhistina Vanali

7

213

Bolsa Carrefour na UFOP: implementação, monitoramento e impressões dos bolsistas

Adilson Pereira dos Santos

Elioenai Henrique Flores

Gisely Ferreira Silva

Vitória Penina de Sá

8

229

Estado, movimento social e políticas educacionais: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa na UNB

Renísia Cristina Garcia Filice

Ícaro Jorge da Silva Santana

Marcelo Marques de Almeida Filho

9

265

Análise da distribuição étnico-racial dos docentes e discentes de uma instituição de ensino superior da rede privada

Ana Crhistina Vanali

Eli Carlos Dal Pupo

Lidiane Camila Lourençato

Lucelia Mildemberger

10

289

Lei de cotas: via de democratização do acesso com inclusão sócio-racial na UFOP

Adilson Pereira dos Santos

Gabriel Fernandes Lobo

11

309

Implantação das cotas raciais na UTFPR

Ana Christina Vanali

Andrea Maila Voss Kominek

12

327

Aprovação no vestibular, trajetória e desempenho na graduação de cotistas e não cotistas: uma análise de caso dos alunos da Universidade Federal do Paraná de 2014 a 2019

Emerson Urizzi Cervi

Sobre os autores

381

APRESENTAÇÃO

Andrea Maila Voss Kominek

Ana Crhistina Vanali

Há muitos anos, os diversos movimentos negros no Brasil lutam por representatividade política e social, assim como para garantir pleno acesso aos seus direitos cidadãos. Denunciam privilégios da branquitude hegemônica, presente historicamente em lugares de poder e privilégio. Lutam para combater as consequências de uma abolição incompleta, mais protocolar e jurídica do que efetiva e real.

Uma abolição incompleta, ocorreu de forma gradual, a partir da Lei Eusébio de Queirós, de 1850, que proibia o tráfico de africanos escravizados, até a Lei Áurea, de 1888 que abolia, oficialmente, a escravidão no Brasil. A partir do vislumbre do fim da escravidão, no entanto, os poderosos da elite econômica e os donos de terras preocuparam-se com o que estava por vir. Surgem, então, diversas leis que segregam e marginalizam a população negra, agora “livre” como, por exemplo, a “Lei de Terras”, ainda em 1850, que oficializou a divisão da zona rural do país em latifúndios, em detrimento de pequenas propriedades, concentrando, portanto, ainda mais as terras nas mãos e poucos e dificultando o acesso a elas para a maioria da população.

Do ponto de vista da educação, a primeira lei do país, de 1837, proibia aos negros, acesso à escola. Em 1968, se estabeleceu a primeira “lei de cotas de educação” do Brasil: a chamada “Lei de Boi”, que determinava a reserva de 50% das vagas de estabelecimentos educacionais, mantidos pela união, para agricultores ou filhos destes, que residissem na zona rural, e 30% das vagas para agricultores ou seus filhos que residissem em cidades ou vilas. Ou seja, a história das “cotas

na educação” vem de longe, diferente do que aqueles que são contrários às cotas atuais (estas sim, ações afirmativas), querem fazer parecer.

Para combater tantas injustiças históricas, muitas foram as lutas dos movimentos negros e algumas foram as conquistas. A luta pelo direito à educação talvez tenha sido uma das mais emblemáticas delas, por enxergar neste caminho, uma possibilidade de emancipação desta população. Assim, as leis que, ao longo dos anos, foram construídas, promulgadas e implementadas sobre educação e inclusão no Brasil, constituem um exemplo destas vitórias. Ou seja, não são fruto da “benevolência” ou generosidade branca, como os discursos hegemônicos tentam fazer parecer, mas sim, fruto de duros embates e enfrentamentos políticos. A Lei 12.711/2012, a chamada “Lei de Cotas” consiste em uma destas conquistas.

A presente publicação se debruça sobre uma destas conquistas: a Lei 12.711/2012, a chamada “Lei de Cotas”, na comemoração de seus 13 anos de implementação, para discutir, conhecer e avaliar a implantação das cotas raciais no ensino superior brasileiro e seus desafios. As cotas raciais são ações afirmativas de integração de pessoas negras e indígenas nas universidades públicas e no serviço público por meio de reserva de vagas nessas instituições. Elas visam ampliar o acesso destas populações aos bancos universitários e, desta forma, combater a desigualdade racial e o racismo estrutural resultantes de anos de escravidão no Brasil, que ainda excluem pessoas negras e indígenas não apenas das universidades, mas também do mercado de trabalho e dos espaços públicos.

O livro divide-se em duas partes. Na primeira, são apresentados os conceitos fundamentais e o panorama histórico referentes às cotas raciais. O primeiro artigo, de Andressa Ignácio Silva e Sofia Castro Teixeira, apresenta termos e conceitos essenciais que permeiam a

temática racial no Brasil, com objetivo de romper com a ótica acrítica que sustentam o senso comum e os discursos conservadores sobre o tema.

O texto de Ana Crhistina Vanali e Celso Fernando Claro de Oliveira, aponta o fato de que nas duas últimas décadas, o racismo se tornou uma das principais pautas de debate na sociedade brasileira e o tema ganhou força com a implementação do sistema de cotas raciais para as universidades públicas, pois tal medida reavivou velhos debates sobre a ausência marcante dos afro-brasileiros no ensino superior, mesmo estes constituindo a maior fatia da população nacional, em contraponto à posição privilegiada que as classes médias e altas brancas historicamente ocupavam.

Em seguida, o autor Kelvin Yuquimitsu Yamaguti demonstra que a consagração da igualdade de todos perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, como um princípio da Constituição Federal de 1988, não representou a supressão de todos os obstáculos que há séculos divisa as experiências vividas de pessoas brancas e negras no Brasil, visto a exploração desse último grupo populacional pelo primeiro.

Fechando a primeira parte, temos o texto de Jussara Marques de Medeiros e Paulo Vinicius Baptista da Silva com uma revisão sistemática relacionada às publicações sobre as políticas afirmativas, a partir da análise da pesquisadora Silvia Maria Amorim Lima (2022) que atualiza um trabalho realizado por um grupo de pesquisa nacional em 2018, cujos(as) integrantes são o professor Paulo Vinícius Baptista da Silva e as professoras Katia Regis e Shirley Aparecida de Miranda.

A segunda parte do livro apresenta estudos de casos sobre as ações afirmativas. O primeiro estudo de caso, realizado por José Gonçalves de Oliveira Júnior e Jonathan Felipe Espigiorin de Oliveira, apresenta o uso de uma ferramenta tecnológica para levantamento quantitativo de

docentes, discentes e técnicos administrativos da UTFPR em diversas categorias, o RAG – Relatório Analítico de Gestão, instrumento que permite, por exemplo, fácil acesso a informações estatísticas da universidade.

O segundo estudo de caso, realizado por Ana Vanali analisa a distribuição de cor/raça nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. O terceiro estudo de caso, de Adilson Pereira dos Santos, Elioenai Henrique Flores, Gisely Ferreira Silva e Vitória Penina de Sá retrata o processo de implementação e monitoramento da Bolsa de Estudos e Permanência Carrefour na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que tem como objetivos refletir as estratégias institucionais visando a execução deste programa e sistematizar as impressões dos bolsistas acerca do contexto que o enreda. A referida Bolsa foi criada no bojo da condenação do Grupo Carrefour em razão do evento ocorrido no dia 19 de novembro de 2020, quando João Alberto Silveira Freitas, homem preto de 40 anos, foi assassinado. O episódio expôs a crueldade do racismo e o despreparo do aparato de segurança, diante de situações que envolvem a população negra.

Na sequência, Renísia Cristina Garcia Felice, Ícaro Jorge da Silva Santana e Marcelo Marques de Almeida Filho realizaram um estudo de caso voltado a localizar as principais abordagens clássicas sobre políticas públicas voltadas à educação, questionando a visão de alguns/mas autores/as sobre o processo de democratização do acesso à educação desde os fins da década de 1970 até a atualidade, com abordagens preponderantemente economicistas. Procuram responder a questão: com base na sondagem sobre as políticas públicas voltadas à educação, como se deu o processo de implementação de políticas de ação afirmativa na Universidade de Brasília (UnB), e qual a importância disto

para a inclusão e efetivação de direitos cidadãos/ãs, principalmente para negros/as, considerando que cerca de 56,2% da população brasileira é negra?

O próximo estudo de caso, realizado por Ana Vanali, Eli Carlos Dal Puppo, Lidiane Camila Lourençato e Lucélia Mildemberger realizam a análise da distribuição étnico-racial dos docentes e discentes de uma instituição de ensino superior da rede privada na região metropolitana de Curitiba. O capítulo 10, de Adilson Pereira dos Santos e Gabriel Fernandes Lobo, é um estudo de caso realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que avaliou o processo de execução da Lei de Cotas na UFOP, buscando identificar os seus resultados e desafios futuros, identificando o quantitativo de ingressantes nos diversos cursos, e a influência das reservas instituídas pela lei para a garantia do acesso, consolidando as informações que buscam subsidiar reflexões na UFOP acerca dos impactos desta lei nessa instituição de ensino superior.

Na sequência, Andrea Kominek e Ana Vanali apresentam o processo de implantação das cotas raciais na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), uma universidade centenária, cuja história começa em 16 de janeiro de 1910, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, que tinha como objetivo fundamental, ensinar ofícios profissionais a crianças e jovens pobres, órfãos e abandonados que viviam pelas ruas em situação de vulnerabilidade, os “desvalidos da sorte”.

Fechando o livro, Emerson Urizzi Cervi apresentada o desempenho para aprovação no exame de ingresso à universidade, passando pela análise da permanência e das condições acadêmicas dos alunos que concluem o curso de graduação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para isso, o autor usou a base de dados dos 53 mil candidatos ao vestibular de 2014) e dos 4.699 aprovados, quanto à permanência e

desempenho acadêmico durante cinco anos, até o final do ano letivo de 2019. Trata-se, portanto, de um estudo de caso do desempenho acadêmico até 2019 dos aprovados no vestibular da UFPR de 2014. A pergunta geral que moveu o trabalho vincula-se a quando da diversidade de origem social e cor da pele entre os aprovados no vestibular de 2014 manteve-se após cinco anos? Em complemento: qual o desempenho dos cotistas ao final do curso de graduação? Os principais achados dão conta de que as cotas permitem a entrada de alunos em condições desiguais de formação acadêmica. Condições socioeconômicas externas à universidade são determinantes para a aprovação e permanência na universidade. Entre os que conseguem concluir o curso, não há desigualdade de desempenho entre cotistas e não cotistas.

Boa leitura!

As organizadoras.

PRIMEIRA PARTE

CONCEITOS FUNDAMENTAIS E PANORAMA HISTÓRICO

1

RELAÇÕES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: HISTÓRIA SOCIAL DE CONCEITOS EM DISPUTA

Andressa Ignácio Silva

Sofia Castro Teixeira

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre termos e conceitos essenciais que permeiam a temática racial no Brasil, com objetivo de romper com a ótica acrítica que sustentam o senso comum e os discursos conservadores sobre o tema. É sabido que a história do Brasil é marcada pelo expropriação e genocídio dos povos racializados, realidade que se dá desde o início da exploração de suas riquezas em 1500, com desdobramentos e reprodução até a atualidade (Silva, 2020). Diante de tal cenário social, desdobraram -se diversos mecanismos de ocultamento das tensões raciais no Brasil, sejam eles a partir de tecnologias políticas que constroem a racialidade como dispositivo de poder (Carneiro, 2023) ou até mesmo adentrando concepções de senso comum, como noção de democracia racial.

Sendo assim, inicialmente abordaremos o papel da teoria da democracia racial na legitimação das opressões raciais no Brasil, bem como o papel do movimento negro e de seus intelectuais na denúncia da falácia da referida teoria. A compreensão do mito da democracia racial e seus efeitos nefastos na busca por reparação histórica demandaram conforme apresentaremos ao longo deste capítulo a produção e reformulação teórica e política de conceitos como raça, racismo, etnia entre outros. Empreitada na qual se engajaram e ainda atuam diversos intelectuais negros e negros, dentre as quais as autoras deste texto.

Neste sentido, é essencial explicitar nossas posições enquanto negras, mulheres, pesquisadoras que não pretendem produzir um conhecimento desinteressado, universal e neutro como supostamente ambiciona a ciência hegemônica. Primeiramente nos posicionamos como intelectuais, corpos negros racializados que se embrenharam na academia hegemônica dispostas a promover uma ciência emancipadora, que contribua com ferramentas e tecnologias para o enfrentamento ao racismo. Além disso, somos frutos das lutas que analisamos, beneficiadas pelas políticas públicas conquistadas pelos que vieram antes de nós. Logo, nas palavras de Abdias do Nascimento (2002) somos parte da matéria investigada:

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente na minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. (NASCIMENTO, 2002, p. 79).

Aspectos históricos e conceitos em disputa

Para versarmos sobre ações afirmativas e os termos em disputa, é essencial fazer um breve apanhado histórico das relações raciais no Brasil, para tal, tomaremos como referência as obras de Sueli Carneiro (2023) e Lélia Gonzalez (2020), utilizando-as de forma dialógica para apresentar um panorama de como se edificaram as relações raciais no Brasil. Utilizamos as produções intelectuais dessas autoras, pois conforme aponta Grada Kilomba (2019), a história do povo preto deve ser contada a partir de sua ótica, uma vez que a distorção histórica construída sobre nossa identidade pela branquitude hegemônica permeia até hoje os discursos. Sendo assim, ao reivindicar o

protagonismo dessa narrativa, apontam-se a uma história escrita e relatada por corpos pretos.

Conforme aponta Clovis Moura (2020) a abolição da escravatura se deu de forma somente legalista, pois dentro da materialidade da realidade social não foram construídos mecanismos que efetivamente incluíssem o negro na sociedade de classes. O autor assevera que não é o movimento de abolição da escravatura que rompe com a sociedade estruturada sobre a égide do controle e do genocídio do povo negro, e sim a resistência desses aos instrumentos de coerção. Pois, o que ocorreu no período abolicionista foram reformas sociais para modernização da vigência do sistema, nas quais a branquitude reformulou as formas de docilizar os corpos racializados para respaldar a necessidade de permanência de hierarquização (Carneiro, 2023). Importante apontar que para Clóvis Moura (2020) a estruturação de políticas que objetivavam o embranquecimento da população, incluíram desde a ampliação de mão de obra imigrante europeia, a ampliação da participação da população negra em confrontos armados, como um exemplo a Guerra do Paraguai.

Com a chegada da República são arraigadas concepções de modernização, que dentro do cenário brasileiro se dão de forma tardia, e com isso se estabelece a importação do modelo científico eugenista, que já estava em declínio na Europa. O Eugenismo no Brasil, se caracterizou por uma política de Estado, e essa afirmação explícita que esse não se materializou no campo simbólico, ou de mecanismo ocultos, mas sim de ações pautadas como políticas de desenvolvimento social, e principalmente de desenvolvimento científico. Ana Luiza Flauzina (2006) aponta que ao observarmos os instrumentos utilizados pela política eugenista, é possível identificar que além da importação da mão de obra imigrante, que não obteve o efeito de embranquecimento social

esperado, foram adotadas por meio do âmbito legislativo e do direito público ações que permitissem legalmente o genocídio de corpos racializados.

Nesse período, conforme nos aponta Ana Flauzina (2006), manicômios e instituições penitenciárias se tornam depósitos de corpos marginalizados, leis como o Código de Menores ou Leis que criminalizam a ociosidade foram responsáveis por tornarem essas instituições, até hoje de forma reformulada, espaços racializados.

Com o fracasso da tentativa de embranquecimento da população brasileira, emerge o falacioso discurso da democracia racial, esse por sua vez é responsável, até os dias atuais, por respaldar discursos de ocultamento e silenciamento das tensões raciais no Brasil. A teoria da democracia racial, teve como principal arauto Gilberto Freyre (2003) segundo o qual a ocorrência da miscigenação, e o fato de grande parcela da população brasileira ser miscigenada, indicaria que as relações entre brancos e negros, escravizados e escravistas, subalternizados e dominadores, ocorreu de forma harmônica.

Lélia Gonzalez (2020) traz importantes apontamentos referente a dois estereótipos que são utilizados para justificar a democracia racial, sendo esses o da mucama e o da mulata, esses são dispositivos utilizados paradoxalmente também para inferiorizar corpos negros. Segundo a mesma autora, a imagem da mulata foi utilizada para inferir uma relação racial saudável entre escravistas e escravizados. Nota-se como esse discurso é um dispositivo de dominação, pois é antagônico a história de exploração do povo negro no Brasil, sendo ocultado e silenciado que a figura da mulata é fruto da exploração sexual e estupro da mulher negra, eximindo uma violência que ocorreu. O estereótipo da mucama, por sua vez, perpetua a visão da mulher negra como subalterna, submissa e destinada ao serviço doméstico contribuindo

para manutenção de estruturas de poder que marginalizam as mulheres negras, limitando suas oportunidades e reforçando hierarquias raciais e de gênero.

A democracia racial, utiliza do discurso da miscigenação como pretexto para justificar sua falsa existência, servindo-se da violência simbólica, e de seus dispositivos de hierarquização e racialização para ocultar o caráter corrosivo das tensões raciais, exercendo principalmente essa violência sobre as mulheres negras (Gonzalez, 2020). Quando se analisa de forma crítica a teoria da democracia racial, compreende-se o quanto é contraditório pensar uma relação harmoniosa da branquitude com a população negra, uma vez que essa é responsável pela produção e reprodução da racialidade, como um instrumento de hierarquização e genocídio. Entende-se que tal perspectiva é um mito, que além de silenciar as tensões raciais presentes na construção sócio-histórica do Brasil, é utilizado como um instrumento de silenciamento da história negra, uma vez que em sua gênese é utilizada a narrativa do branco salvador, para respaldar o fim do processo escravocrata, buscando ocultar que os grandes protagonistas do processo de libertação, cidadania e fortalecimento, foi o povo negro e suas tecnologias de resistência utilizadas como ferramentas para barrar o genocídio.

O silenciamento, é um dos instrumentos mais utilizados pela branquitude para execução de seu poder, uma vez que se constrói uma história única, onde o sujeito protagonista torna-se o único interlocutor e os coadjuvantes são os seus objetos, Sueli Carneiro (2023) demonstra que é a partir da construção do Negro enquanto um objeto, nomeado como o outro, que se constitui a legitimação dos dispositivos de racialidade, essa por sua vez constrói mecanismos para a perpetuação das relações de dominação, ou seja, a branquitude reformula e se

retroalimenta de seus mecanismos de diferenciação para se manter no poder.

Sendo a realidade histórica do Brasil marcada pela violência, dominação e exploração do povo negro, é indispensável analisar as mazelas (re)produzidas na realidade social e compreender a nefasta marca que a colonização deixou na construção das relações raciais no Brasil. É fundamental salientar que os avanços históricos em direitos sociais conquistados pelos povos racializados, se constituíram dentro do âmbito da combatividade, que a organização do povo preto foi de fundamental importância para a ampliação da ocupação de espaços nunca antes adentrados, bem como na produção teórica que deu base à formulação e legitimação de políticas públicas.

Ações afirmativas é só cota racial?

Para se conceituar a incidência das políticas afirmativas dentro do debate das políticas públicas, deve-se compreender inicialmente que não se trata de um ato de benevolência ou de reparação histórica voluntária da branquitude. O adentramento da reivindicação das políticas afirmativas para a população negra se constitui dentro de um espaço de disputa, com atuação determinante do Movimento Negro.

É a partir do tensionamento e do adentramento nesse espaço de disputa política, que se estabelece as pautas reivindicatórias do movimento negro, sendo uma dessas, as políticas afirmativas. Apropria-se aqui do conceito fundamentado por Nilma Lino Gomes (2017) de que o movimento negro é educador, pois a partir do lócus apresentado permite-se compreender que é o caráter da educação social que permitiu a ampliação da população em espaços embranquecidos, através da garantia de direitos socialmente relegados.

As ações afirmativas são pautas do movimento negro desde o seu surgimento, sendo importante o apontamento de que não houve passividade da população negra diante das diversas tentativas de genocídio constituídas, conforme já apontado anteriormente. Os movimentos reivindicatórios por acesso a condições básicas de vida como acesso a saúde, educação, saneamento e segurança alimentar, sempre estiveram nas pautas de luta do movimento negro.

As políticas de ação afirmativas podem ser compreendidas como políticas de reparação e reconhecimento de grupos discriminados no passado e no presente. Podendo ainda ser definidas como políticas de proteção e garantia de oportunidade de acessos aos grupos discriminados a espaços que estes estavam ausentes. (Silva; Marçal; Trigo, 2018). Importante compreender que as políticas afirmativas, sempre estiveram atreladas ao entendimento de garantia de direitos socialmente inalcançados pela população negra. Esse apontamento é essencial para se entender que por mais que constitucionalmente existam direitos humanos e sociais que são garantidos a toda a população, ainda assim, o acesso a esses direitos é desigual.

Dessa forma, por mais que as cotas raciais sejam amplamente discutidas e expostas como políticas afirmativas, essas não são as únicas dispostas dentro do corpo das políticas públicas. Destaca-se aqui, as colocações feitas por Nilma Lino Gomes, Paulo Vinícius e José Eustáquio de Brito (2021), conceituando, que inicialmente, as pautas do movimento negro estiveram atreladas ao direito à cidadania, ou seja, muito além de acesso aos bens e serviços públicos, era reivindicado que a população preta fosse reconhecida enquanto sujeito de direito, efetivamente.

Com o passar dos anos, as pautas que foram endossando o movimento, estiveram atreladas principalmente ao acesso à educação, mas para além disso, houveram pautas de reivindicações de retomada

da democracia no período ditatorial de 64, como maior inclusão de pessoas negras no serviço público, na entrada no mercado de trabalho, no acesso a políticas de saúde, na luta pelo desencarceramento, entre outras que latejavam.

Para se apresentar o cenário que respalda as reivindicações do movimentos negros por ações afirmativas, podemos destacar dados divulgados pelo Dieese (2024) referentes ao ano de 2023, que mostram que a população negra representava a maior taxa de trabalhadores informais sendo 46,1%, e entre as mulheres negras 46,5% trabalham sem contribuição para a previdência social. Dados referentes ao trabalho, apontam que negros representavam 9,5% do total do número de desempregados, quando realizado o recorte de gênero, observa-se que as mulheres negras são 11,7% dos desempregados.

Os dados acima, limitam-se à esfera do trabalho, porém diversos outros indicadores evidenciam as disparidades racial no acesso a políticas públicas. Dados de saúde apontam que as mulheres negras são as que mais sofrem violência obstétrica, e a violência de gênero, seja ela psicológica, física ou verbal (IBGE, 2024).

Quando reforçamos a necessidade de ações afirmativas vislumbramos não somente compreender a dimensão do acesso à educação formal, pois dentro da formação de negros e negras, entende-se que o movimento negro possui a dimensão educadora. O que se coloca em disputa ao se reafirmar a importância de políticas afirmativas é o reconhecimento dos anos de genocídio, epistemicídio e outras violências, e a partir disso se afirmar que as relações raciais no Brasil, foram campos de tensionamento e causaram uma ferida aberta que tem pulsado as desigualdades estruturantes.

O genocídio estruturado a partir da racialidade, tem se perdurado e as ações afirmativas podem se caracterizar como uma tecnologia

contra hegemônica de resistência a esse processo, e de formulação de novos caminhos a serem percorridos de rompimento com o ciclo de violência da racialidade. Importante enfatizar que apesar das políticas afirmativas elas não podem ser tomadas como a única frente de combate aos racismos uma vez que este tem um caráter estruturante e está arraigado nos mais diversos âmbitos das relações sociais.

Diante desse cenário, se avulta a relevância das políticas de ações afirmativas, da luta por direitos, do movimento negro. Este tem reivindicado o entendimento da (des)construção dos mecanismos tecnológicos de perpetuação do racismo, e a partir disso tem se instrumentalizado com suas próprias tecnologias contra hegemônicas para uma educação popular e emancipatória contribuindo de forma prática, política e teórica para a compreensão das relações raciais no Brasil.

Conceitos em disputa: contribuições da intelectualidade negra

Em especial a partir de 2001 com aprovação da reserva de vagas para pessoas negras em universidades estaduais cariocas o tema se tornou objeto de acalorados debates, enfrentamentos políticos e discursivos, reações contrárias, questionamentos sobre constitucionalidade e impactos sobre as relações raciais no Brasil, além de muitas polêmicas e sensacionalismo.

Neste mesmo período o movimento negro e a intelectualidade negra têm realizado o enfrentamento as críticas e tentativas de extinção das ações afirmativas. Essa atuação essencial culminou na Lei 12.711/12 (Brasil, 2012) que instituiu ações afirmativas de acesso para população negra ao ensino superior em todo o sistema federal de ensino, bem como na implementação da política de cotas raciais em concursos públicos,

instituída no Brasil por meio da Lei Federal n. 12.990/2014 (Brasil, 2014) que reservou 20% das vagas em certames públicos para pessoas negras.

Invarialmente no bojo dos ataques as ações afirmativas e nas buscas por deslegitima-las, seja no senso comum ou em estratégias políticas e discursivas de grupos conservadores, são recorrentes ataques as bases teóricas de tais políticas, dentre os quais os conceitos de raça, racismo e discriminação. Neste contexto, embora amplamente refutada no campo das ciências sociais, com contribuição inquestionável de intelectuais negros, o mito da democracia racial é evocado buscando deslegitimar a necessidade de políticas de reparação.

Embora como aponta Kabenguele Munanga (2006), o conceito de raça é complexo e passou por transformações históricas, sendo “transportado da botânica e da zoologia para legitimar relações de dominação e sujeição entre classes sociais, contexto no qual a cor da pele era um importante definidor das raças.” (Munanga, 2004, p. 1).

Sendo assim, o movimento negro defende o uso do termo raça como um conceito que nada tem de biológico, sendo uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão (Munanga, 2004). Ou seja, embora se saiba que as diferenças biológicas e morfológicas não signifiquem a existência científica e biologicamente falando de raças, estas diferenças continuam sendo (re)significadas, hierarquizadas e utilizadas na reprodução dos racismos, que por sua vez:

[...] é uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que tem características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. (Munanga, 2004, p. 7-8).

Em acordo com o mesmo autor, é essencial a distinção conceitual e política entre os termos *raça* e *etnia*, uma vez que *etnia* designa um conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente em um mesmo território (Munanga, 2004, p. 12). Portanto, o termo *etnia* está imbricado em uma noção de “unidade cultural” que não tem, como aponta Munanga realidade etnográfica no caso da população negra. Tal perspectiva é referendada por Nilma Lino Gomes (2017), segundo a qual *raça* é o termo mais adotado e mais adequado para análise do racismo presente na sociedade brasileira. Para essa autora a discriminação e preconceito racial atingem a população negra não somente em função dos costumes, tradições e história desse grupo, mas pela presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo.

A aparência racial ou fenótipo é um conceito central na compreensão das relações raciais brasileiras, uma vez que:

No Brasil, predomina o preconceito racial de marca¹ de modo que a discriminação é praticada por meio de construções sociais que promovem a exclusão de determinadas pessoas, em razão de suas características fenotípicas – tais como cor da pele, traços faciais e textura dos cabelos –, associadas ao grupo étnico-racial a que pertencem. Assim, o racismo à brasileira afeta os indivíduos em virtude de sua aparência racial – que determina seu potencial vulnerabilidade à discriminação racial –, e não de sua ascendência ou composição genética. (VAZ, 2018, p. 37).

¹ Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. **Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é de marca;** quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 2007, p. 292, grifo das autoras)

Por fim, consideramos essencial distinguir os conceitos de discriminação e racismo tendo em vista serem fenômenos com escopos diferentes. Na concepção de Silvio Almeida (2018) a discriminação diz respeito a práticas discriminatórias e injustas que indivíduos ou grupos enfrentam com base em características raciais. Isso pode incluir desde exclusões explícitas até formas mais sutis de tratamento desigual, como acesso limitado a oportunidades educacionais, econômicas e sociais, baseadas na cor da pele ou na origem étnica. O racismo por sua vez, extrapola as atitudes individuais de discriminação. Para Almeida (2018) o racismo é estrutural e sistêmico, uma vez que está enraizado nas estruturas políticas, econômicas e sociais da sociedade. Sendo assim, o racismo, como dito anteriormente, não é uma questão individual, mas algo que permeia a sociedade e é essencial na perpetuação de desigualdades na medida em que privilegia certos grupos em detrimento de outros com base na raça.

Considerações finais

Considerando a centralidade da questão racial no Brasil, este trabalho buscou refletir sobre conceitos essenciais para compreensão das relações raciais no país e que respaldam a implementação de ações afirmativas no mesmo. Conforme amplamente demonstrado nas produções da intelectualidade negra a abolição da escravatura se deu de forma somente legalista, enquanto na materialidade da realidade social não foram construídos mecanismos que efetivamente incluíssem a população negra na sociedade. Pelo contrário, o Estado brasileiro empreendeu formas de perseguição e cerceamento à ascensão social e acesso a direitos fundamentais pela população recém liberta.

Se por um lado as conquistas das ações afirmativas são frutos das atuações dos movimentos negros, respaldadas pela produção de intelectuais negros, por outro lado, a resistência às ações afirmativas se baseia na retomada de discursos cientificamente deslegitimados, na insistência no mito da democracia racial visando minimizar as desigualdades raciais e questionar a legitimidade de medidas reparatórias. Neste contexto é essencial que militantes, ativistas e setores progressistas da sociedade estejam alinhados às produções acadêmicas sobre o tema, atuando na disputa de narrativas de forma qualificada. O que reforça a importância de publicações como esta que reúne pesquisadores da temática racial, intelectuais cujos corpos racializados que adentram a academia resistem no ideal de produzir e difundir conhecimentos de forma emancipadora, que contribua com ferramentas e tecnologias para o enfrentamento ao racismo.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018

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 União, Brasília, 29 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso 10 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. **Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, n. 109, 10 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm Acesso 29 jun 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DIEESE. **PNAD Contínua IBGE- dados do 2º trimestre de 2023**. Painei: Elaborado pelo DIEESE. 2024

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Brasília (UnB), Brasília, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino.; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, p., 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

IBGE. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro. 2024

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do negro Brasileiro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 68, p. 46–57, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoasDeRa caRacismoIdentidadeEEtnia.pdf Acesso em: 02 jul. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Salvador: CEAQ/EDUFBA, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo soc** 2007; Jun; 19(1):287–308. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015> Acesso 01 maio 2022.

SILVA, Karine de Souza. “A mão que afaga é a mesma que apedreja”: Direito, imigração e a perpetuação do racismo estrutural no Brasil. **Revista Mbote**, Salvador, Bahia, V.1, N.1, p. 20-41. jan./jun., 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/article/view/9381>. Acesso em 22 julho 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MARÇAL, José Antônio; TRIGO, Rosa Amália Espejo. **Políticas de ações afirmativas no Brasil: Educação e Políticas Públicas**. In KOMINEK, Andrea Maila VOSS e VANALI, Ana Crhistina (Orgs). **Roteiros temáticos da Diáspora: Caminhos para o enfrentamento do Racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS, Editora Fi, 2018.

VAZ, Livia Maria Santana Sant'Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: DIAS, Gleidson Renato Martins Dias; TAVARES JR. Paulo Roberto Faber (Org.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.p. 32-79

2

BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES DOS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL: DA ABOLIÇÃO AOS PROGRAMAS DE COTAS RACIAIS

Ana Crhistina Vanali

Celso Fernando Claro de Oliveira

As cotas, na sociedade brasileira, a ação afirmativa chamada de cotas, sempre existiram. Por exemplo, na questão da mulher, na questão do deficiente físico. Se você der um pulo na história, nos anos 1960, na “Lei do Boi”, que garantia vagas nas universidades rurais para os filhos de agricultores. E nunca houve tanta polêmica contra aquelas cotas. Quando agora se estabelece cota para negros e, ao mesmo tempo, cota para a rede pública, cota para deficientes físicos e cota para indígenas, você não vê ninguém questionar cota para a rede pública, ninguém questionar cota para indígena, ninguém questionar cota para deficiente, mas vê todos os protestos somente contra cota para negros. Isso é um resquício da discriminação que está impregnada na sociedade, muito mal resolvida. ... Está sendo um choque para a sociedade o subir da imagem do negro nos patamares universitários (palavras de Frei David, in: ALBERTI & PEREIRA, 2007, p. 417-418)

Os judeus viveram sete anos de trabalho forçado na Alemanha e os descendentes de judeus hoje, no mundo inteiro reconheceram que aquela foi uma exploração injusta e que aquele tempo em que eles trabalharam em trabalhos forçados não tinha sido reparado, não tinha sido indenizado. Então os judeus entraram na Justiça na Alemanha e conseguiram obrigar o governo alemão a indenizar todos os descendentes de judeus hoje. ... A pergunta é: quantos anos a comunidade negra viveu em trabalhos forçados no Brasil? Trezentos e tantos anos, não é? Ora, portanto, se os judeus tiveram direito à indenização, quanto mais a comunidade negra! Então há uma reparação não feita que tem que ser feita.

As cotas passaram a ser, para a comunidade negra, um instrumento para provocar essa reparação de maneira indireta ... e se chegar a uma sociedade justa, igualitária e fraterna, onde o negro tenha sido reparado de todo o sofrimento que ele teve ao longo dessa história.

[...] o negro que só o direito de ser igual nas prerrogativas, no acesso à educação, no acesso ao trabalho. O negro não quer de jeito nenhum ser

superior ao branco. (palavras de Frei David in: ALBERTI & PEREIRA, 2007, p. 418)

Da importância dos debates sobre racismo e preconceito na sociedade brasileira

Nas duas últimas décadas, o racismo se tornou uma das principais pautas de debate na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o tema ganhou forças com a instituição do sistema de cotas raciais para as universidades públicas, ao início dos anos 2000. Tal medida reavivou velhos debates sobre a ausência marcante dos afro-brasileiros no ensino superior, mesmo estes constituindo a maior fatia da população nacional, em contraponto à posição privilegiada que as classes médias e altas brancas historicamente ocupavam.

De lá para cá, as discussões sobre o racismo se tornaram cada vez mais plurais, perpassando diferentes segmentos sociais e abordando situações diversas. Temas como apropriação cultural, oportunidades no mercado de trabalho, representação dos afrodescendentes na mídia, violência policial, religiosidades de matriz africana e dívida histórica se tornaram temas presentes no cotidiano de pessoas que jamais haviam se preocupado ou se interessado por tais questões. Muitas vezes, esses debates são alimentados por manifestações de racismo na sociedade brasileira – sejam elas violentas ou veladas. Como esquecer, por exemplo, dos constantes relatos de crianças negras que são vítimas de confrontos entre traficantes e policiais nas favelas? Ou então o caso de João Alberto, homem negro espancado até à morte por seguranças de um supermercado em Porto Alegre em 20 de novembro de 2020?

Apesar de sua atualidade, tais debates trazem à tona questões históricas antigas, que remontam aos mais de três séculos em que a escravização de africanos e seus descendentes serviu de base para a

economia da América Portuguesa e, posteriormente, do Império do Brasil. Ao longo desse período, homens e mulheres foram capturados de suas terras natais, forçados a atravessar o Atlântico em viagens perigosas, para então serem explorados como mão-de-obra em um regime degradante, marcado por castigos cruéis. Essa prática – apoiada por diferentes instituições sociais, que incluíam desde o Estado até a Igreja – enraizou-se de tal modo no Brasil que boa parte dos movimentos de independência do período colonial não previa o fim da escravidão ou a integração dos negros libertos à sociedade.

Como bem assinala Emília Viotti da Costa (2008) em um trabalho seminal, o processo de abolição da escravatura foi lento, dirigido conforme os interesses das classes dominantes e as pressões por parte da Inglaterra, principal credora do Brasil do século XIX. Isso não apenas resultou em um apagamento da participação dos negros que tomaram parte nessas ações – personagens cujas trajetórias de vida hoje estão sendo resgatadas da invisibilidade –, como desembocou em uma libertação que não previa medidas para sanar as feridas deixadas pelos muitos séculos de escravidão em nosso país. Nesse sentido, embora haja exceções à regra, a população negra recebeu a liberdade, mas continuou alijada das instituições educacionais, de boas posições no mercado de trabalho, de participação na vida política... enfim, de uma verdadeira integração à sociedade.

Josildeth Gomes Consorte (1991), por sua vez, assinala que correntes dominantes na cena política do início do século XX contribuíram para consolidar a Lei Áurea como o ápice da reparação histórica para com os negros brasileiros. Para as elites nacionais, a partir da liberdade, caberia aos próprios afrodescendentes se valerem de seus próprios esforços a fim de superar sua condição de marginalidade. Essa visão racista, que isentava o Estado e as demais

instituições sociais da responsabilidade de formular políticas públicas para atender às necessidades desse setor da população, ganhou ampla aceitação. Isso não apenas perpetuou a condição de marginalidade dos afro-brasileiros, como pautou a continuidade e a adaptação das práticas discriminatórias já existentes, bem como, justificou medidas de repressão aos que denunciavam as desigualdades.

Concomitantemente, desenvolveu-se no Estado brasileiro uma grande preocupação com a figura do negro que, uma vez liberto, encontrava-se “sem lugar” nos projetos nacionais. Em vez de políticas públicas voltadas aos homens e mulheres que compunham o maior contingente populacional do país, Consorte (1991) afirma que os legisladores brasileiros atuaram para fechar todas as possíveis portas para a integração do negro à sociedade. Tais ações contribuíram para ampliar os abismos existentes. As preocupações do Estado não tardaram a reverberar na intelectualidade brasileira: pensadores como o médico Nina Rodrigues, fortemente influenciados pelo cientificismo racista proveniente da Europa daquele período, defenderam a necessidade de se empregar mecanismos para impedir que uma suposta inferioridade da população negra acabasse por contaminar todo o país.

Outro autor que procurou compreender como a produção científica brasileira do início do século XX contribuiu para fortalecer e naturalizar as práticas de discriminação racial em nosso país foi Jacob Gorender (1990). O historiador marxista dirigiu suas críticas, de modo especial, a dois influentes pensadores do período: Oliveira Viana e Gilberto Freyre. O primeiro, partidário da ideia da inferioridade racial negra, defendia que o desenvolvimento do Brasil somente aconteceria por meio do branqueamento populacional. Já o segundo, embora defendesse a importância da mestiçagem na formação do país, acabou por construir uma visão romantizada e benevolente da escravidão.

Gorender ressalta que ambas as interpretações foram bem aceitas pelas elites locais, sendo que a interpretação de Freyre apresentou maior longevidade.

Consorte e Gorender concordam que a imagem do negro na academia só começou a mudar a partir da década de 1950, com a ascensão de estudos críticos a respeito da escravidão bem como de trabalhos que buscavam valorizar a diversidade cultural do Brasil¹. Essa revisão – pautada em diferentes vertentes, que incluíam desde o Marxismo à Antropologia – pode ser compreendida como o ponto de partida para a construção de interpretações mais amplas e problematizadas a respeito da presença histórica do negro na sociedade brasileira. Todavia, essa guinada na produção acadêmica constitui apenas uma pequena parte desse processo histórico. Em verdade, uma compreensão ampla de todas as dimensões da luta antirracista no Brasil exige resgatar as ações muitas vezes invisibilizadas da população negra, as quais remontam ao período colonial e se fizeram presentes em diferentes períodos de nossa História. Se hoje existe uma política de cotas, ela é fruto das muitas lutas empreendidas por esses movimentos.

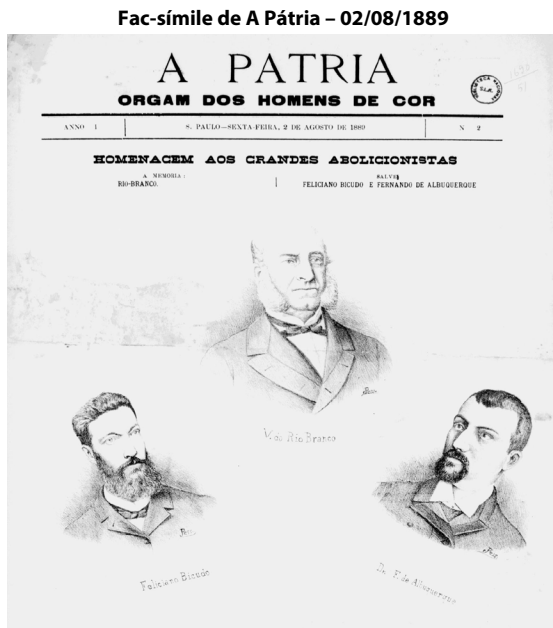
Há uma reparação histórica a fazer com o povo negro: os movimentos negros brasileiros e suas lutas

Reconhecemos a importância, para a organização político-social dos negros brasileiros, das realizações de diversos grupos que promoveram atividades visando revitalizar o espírito coletivo dos negros imbuídos do desejo de mudança. Para se pensar o movimento negro no Brasil, utilizamos um recorte temporal que se inicia ao final

¹ Os autores citam como exemplos as contribuições de autores brasileiros e estrangeiros, como Thales de Azevedo, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Katia de Queirós Mattoso, Oracy Nogueira, Luiz da Costa Pinto, René Ribeiro, Stuart Schwartz e Charles Wagley.

do século XIX, quando foram fundados diversos periódicos editados por negros e cujo tema central das discussões era a “raça negra”, e se estende até os dias atuais. Cabe lembrar que este retrospecto contempla apenas parte das valiosas ações desses militantes e intelectuais. Desse modo, esperamos oferecer um breve panorama da multiplicidade de instituições, personagens e pautas que constituem a História dos movimentos negros no Brasil.

Ana Flávia Pinto (2006) demonstrou a existência de uma imprensa negra brasileira atuante na segunda metade do século XIX. A autora sistematizou um conjunto de jornais que se inscrevem nas análises dos processos de construção identitária de pessoas negras livres em meio à vigência do sistema escravista, bem como, seus desdobramentos imediatos. Em uma amostra de periódicos que se localizam em espaços e períodos diversos, a autora demonstra as estratégias argumentativas de denúncia e combate ao racismo adotados em seus editoriais, além dos ideais iluministas e liberais colocados a serviço do combate à discriminação racial e do estabelecimento de uma democracia efetiva. Tanto no Império, quanto na República, esses jornais protestaram para que os talentos e virtudes, e não a cor da pele, fossem a garantia dos direitos dos cidadãos. Como exemplo, podemos citar “A Pátria: organ dos homens de cor” fundado em São Paulo no ano de 1889.



Fonte: Hemeroteca Nacional (2023)

No início do século XX, ocorre a fundação de vários jornais da “imprensa negra paulista”, conforme indica um estudo de Roger Bastide e Florestan Fernandes (2008). Tais periódicos denunciavam as mais variadas manifestações de racismo, bem como, a omissão das autoridades frente às práticas discriminatórias. Em grande medida, apontava esse setor da imprensa, as instituições que deveriam zelar pelo bem-estar de toda a população acabavam por reproduzir e reforçar a segregação racial. De certo modo, as notícias veiculadas por esses jornais serviam de contraponto às publicações da imprensa burguesa, a qual fazia críticas pontuais ao racismo, contudo, sem exigir mudanças efetivas para enfrentar o problema. Como exemplo dessa imprensa combativa, citamos “O Alfinete”, fundado na cidade de São Paulo em 1918.

Fac-símile de O Alfinete – 22/09/1918

Jornal "Kosmos"

ANNO 1 São Paulo, 22 de Setembro de 1918 NUM. 3

O Alfinete

ORGÃO LITTERARIO,
CRITICO E RECREATIVO

DEDICADO AOS
HOMENS DE COR

Publica-se quinzenalmente COLLABORADORES DIVERSOS DIRECTOR: A. Oliveira

— EXPEDIENTE: —
ANNO 1918
SEMESTRE 3º
AVULSO \$100
PACAMENTO ANNUO \$1800
Todas as collaborações devem ser en-
viadas á rua Thibaudé, 6 — (132)

Para os nossos Leitores

O estado lamentavel em que jazem os ho-
mens de cor no Brazil, opprimidos de um lado
pelas ideias escravocratas que de todo não
desappareceram do nos-
so meio social e de ou-
tro pela nefasta igno-
rancia em que vegetam
este elemento da raça
brazileira, inconsciente
da sua humilde situa-
ção moral, impõe uma
reacção salutar para
que possam em dias
futuros ter a conscien-
cia lucida, de que para
elles, os seus direitos
são compuzcados, a lei
asphixiada e estrangula-
da e a justiça vili-
peniada.

No scenario da nos-
sa vida social deparam-
os diariamente com
os mais pungentes es-
pectaculos que sejam
dado contemplar, con-
sequentes da anomalia
existente entre as duas
raças.

A igualdade e a fra-
ternisação dos povos
preconizadas pelos prin-
cipios de 89 na França
e que a republica im-
plantou como symbolo
da nossa democracia,

com relação aos negros
é uma ficção é uma
mentira que até hoje
não foram postas em pra-
tica, não obstante, os
homens que elaboraram
a nossa constituição
não se torem descuidados
desses principios
essenciaes para todos
as nações que se têm
em conta de civilizadas.
A raça branca opulenta,
como é, exercendo o
seu poderio revoltante,
campelle as pretas
a viver em eterna infe-
rioridade, e esta con-
sciente de sua pequenez
permanece, sem ideal,
sem objectivo na apa-
thia pecaminosa de
quem nasceu para a
servidão para ser au-
tomatos, ou um joguete
nas mãos de tyranos.

As leis de evoluções
que abrangem todas as
coisas e todos os seres
para os nossos homens
de cor o seu evoluir te-
ve o effeito negativo.
Desde a aurea Lei da
Princesa Izabel elle não
tem sido notado em ne-
nhuma das manifesta-
ções da vida.

Esta antithese com-
pleta de tudo o que é
organica tem como cou-
sa principal, o analpha-
betismo que predomina
em mais de dois terço
de tão infeliz raça. Se
todos procurassem res-
tringir este cancro que
a corroe, nasceria a

iniciativa, da iniciativa,
nasceria a força da
cohesão da cohesão o
ideal e do ideal a victo-
ria final, desse elemento
que uma vez, conhe-
cendo o seu papel na
marcha da nossa civi-
lisação, poderia ser um
factor, muito mais im-
portante da grandeza
e prosperidade de nossa
querida patria.

OLIVEIRA

**HOMENAGEM
A MEMORIA DE
UM MILITAR
FALLECIDO**

Guardamos até agora vi-
va impressão da morte do
nosso illustre compatriota
de luta e bondoso amigo —
o sr. Joaquim Cambará.

Duas palavras, sómente
duas palavras, desajamos
dizer a respeito de seu ines-
perado passamento, como
preito de homenagem a
sua memoria.

Viamos sempre naquelle
moço amavel, um militar
de educação acurada, um
sub-official captivante, um
inferior sobremaneira obe-
diente á disciplina, e, afinal,
de muita perspicacia e dig-
no por todos os titulos.

Insubstituível na presi-
dencia do Centro Recreativo
„Kosmos“, onde era presi-
dente reeleito, sempre tra-
balhou para elle, sem des-
fallecimento,

Cumprimos, pois, por isso
mesmo, o dever de abrir
um pequeno espaço neste
jornal para que possedemos
referir ao seu saudoso nome.

Assim sendo, vamos além:
— depositamos sobre a la-
pide fria, que guarda o seu
corpo, a nossa saudade de
amigos, saudade toda affec-
tuosa.

Joaquim Cambará
Morto: Quem? Cambará
morreu: — eis ali as pala-
vras que se ouviam, infe-
lizmente de porta, em
porta de casa em casa,
de sociedade em sociedade,
desde as crianças até os
mais velhos; e não era para
menos, pois, é triste, tedio-
so mesmo, ver-se tombar
por terra, colhido pela mão
negra da morte, um ente
tão querido, cheio de forças
e sadio, como coisa que
ella tivesse inveja daquelles
que nos distribuem, com
seus corações doces e ama-
veis, justiça e carinhos;
mas, como nada do que
existe pôde ser destruido,
a gratidão elle a receberá
no Tribunal de Deus. . . .

Para patentear o tão e
quanto era estimado em nos-
so meio o illustre morto;
— O „ELITE FLOR DA
MOCIDADE“, suspendeu,
no dia 1.º do fúlgente, o en-
saio, fazendo, em seguida,
uma sessão fúnebre em ho-
menagem a memoria de
Joaquim Cambará, sobre a
presidencia de seu presi-
dente honorario, o sr. Al-
fredo Eugenio da Silva,
que, fazendo o necrologio
do extincto, suas palavras
foram ouvidas com respeito
e admiração, dado a elo-
quencia e o modo com que
se expressava, fazendo al-
guns dos presentes, como
era natural, lagrimar-se; e,
depois foi concedida a pala-
vra a mais tres honradores,
que, por seu turno, muito
tambem se salientaram;
sendo: mais tarde, encerra-
da a sessão.

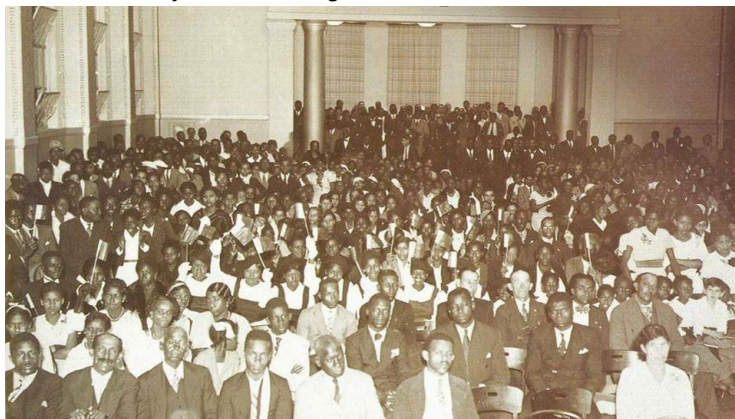
E, não foi de menos

Fonte: Hemeroteca Nacional (2023)

Em 16 de setembro de 1931, foi criada na cidade de São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB). De acordo com o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro:

O objetivo da frente, segundo seus estatutos, era promover a “união política e social da gente negra nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma em virtude de uma atividade moral e material no passado, e para a reivindicação dos seus direitos materiais e políticos atuais na comunhão brasileira”. A organização seria composta de negros de ambos os sexos, visando “à elevação moral, intelectual, artística, teórico-profissional e física e à assistência, à proteção e à defesa social, jurídica e econômica do trabalho da gente negra”. A frente pleiteava também cargos eletivos de representação para os negros, tendo apresentado aos constituintes de 1933 reivindicações de igualdade de direitos (FRENTE, 2021, *online*).

Entre os fundadores da entidade, destacam-se militantes que enveredaram por diferentes vertentes políticas, como José Correia Leite, Jayme de Aguiar, Vicente Ferreira, Henrique Cunha, Raul Joviano do Amaral, Gervásio de Moraes e Arlindo Veiga dos Santos. Em seus primeiros anos de existência, a FNB cresceu rapidamente, ganhando desdobramentos em diferentes estados brasileiros, e chegou a editar um jornal próprio, denominado “O Clarim da Alvorada”.

Criação da Frente Negra Brasileira – SP, 16/09/1931

Fonte: Carta Capital (2011)

Pode-se dizer que os principais dissensos ocorreram entre José Correia Leite e Arlindo Veiga dos Santos. Ao traçar as trajetórias de ambos os intelectuais, Maria Cláudia Cardoso Ferreira (2005) assinala que o primeiro defendia um socialismo democrático, que buscasse acelerar o desenvolvimento do país a fim de se alcançar a superação dos abismos sociais existentes. Por décadas, militou em favor dos trabalhadores negros, os quais considerava serem esquecidos quando se pensava o crescimento da economia brasileira. O último, por sua vez, influenciado por um forte catolicismo conservador, tornou-se ardoroso defensor da monarquia e se aproximou do Integralismo. Tais divergências resultaram no afastamento de Leite e de outros militantes da FNB.

Além do surgimento de diferentes instituições, também foram organizados eventos em prol dos direitos civis dos negros. É o caso do I Congresso Afro-Brasileiro (I CAB), realizado na cidade de Recife (Pernambuco), em novembro de 1934. Organizado por Gilberto Freyre, o encontro tinha por objetivo contribuir para os estudos sobre o negro e a sua importância para o processo de formação da identidade sociocultural do país (SKOLAUDE, 2014).

etnólogo Edison Carneiro e do escritor Jorge Amado. O evento ocorreu nos salões do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB), com o objetivo de estudar a influência do elemento africano no desenvolvimento do Brasil, sob o ponto de vista da etnografia, do folclore, da arte, da antropologia, da história, da sociologia, do direito e da psicologia social. Debateu-se sobre a realidade da população afro-brasileira, tendo em consideração que neles tomaram parte não só os intelectuais e estudiosos de temáticas de matriz africana, mas também sacerdotes de cultos afro, ou povo de santo, que de forma inédita, até aquele momento, abriram os terreiros e barracões, realizando atividades especialmente para os participantes do 2º CAB (ROSSI, 2020).

2º Congresso Afro-brasileiro – Salvador, 1937



Fonte: Centro de Cultura de São Paulo (2019)

Na região Sul do Brasil, podemos citar como exemplo de atuação do movimento negro o surgimento da União dos Homens de Cor (UHC), idealizada pelo farmacêutico e jornalista João Cabral Alves. O órgão foi fundado na cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) em janeiro de 1943. Com a sua consolidação, a entidade se ramificou por outros nove estados brasileiros – Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas

Gerais, Paraná, Piauí, Santa Catarina e São Paulo –, promovendo atividades até a década de 1960. De acordo com Joselina da Silva (2003), a UHC é um dos exemplos da “tentativa” de construção de uma identidade racial negra no Brasil, sendo destinada à ação contra o preconceito de cor e pela elevação moral e cultural do negro, por via, principalmente, da assistência social:

A UHC tinha como um dos seus objetivos, expressos no artigo 1º do estatuto, no capítulo das finalidades: “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. (SILVA, 2003, p. 225)

A autora destaca ainda a importância do estabelecimento de uma rede de sociabilidades que servia de base para a instituição. Nesse sentido, os quadros da UHC contavam com a participação de negros que haviam conquistado prestígio social, além de buscar a articulação com políticos influentes a fim de se difundir e encontrar apoio para seus projetos. Entre as diferentes ações do órgão, destacou-se a publicação de periódicos, tais como “A Voz da Negritude”. As pesquisas de Silva (2003) revelam que a criação dessas redes foi de fundamental importância para garantir sustentação e longevidade à instituição:

A UHC valia-se da estrutura política já estabelecida nos locais em que estivesse presente. Assim, deputados, médicos, advogados, jornalistas e homens negros com visibilidade social e política eram convidados a integrar a organização e tinham na rede um sustentáculo. Vários são os exemplos que poderiam ser dados para registrar este fato de que homens negros socialmente destacados são incluídos na rede. Um deles, o Presidente da UHC do Paraná em 1948, Nilton Oliveira Condessa, era advogado, jornalista e professor da Faculdade de Ciências Econômicas do Estado. O médico baiano, radicado em Londrina e deputado estadual, Justiniano Climático da Silva, também era membro da organização. O outro exemplo é o de Antenor Panfilo dos Santos, vereador em Curitiba, em 1948, pelo PSD. Ou seja, estas lideranças fortaleciam-se politicamente, em nível local, por estarem ligadas

a uma conexão nacional de homens negros com destacada atuação social e política nas suas regiões. Ao mesmo tempo, auxiliavam a UAGACÊ na expansão dos seus tentáculos que se espalhavam nas capitais, sobretudo nos municípios de cada estado, sob a orientação de uma direção estadual. (SILVA, 2003, p. 226).

Fac-símile A Voz da Negritude, 1953



Fonte: Hemeroteca Nacional (2023)

Um ano mais tarde, em 1944, surgiu no Rio de Janeiro um importante movimento que buscou unir manifestações culturais e conscientização política: o Teatro Experimental do Negro (TEN). Criado pelo escritor, professor e político Abdias do Nascimento, o projeto surgiu das inquietações com relação ao apagamento da figura do negro nos palcos brasileiros – quanto como personagem, tanto como ator. Nas palavras do próprio Nascimento, o TEN atuaria em duas frentes:

[...] promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. Tarefa difícil, quase sobre-humana, se não esquecermos a escravidão espiritual, cultural,

socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se libertara da servidão (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

Além da montagem de espetáculos teatrais, o TEN valia-se da educação como subsídio para a emancipação de seus participantes. Entre os primeiros membros do grupo, estavam homens e mulheres pobres, analfabetos, muitos dos quais jamais haviam prestigiado a encenação de uma peça. O TEN promoveu a alfabetização dessas pessoas, ao mesmo tempo em que buscava resgatar e valorizar as heranças africanas na sociedade brasileira. Para auxiliar em tal função, foi criado o periódico Quilombo.

Fac-símile Quilombo, 09/12/1948

Direção de ARDIAS NASCIMENTO

Quilombo

NÓ

[illegible][illegible][illegible]

é transparente esta verdade histórica: o negro ganhou sua liberdade não por filantropia ou bondade dos brancos, mas por sua própria luta e pela insubordinação do povo brasileiro (Canoa Brada Jr.). Aqui ou em qualquer país da América Latina existirá o negro. O negro respeito a si mesmo e o filantropismo atrevidos e luta pelo seu direito ao Direito.

O negro brasileiro já conquistou seu direito federico e confidido mais necessário o exercício ativo desse direito. Como brasileiro não profetizava contra a existência, não só dos Ku-Klux-Klan alemães, como dos autóctones kakizuki de mentalidades e atitudes.

O nosso trabalho, o esforço de QUEILONGO é para que o negro rompa o dique das resistências atuais com seu valor humano e cultural, dentro de um clima de lealdade democrática que assegure a todos os brasileiros liberdade de oportunidades e obrigações. Os alienados e essa puridade jurídica, e de fato praticada, frequentemente em nosso meio, ado anti-democráticos, separatistas e letárgicos de integração.

(Continua na pág. 6)

Há preconceito de cor no Teatro?

RESPONDE A NOSSA ENQUETE NELSON RODRIGUES, O DISCUTIDO AUTOR DE "ANJO NEGRO": — "INGENUIDADE OU MÃE FE NEGAR O PRECONCEITO RACIAL NOS PALCOS

Nelson Rodrigues nunca uma fase na exclusão do teatro brasileiro. Suas peças "Fênix de Nôva" e "Machos e fêmeas" — publicadas em 1934 e 1935 — não tiveram mais êxito dramático, e, embora, "Albino de Fênix" — intitulada pela Censura — em 1936, "Fênix" recebeu o apelo popular e foi encenada com febre. Entretanto, a forma do autor de sua obra teatral, sua consideração Nelson Rodrigues como diretor de teatro, seu apelo popular e sua preocupação com a realidade brasileira, suas idéias dirigidas para o teatro brasileiro, sua preocupação com a representação do "Estado das Almas", a forma "Fênix" — publicada em 1934 — não foram mais encenadas, e sua obra teatral não foi mais encenada. Nelson Rodrigues não foi mais encenado em 1934.

[illegible][illegible]

George E. Schaller, coeditor

[illegible]

Nelson Rodriguez

UNO DENTRO DE UN AÑO MÁS

OS ESTADOS UNIDOS FALA
COM GEORGE S. SCHUYLER —
UMA SOBRE DISCRIMINAÇÃO

com o diretor de QUILOMBO

ta, educada. O negro possui uma sociedade completa e tem gosto de adotar bela e branco.

— Porque?

— Devido de que o branco braga consigo o seu latim. Mesmo que ele não seja nada, o negro sempre.

(Continua na pág. 2)

Ano I N.º 1
RIO DE JANEIRO, 4 DE
DEZEMBRO DE 1945
1 CRUZEIRO
COLABORAM: Gilberto
Freyre, Góes de Azevedo, Emanoel
Ferreira, Tasso de Faria, Maria
Nascimento, Francisco de
Assis Barbosa, J. S. Gu-
marães.

Fonte: Hemeroteca Nacional (2023)

Sob a coordenação de Nascimento, o grupo produziu apresentações de textos críticos, que teciam reflexões sobre a condição de vida dos negros no Brasil e no mundo, como “O Imperador Jones”, do dramaturgo estadunidense Eugene O’Neill. Entre os nomes revelados pelo TEN, destacam-se Ruth de Souza, Léa Garcia, Aguinaldo Camargo, Haroldo Costa, Solano Trindade, entre outros que depois construíram brilhantes carreiras nos palcos, na televisão e no cinema. Além disso, ressalta Nascimento (2004), o TEN contou com a colaboração de artistas negros que já eram conhecidos do público, mas cujas oportunidades de trabalho no meio artístico eram restritas a papéis cômicos, como Grande Otelo. Para Nascimento, foi a participação no TEN que proporcionou novas oportunidades ao já conhecido comediante.

Em um importante artigo sobre a História dos movimentos negros no Brasil, Petrônio Domingues (2007) destaca que as décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pelo surgimento de diferentes entidades que atuavam em prol dos direitos dos afro-brasileiros. Na análise do autor:

Além deles [UHC e TEN], articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio alume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembléia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil.

Outrossim, é importante assinalar que, nessa segunda etapa, a imprensa negra ganhou novo impulso, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país. Em São Paulo, surgiram o Alvorada (1945), O Novo Horizonte (1946), Notícias de Ébano (1957), O Mutirão (1958), Níger (1960); em Curitiba, o União (1947); no Rio de Janeiro, o Redenção (1950) e A Voz da Negritude (1952). Registrou-se, ainda, o aparecimento da revista Senzala (1946), em São Paulo. (DOMINGUES, 2007, p. 110)

Dentre as entidades citadas pelo autor, destaca-se a longevidade da Associação Cultural do Negro (ACN), criada por José Correia Leite, Raul Joviano do Amaral e outras lideranças previamente ligadas à FNB. Criada como uma instituição política e cultural voltada a pensar a inserção do negro na sociedade brasileira, a ACN atuou por mais de duas décadas (1954-1976), tornando-se referência para o ativismo da época. O grupo também se mobilizou em torno das comemorações dos 70 anos da Abolição da Escravatura, bem como, propôs pensar a questão das raízes e heranças africanas no Brasil. Para além de militantes e intelectuais negros, a ACN se tornou um espaço onde circulava artistas, políticos e pensadores brancos, incluindo os professores Roger Bastide e Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo (USP). Mário Augusto Medeiros da Silva afirma que essa convivência foi de fundamental importância para a elaboração de obras sobre a questão racial, tais como “Brancos e negros em São Paulo” e “A integração do negro na sociedade de classes” (SILVA, 2012b).

Um dos episódios de maior destaque desse período de efervescência foi a realização da Convenção Nacional do Negro, capitaneada pelo TEN. O encontro dividiu-se em duas plenárias – a primeira em 1945, na cidade de São Paulo; a segunda em 1946, no Rio de Janeiro, então capital federal – e tinha por objetivo debater o papel do negro na sociedade brasileira. Entre os frutos das discussões, emergiu o documento conhecido como Manifesto à Nação Brasileira, o qual, segundo Abdias do Nascimento, “embasou a proposta de legislação antirracista e de políticas positivas apresentada à Assembleia Nacional Constituinte de 1946” (NASCIMENTO, 2011, p. 9).

A referida proposta tinha por objetivo classificar o racismo como crime de lesa-pátria e foi apresentada aos constituintes em 1946 por Hamilton Nogueira, senador pelo Distrito Federal filiado à União Democrática Nacional (UDN). Embora ligado a um partido conservador,

Nogueira era reconhecido na imprensa como “senador dos negros”, por ser considerado um aliado do movimento. Segundo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães e Márcio Macedo (2008), embora a imprensa noticiasse que diferentes políticos haviam endossado o projeto, o mesmo não encontrou o apoio necessário nem entre os representantes da UDN, nem entre os deputados das agremiações mais progressistas. Desse modo, a proposta foi rejeitada.

Nesse sentido, assevera Domingues (2007), o episódio da votação da lei antidiscriminatória ilustra como a multiplicidade e a diversidade das organizações que atuavam em prol dos negros brasileiros não foram suficientes para romper o isolamento político das mesmas. O autor assinala, por exemplo, que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto por considerar que “as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país” (DOMINGUES, 2007, p. 111). Por outro lado, podemos nos questionar se os partidos mais tradicionais não consideraram o projeto demasiado perigoso por intervir em relações de subordinação existentes desde o período colonial ou, até mesmo, desconsideraram a existência do preconceito, valendo-se mais uma vez do discurso de democracia racial.

Apesar do revés, Abdias do Nascimento se engajou com maior afinco na cena política brasileira. No ano de 1948, fundou o Movimento Negro do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ao lado de Sebastião Rodrigues Alves, como forma de ampliar a participação de afro-brasileiros na agremiação e favorecer a defesa de pautas em prol desse setor da população. O intelectual também continuou à frente de uma série de iniciativas, como eventos e encontros, dentre os quais se destaca a Conferência Nacional do Negro, realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1949. A organização contou com o apoio de Edison Carneiro e do sociólogo

Alberto Guerreiro Ramos. No evento, elegeu-se o comitê organizador do 1º Congresso do Negro Brasileiro que foi realizado no ano seguinte, na mesma cidade, sob os cuidados do TEN (NASCIMENTO, 1982)².

Em um 26 de agosto de 1950, mulheres e homens negros promoveram evento de estudo e reflexão e, ainda, um acontecimento político de cunho popular, em contraste a outros certames como os Congressos Afro-Brasileiros de Recife (1934) e Salvador (1937), que tratavam o negro como um simples objeto de pesquisa.

Os intelectuais negros reunidos na Conferência preparatória ao 1º Congresso do Negro Brasileiro, em 1949, insistiam no princípio de políticas de igualdade racial que antes propuseram à Assembleia Constituinte de 1946. Nas palavras do escritor Fernando Góes:

“É tempo de todos olharem o negro como um ser humano, e não como simples curiosidade ou assunto para eruditas divagações científicas. Que se cuide da ciência, não é só louvável, como imprescindível. Mas que se assista ao desmoroamento e à degradação de uma raça, de braços cruzados, me parece um crime, e um crime tanto maior quando se sabe o que representou para a formação e o desenvolvimento econômico do nosso País.” (SILVA, 2020, *on line*)

1º Congresso do Negro Brasileiro – Rio de Janeiro, 1950



Fonte: IPEAFRO (2020)

Foi apenas na década de 1950 que o Brasil aprovou sua primeira lei voltada a estabelecer punições às condutas e práticas racistas. Trata-se da Lei Nº 1.390, de 3 de julho de 1951, também chamada “Lei Afonso Arinos”, em homenagem ao então deputado que a apresentou à Câmara.

² Os anais do 1º Congresso do Negro Brasileiro encontram-se publicados, parcialmente, no livro “O negro revoltado”, que Abdias Nascimento só conseguiu publicar em 1968.

O artigo 1º estabelecia como contravenções penais “a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de côr” (BRASIL, 1951, *online*). Os demais artigos estabeleciam as penas a serem imputadas, que variavam conforme o local onde ocorria a manifestação racista e incluíam desde multas a períodos de reclusão.

É irônico observar que foi necessária a ocorrência de um incidente de grande publicidade na imprensa, bem como, de notável repercussão internacional, para motivar a aprovação da lei: em 1950, a dançarina estadunidense Katharine Dunham foi impedida de se hospedar no luxuoso Hotel Esplanada, em São Paulo, por ser negra. A artista valeu-se de seus contatos na imprensa para denunciar o caso, que desembocou em um caloroso debate não apenas sobre o racismo no Brasil, mas também a respeito da imagem de “democracia racial” que o país buscava difundir a nível mundial. Nesse sentido, Walter de Oliveira Campos (2015) assinala que, para boa parte da opinião pública, mais do que o combate à discriminação, a referida visava impedir que a reputação internacional do país fosse manchada.

Apesar de sua longevidade, a eficácia e o legado da “Lei Afonso Arinos” foram analisados de forma bastante crítica pela produção acadêmica que se debruçou sobre o tema. Prossegue Campos:

Conforme se pode depreender dos diversos trabalhos que até hoje têm se ocupado da análise da Lei Afonso Arinos, que vigorou de 1951 a 1989, dois aspectos marcaram sua existência: por um lado, a eficácia social praticamente nula, uma vez que raríssimos são os processos e as condenações penais por atos discriminatórios com fundamento na referida lei; por outro lado, o reconhecimento de sua importância, ao menos simbólica, para a luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil (CAMPOS, 2015, p. 258).

Ainda em questões de Estado, o “Decreto Nº 50.465, de 14 de abril de 1961” criou o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA), entidade com o objetivo de realizar estudos destinados “a incrementar as relações do Brasil com o mundo afro-asiático”. O órgão correspondia a uma das iniciativas da Política Externa Independente (PEI) – iniciada pelo então presidente Jânio Quadros e levada adiante por seu sucessor, João Goulart –, cuja finalidade era ampliar o leque de relações exteriores do Brasil, conferindo ao país um maior número de oportunidades no cenário internacional. Esperava-se, desse modo, alavancar o desenvolvimento industrial e comercial brasileiros, bem como, a autonomia nacional frente à polarização existente entre Estados Unidos e União Soviética. O órgão funcionava da seguinte forma, conforme assinala Henrique Altemani de Oliveira:

O IBEAA era presidido por Cândido Mendes de Almeida e coordenado por Eduardo Portella, e tinha como principal função assessorar a Presidência nas relações entre Brasil e África, sem a interferência e pressão do colonialismo português. O Instituto auxiliou, por exemplo, na formação de uma política de relações comerciais com África através das reuniões de debate sobre relações econômicas Brasil-África, iniciadas em abril de 1962. (OLIVEIRA, 1987, p. 31)

Além do IBEAA, posteriormente fechado pela ditadura militar, Valdemir Zamparoni (2007) ressalta a existência de outros órgãos voltados a pensar a integração Brasil-África. Em grande medida, essas entidades eram a sua ligação com instituições públicas de ensino superior. A primeira delas foi o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), criado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1959. Em 1963, a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo fundou o Centro de Estudos e Cultura Africana, o qual ainda hoje se encontra em funcionamento sob o nome de Centro de Estudos Africanos (CEA). Dez

anos mais tarde, surgiu no Rio de Janeiro o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), considerado um herdeiro do IBEEA.

A efervescência que os movimentos negros brasileiros vinham experimentando até então foram interrompidas pelo golpe civil-militar de 1964, que deu início a uma atroz ditadura de 21 anos. Nesse período, diversos movimentos sociais e de direitos civis estiveram sob ataque do Estado, que lançou mão de um aparato repressivo para combatê-los. Domingues sintetizou os obstáculos desse período da seguinte forma:

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. De acordo com Gonzalez, a repressão “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidade”. A discussão pública da questão racial foi praticamente banida (DOMINGUES, 2007, p. 111).

Muitos nomes ligados à militância negra foram obrigados à clandestinidade ou ao exílio. Foi o caso de Abdias do Nascimento, que partiu para os Estados Unidos em 1968, após ser vítima de perseguição política. Na América do Norte, ele atuou como professor e conferencista em renomadas instituições de ensino, como a Yale University, e posteriormente estreitou seus laços com países africanos. Embora afastado de sua terra natal, Nascimento manteve contato frequente com o movimento negro brasileiro (CÂNDIDO, SOUSA, 2021, *online*).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o recrudescimento da violência do regime militar não representou um desaparecimento dos movimentos negros brasileiros. O próprio Domingues (2007) salienta a realização de iniciativas corajosas, apesar da repressão empreendida pelo Estado e da demonização que alguns segmentos sociais imputavam

aos ativistas. Podemos citar, como exemplo, a criação do Grupo Palmares, na cidade de Porto Alegre em 1971. Fundada como uma instituição cultural sem fins lucrativos, a entidade – capitaneada por intelectuais de relevo como Oliveira Silveira – se tornou uma referência para o movimento negro da capital do Rio Grande do Sul.

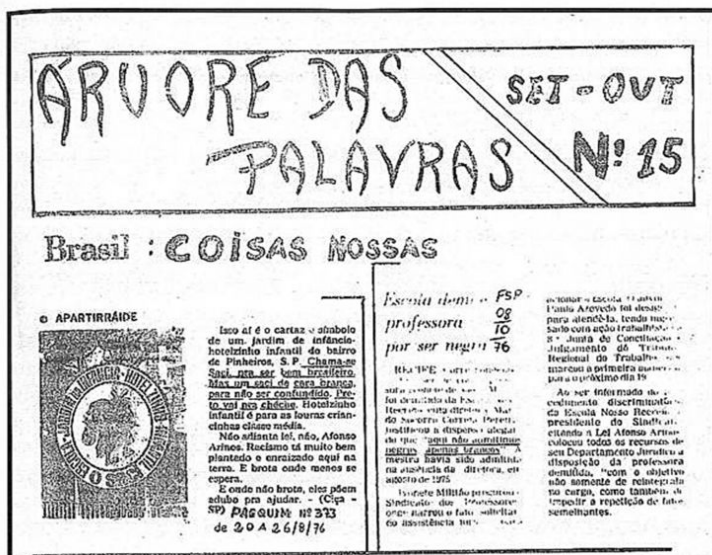
Partiu da agremiação gaúcha a proposta de valorização do 20 de Novembro, dia do assassinato do líder quilombola Zumbi dos Palmares em 1695, como “principal dia de comemoração para os negros brasileiros”. A data serviria de contraponto ao 13 de Maio, uma vez que a Abolição da escravidão não proporcionara uma integração plena dos negros à sociedade brasileira (CAMPOS, 2006, p. 10).

Ao longo da década de 1970, analisa Deivison Moacir Cezar de Campos (2006), o Grupo Palmares procurou popularizar a ideia por meio da imprensa, atividades culturais e projetos de integração e legitimação do órgão junto à sociedade porto-alegrense. As discussões ganharam caráter nacional, de modo que o 20 de Novembro foi aprovado como “Dia da Consciência Negra” durante uma assembleia nacional do então recém-surgido Movimento Negro Unificado (MNU), que reuniu ativistas de todo o país.

Domingues elenca outras iniciativas dos movimentos negros ao longo dos anos 1970:

Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976 (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Fac-símile Árvore das Palavras, 08/10/1976



Fonte: Opera Mundi (2020)

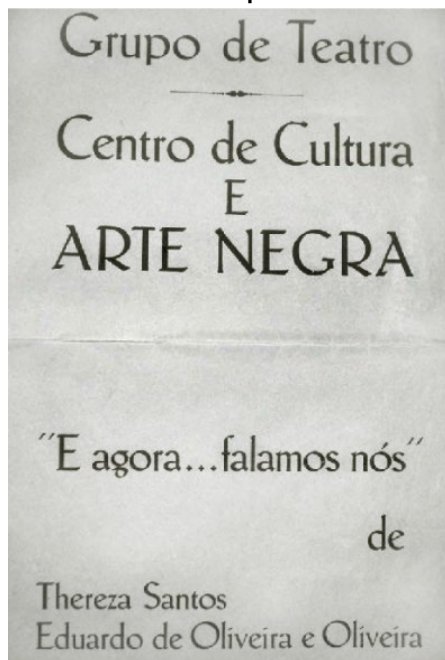
Movimento Soul – Black Rio – Década 1970



Fonte: Peixoto; Sebadelhe (2016)

Entre as ações promovidas pelo CECAN, destaca-se a apresentação da peça teatral “E agora... falamos nós”, escrita pela atriz Thereza Santos e pelo sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira. O espetáculo chegou a ser encenado no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MASP).

Cartaz do Grupo CECAN



Fonte: SILVA, 2020a, p. 37.

Apesar da multiplicidade de instituições atuantes nesse período, Domingues assinala que tais organizações apresentavam caráter fragmentado e “não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime” (2007, p. 112). O autor considera que uma reorientação significativa do movimento negro nesse sentido teve início em 7 de julho 1978, com a realização de um ato público contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo que reuniu aproximadamente 2 mil pessoas. Nas palavras do pesquisador:

Assim, no contexto de rearticulação do movimento negro, aconteceu uma reunião em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, com diversos grupos e entidades negras (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros). Nesta reunião, decidiu-se criar o Movimento Unificado

Contra a Discriminação Racial (MUCDR), e a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guaianases (DOMINGUES, 2007, p. 113)

Inspirado pelas experiências dos movimentos negros dos Estados Unidos e de países lusófonos na África e com notável orientação marxista, o MUCDR publicou uma carta aberta à população negra, incentivo a criação de “Centros de Luta” em diferentes espaços de convivência. Com o apoio de intelectuais e ativistas, o grupo cresceu rapidamente, passando a realizar eventos nacionais e ramificando-se pelos diferentes estados brasileiros. Posteriormente, adotou o nome de Movimento Negro Unificado (MNU), buscando alianças políticas com diferentes instituições. Em paralelo a essas ações, ressalta Domingues (2007), a virada dos anos 1970-1980 foi marcada pelo fortalecimento da imprensa negra.

Logotipo MNU



Fonte: MNU (2021).

Alberti e Pereira (2007) apontam que, nesse mesmo período, haviam outras vertentes presentes no movimento negro, além da

marxista, sendo muitas de origem religiosa. Como exemplo citam o Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON), fundado em 1979 na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, composto por negros católicos que iriam atuar sobre a relação da sociedade brasileira com o elemento negro. Na década de 1980 ocorreram dissidências internas e os elementos que discordavam da forma de atuação do GRUCON fundaram os Agentes de Pastoral Negros (APNs), de caráter ecumênico.

De volta ao Brasil em 1981, Abdias do Nascimento criou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), abrigado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Posteriormente transferido para o Rio de Janeiro, o Ipeafro organizou eventos, realizou publicações científicas e promoveu cursos de cultura afro-brasileira (CÂNDIDO; SOUSA, 2021, *online*). Atualmente, a organização conta com um *website* atualizado regularmente, bem como, abriga um importante acervo de grupos e personalidades do movimento negro, incluindo do próprio Nascimento.

No decorrer dos anos 1980, o movimento continuou a reivindicar e a lutar para ocupar espaços na cena política brasileira, ainda que, conforme destaca Flávia Rios, as relações entre partidos políticos e ativistas negros nem sempre foram harmônicas. De acordo com a pesquisadora, embora o MNU visse com bons olhos o surgimento de uma agremiação progressista como o Partido dos Trabalhadores, os discursos e propostas do partido para os afro-brasileiros eram muito mais simbólicas do que buscavam efetivar mudanças práticas. A principal barreira, entretanto, residia na:

Precedência do fator econômico sobre as demais formas de dominação marcou substancialmente os discursos e as prioridades das ações do novo partido político. Os temas que não fossem genuinamente apresentados

como relativos à exploração de classe eram colocados necessariamente em segundo plano (RIOS, 2014, p. 171).

Assim, não era incomum que a temática do racismo fosse marginalizada dentro da instituição. A fim de resolver tal impasse, foi criada em 1981 a Comissão de Negros do Partido dos Trabalhadores (PT), a qual funcionaria como um espaço institucional para os militantes do movimento negro junto ao partido. Seu principal objetivo era aproximar as reivindicações do movimento das demandas de classe defendidas pela agremiação, preservando, no entanto, a relevância da luta antirracista (RIOS, 2014).

Rios (2014) considera que, no contexto da abertura política, um dos partidos que melhor apresentou uma preocupação com a questão do negro em seus documentos iniciais foi o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Embora tenha se constituído fora do Brasil, por meio da ação de exilados – e, por consequência, afastado das classes populares –, o órgão contou com o apoio de Abdias do Nascimento e outros ativistas experientes em sua constituição, o que nos permite compreender a relevância que o enfrentamento ao racismo adquiriu no interior do partido.

Entre os nomes que alcançaram importante projeção em mandatos políticos desse período, destacam-se Benedita da Silva (eleita vereadora pela cidade do Rio de Janeiro), Carlos Alberto Oliveira dos Santos, conhecido como Caó (alcançou a suplência como deputado federal pelo Rio de Janeiro, assumindo mandato em 1983) e Lélia Gonzalez (também suplente de deputada federal por São Paulo). Gonzalez teve destacada atuação ao trabalhar a questão do feminismo negro, além da produção de artigos científicos, atuou diretamente na organização do movimento negro junto às camadas populares e fundou grupos como o Nzinga Coletivo de Mulheres Negras.

Concomitantemente às lutas políticas, desenvolveu-se uma luta pela preservação dos espaços e memórias dos negros no Brasil. Em 20 de novembro de 1985, data da morte de Zumbi, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) homologou o tombamento da Serra da Barriga, em Alagoas, onde se localizava o Quilombo dos Palmares. O processo, iniciado cerca de três anos antes, surgiu de uma iniciativa capitaneada por antropólogos ligados a universidades do Nordeste e ativistas do movimento negro. Para Ana Carolina Lourenço Santos da Silva e Flávio Gomes, o tombamento é um exemplo do "projeto em curso, por setores mobilizados da sociedade civil, de incorporação do sujeito negro na história oficial da nação" (SILVA; GOMES, 2013, p. 98).

Com a reabertura política, o movimento negro fez propostas para a assembleia constituinte de 1986, para isso promoveu nos dias 26 e 27 de agosto do mesmo ano, na capital federal, a Convenção Nacional do Negro que contou com a participação de 185 representantes de 63 entidades negras de 16 estados. Entre as propostas enviadas estavam a criação de um tribunal especial para o julgamento de crimes raciais e a classificação do preconceito de cor como crime inafiançável e com pena de reclusão (FOLHA DE SÃO PAULO, 08/11/1986).

Visando a elaboração de políticas públicas voltadas para a comunidade negra, no final da década de 1980, influenciadas pelo centenário da abolição da escravidão, algumas cidades brasileiras como São Paulo e Rio de Janeiro criaram em suas prefeituras órgãos denominados Conselho Municipal do Negro (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Em 13 de maio de 1988, celebrou-se em todo território nacional o centenário da Abolição da Escravatura, incentivado pelo Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, que havia sido instituído um ano antes pelo Decreto Nº 94.326 de 13 de maio de 1987, porém

o movimento negro reagiu de forma crítica às celebrações. Manifestações foram registradas em diversas cidades, como a “Marcha contra a Farsa da Abolição”, no Rio de Janeiro. Em diversas dessas iniciativas, os ativistas denunciaram a persistência do racismo estrutural, das formas de discriminação veladas existentes no Brasil e defenderam a valorização do 20 de novembro em oposição ao dia de assinatura da Lei Áurea (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 435).

Ainda em 1988, surgiram importantes instituições que continuam atuando em favor da população negra, como o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS) e a Fundação Cultural Palmares. A primeira, fundada em abril, é uma organização da sociedade civil que atua em prol das mulheres e dos negros, trabalhando temáticas como gênero, inserção no mercado de trabalho e acesso aos direitos básicos da população (GELEDÉS, 2021, *online*). Já a segunda instituição, surgida em agosto, era um órgão público vinculada inicialmente ao Ministério da Cultura (atualmente, ao Ministério da Cidadania), com a atribuição de promover e preservar os valores da influência negra no Brasil (FUNDAÇÃO, 2021, *online*).

Talvez as principais conquistas daquele período estejam marcadas na Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã, aprovada em outubro de 1988. Citamos como exemplos o inciso XLII do Artigo 5º, que estabeleceu a prática do racismo como “crime inafiançável e imprescritível”. Em janeiro do ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 7.716 – conhecida como “Lei Caó” devido à atuação do já mencionado deputado –, que definiu “os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor” (BRASIL, 1989, *online*).

Os anos seguintes foram marcados por significativos avanços resultantes da mobilização do movimento negro, muito embora o racismo estrutural continuasse a ser reproduzido em nosso país. Novas organizações se formaram, leis foram aprovadas e surgiram

instituições públicas nas mais diferentes esferas cujo princípio era atuar em defesa dos negros.

A figura de Zumbi como símbolo da luta histórica da população afro-brasileira também ganhou proeminência. Muitos eventos foram realizados em celebração à memória do líder quilombola no ano de 1995, que marcou o tricentenário de sua morte. De forte teor político e apresentando críticas ao racismo presente na sociedade brasileira, esses movimentos demandavam mudanças imediatas para o enfrentamento à discriminação racial e promoção de melhorias na qualidade de vida da população negra. Dentre esses, podemos destacar I Congresso Continental dos Povos Negros da América, realizado em São Paulo, e a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que reuniu milhares de pessoas em Brasília. Nilma Lino Gomes destacou a importância do último ato:

O evento reuniu mais de 20 mil pessoas e contou com o apoio de várias organizações de esquerda que, naquele momento, estabeleceram um pacto político de participarem da luta antirracista. Como resultado dessa mobilização, foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que apresentava um diagnóstico identificando a situação social, econômica, educacional e política da população negra, no Brasil. O documento exigia uma posição do governo brasileiro diante da necessária superação do racismo (GOMES, 2011, p. 142).

No ano seguinte, o nome de Zumbi dos Palmares foi inscrito no Livro dos Heróis da Pátria por meio da Lei nº 9.315, de 20 de novembro de 1996, de iniciativa da então senadora Benedita da Silva. No ano seguinte, foi aprovada a Lei Nº 9.459, de 13 de maio de 1997, que alterou o Artigo 1º da Lei Caó para englobar como prática criminosa a discriminação ou o preconceito contra “etnia, religião ou procedência nacional”.

A virada do século XX para o século XXI trouxe mudanças significativas no enfrentamento ao racismo, em especial, pela valorização das ações afirmativas. Em junho do ano 2000, o então deputado federal Paulo Paim (PT-RS) apresentou o Projeto de Lei Nº 3.198, que propunha a instituição do Estatuto da Igualdade Racial. Em sua análise da trajetória do referido estatuto, Tatiana Dias Silva destacou que o documento inicial foi formulado a partir de debates com o movimento negro e apresentava 36 artigos que lidavam com aspectos diversos do cotidiano:

Dentre suas principais inovações, destaca-se a proposta de implantação de sistema de cotas em vários campos da vida social. O projeto estabelecia, para os afrodescendentes, cota mínima de 20% de vagas nos concursos públicos em nível federal, estadual e municipal, nas empresas com mais de 20 empregados, nas universidades, além de reserva de vagas de 30% para candidaturas a cargos eletivos, a serem observadas pelos partidos políticos e coligações.

O texto tratava ainda de questões como a participação de negros nos meios de comunicação, regularização das terras das comunidades remanescentes de quilombos e direito à indenização aos descendentes afro-brasileiros. Durante toda a tramitação, os pontos suscitados pelo Estatuto provocaram ampliação do debate público sobre a temática racial e contínuo questionamento do mito da democracia racial (SILVA, 2012c, p. 8).

Uma comissão especial formada para apreciação do documento realizou debates públicos a respeito do texto. Como resultado dessas discussões, o projeto inicial passou por aperfeiçoamentos e englobou um número ainda maior de propostas voltadas à promoção da igualdade racial. Diante das significativas mudanças, Paim, já senador, apresentou o Projeto de Lei Nº 213/2003 como substitutivo ao texto original. A proposta, entretanto, ainda tramitou por um longo período no Congresso, passando por diferentes redações e envolta em uma série de polêmicas – muitas delas, levantadas pelos próprios progressistas e

também por grupos de oposição à adoção de políticas públicas com recorte racial. Apesar do acompanhamento constante dos processos por parte do movimento negro, diversos artigos de grande relevância foram suprimidos da versão final do documento, que originou a Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (SILVA, 2012c).

Tatiana Silva sintetiza sua avaliação da redação final do Estatuto da Igualdade Racial com as seguintes palavras:

Há que se reconhecer que os pontos mais concretos e que representavam demandas mais caras ao movimento negro, com significativo potencial de imediata intervenção na vida social, foram retirados, a exemplo das bases para regulamentação do sistema de cotas (ainda que a referência a ações afirmativas tenha permanecido) e do caráter cogente de parte relevante do texto (SILVA, 2012c, p. 20).

Nesse sentido, afirma Silva (2012c), a Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010 não foi recebida de forma unânime nem mesmo entre seus principais apoiadores. Todavia, parte desse grupo reconheceu o documento como um "Estatuto possível" considerando-se as inúmeras disputas e o cenário conflituoso que marcou a tramitação do projeto. Entre os pontos positivos elencados pelos partidários dessa vertente, destacam-se o reconhecimento da relevância das religiões de matriz africanas e das ações afirmativas.

A autora também realiza uma análise bastante acertada ao associar que parte das polêmicas que envolveram a tramitação do Estatuto foram alimentadas por uma reação contrária a outra política de igualdade racial, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)³, as demarcações de comunidades quilombolas⁴

³ Criada pela Lei Nº 10.678, de 23 de maio de 2003, a SEPPIR tinha por objetivo assessorar a presidência da república em assuntos referentes a políticas de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2003, *online*).

⁴ A primeira lei voltada ao tema foi o Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001, que conferiu à Fundação Cultural Palmares a atribuição de realizar o processo de identificação dos remanescentes de

e o surgimento dos primeiros sistemas de cotas raciais em universidades públicas (SILVA, 2012c). Entre esses episódios, talvez seja possível dizer que o último foi o principal responsável por essa comoção social.

O ano de 2001 foi bastante representativo no que diz respeito à questão das cotas raciais, segundo assinala Sabrina Moehlecke (2002), pois pela primeira vez os projetos voltados à instituição de ações afirmativas por parte do poder público começaram a sair do papel. Diferentes Ministérios (Desenvolvimento Agrário, Justiça, Relações Internacionais) adotaram, por meio de portarias, cotas para negros e outros grupos sociais.

À medida que ganhou maior publicidade, porém, foi a aprovação da Lei Nº 3.708 de 9 de novembro de 2001, proposta pelo deputado estadual José Amorim, do Rio de Janeiro, que instituiu cotas de até 40% para as populações pretas e pardas no acesso às universidades estaduais daquela unidade federativa. Tratou-se, portanto, da primeira lei voltada à implementação da reserva de vagas nas universidades por critérios de raça ou cor. A iniciativa inspirou projetos semelhantes nos demais estados brasileiros (MOEHLECKE, 2002).

Surgidas posteriormente e em consonância com esses debates, duas leis merecem atenção. A primeira é o Decreto Nº 4.228, de 13 de maio de 2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas, com o objetivo de implementar medidas para garantir uma maior participação de afrodescendentes, mulheres e portadores de deficiência na administração pública federal (BRASIL, 2002, *online*). A segunda, por sua vez, trata-se da Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que criou

comunidades quilombolas e realizar os trâmites de reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e registro imobiliário de suas terras (BRASIL, 2001, *online*). Essa lei foi posteriormente revogada em favor do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que estabeleceu a autodefinição da comunidade como forma de identificação dos remanescentes e transferiu para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a responsabilidade pelos trâmites das terras (BRASIL, 2003, *online*).

o Programa Diversidade na Universidade voltado a “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002, *online*).

Outra mudança significativa na área da educação foi a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas e a inclusão do Dia da Consciência Negra no calendário escolar. O conteúdo programático referente à Lei abrange temáticas como “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003, *online*).

A Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 criou o Programa Universidade para Todos (Prouni), voltado a oferecer bolsas de estudo a estudantes de baixa renda de instituições privadas de educação superior. A fim de aderir à iniciativa, as organizações particulares deveriam obedecer a alguns princípios. Conforme indica o Artigo 7º da Lei, parte dessas obrigações estavam ligadas à concessão de bolsas com base em critérios de etnia ou cor:

Artigo 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas,

pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

§ 2º No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do § 1º deste artigo, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem em um dos critérios dos arts. 1º e 2º desta Lei (BRASIL, 2005, *online*).

Recentemente, duas importantes leis de ações afirmativas foram aprovadas durante o governo Dilma Rousseff. Tratam-se da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que determinou a implantação do programa de cotas raciais em instituições federais de ensino, como universidades e institutos federais (BRASIL, 2012, *online*); e da Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que estendeu o programa de cotas raciais aos concursos públicos (BRASIL, 2014, *online*).

Considerações finais

Muitos recortes foram necessários para a elaboração deste breve histórico. Naturalmente, as ações aqui elencadas são apenas uma mostra da multiplicidade de agentes históricos, organizações e pautas dos movimentos negros no Brasil. Esperamos que esse capítulo sucinto desperte o interesse dos leitores para pesquisar e conhecer mais sobre a trajetória fascinante desses grupos.

É importante ressaltar que essa História continua a ser escrita. Mesmo com os retrocessos que têm sido verificados nos últimos anos – ataques à militância, desmonte de órgãos públicos, tentativas de barrar a aprovação de novas leis de ações afirmativas –, os movimentos negros continuam a desafiar a truculência de setores conservadores para levar suas demandas adiante. Que suas lutas rendam frutos para a construção de um Brasil mais igualitário e livre da discriminação racial.

Referências

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Pallas/FGV, 2007.

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. São Paulo: Global Editora, 2008.

BRASIL. **Lei 1390 de 3 de julho de 1951**. Dispõe sobre a inclusão nas contravenções penais a pratica de atos resultantes de preconceito de raça ou cor. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>. Acesso em: 02.fev.2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001**. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3912.htm. Acesso em: 06.fev.2021.

BRASIL. **Decreto Nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 06.fev.2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 06.fev.2021.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 04.fev.2021.

BRASIL. **Lei nº 9.315, de 20 de novembro de 1996.** Inscreve o nome de Zumbi dos Palmares no "Livro dos Heróis da Pátria". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9315.htm. Acesso em: 05.fev.2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.459, de 13 de maio de 1997.** Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.htm. Acesso em: 05.fev.2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10558.htm. Acesso em: 06.fev.2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 07.fev.2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm. Acesso em: 06.fev.2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08. fev. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e

empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 08.fev.2021.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O Grupo Palmares (1971-1978):** Um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico. Dissertação (Mestrado em História). Porto Alegre: PUCRS/Programa de Pós-Graduação em História, 2006.

CAMPOS, Walter de Oliveira. Expectativas em torno da Lei Afonso Arinos (1951): a “nova Abolição” ou “lei para americano ver”? São Leopoldo/RS, **Revista Latino Americana de História**, v.4, n. 13, julho 2015, p. 257- 278.

CÂNDIDO, Daniela; SOUSA, Luís Otávio. NASCIMENTO, Abdias do. In: PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/frente-negra-brasileira>. Acesso em: 30. jan. 2021.

CARTA CAPITAL. **88 anos da Frente Negra Brasileira (16/09/2011)**. Disponível em <https://midia4p.cartacapital.com.br/ha-88-anos-em-16-de-setembro-de-1931-na-cidade-de-sao-paulo-foi-criada-a-frente-negra-brasileira-fnb/>. Acesso em: 20.nov. 2020.

CENTRO DE CULTURA DE SÃO PAULO. Folder da exposição sobre o encontro entre Edison Carneiro e Camargo Guarnieri realizada de 25/07 a 29/09/2019.

CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. **Revista São Paulo em Perspectiva**. Vol. 5, n. 1. SEADE. São Paulo/SP, 1991, p. 85-91.

COSTA, Emília Viotti. **A abolição**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói/RJ, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **Representações sociais e práticas políticas do movimento negro paulistano:** as trajetórias de Correia Leite e Veiga dos Santos

(1928-1937). Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro: UERJ/Programa de Pós-Graduação em História, 2005.

FRENTE Negra Brasileira. In: PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/frente-negra-brasileira>. Acesso em: 28. jan. 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. Movimento Negro faz propostas à Constituinte. 08/11/1986.

FUNDAÇÃO Cultural Palmares. **Estrutura Organizacional**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acesso em: 03.fev.2021.

GELEDÉS. **Missão Institucional**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>. Acesso em: 03. fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, v. 10, nº 18, abr. 2011, p. 133-154.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; MACEDO, Márcio. Diário Trabalhista e democracia racial negra dos anos 1940. **Dados**, Rio de Janeiro/RJ, v. 51, n. 1, 2008, p. 143-182.

HEMEROTECA NACIONAL. Disponível em <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 20.nov.2023.

IPEAFRO. **I Congresso do Negro Brasileiro**. Disponível em https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2020/08/16_10_congresso_do_negro_10_bx.jpg. Acesso em: 20.nov.2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, novembro de 2002, n. 117, p.197-217.

MNU. **Site oficial Movimento Negro Unificado**. Disponível em <https://mnu.org.br/>. Acesso em: 20.nov.2020.

NASCIMENTO, Abdias. Entrevista com Abdias Nascimento. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, 30 nov. 2011, p. 5-14.

NASCIMENTO, Abdias. **O Negro Revoltado**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. São Paulo, **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, abril.2004, p. 209-224.

OLIVEIRA, Henrique Altemani de. **Política externa brasileira e relações comerciais Brasil-África**. São Paulo: Tese (doutorado) Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1987.

OPERA MUNDI. Imprensa alternativa no Brasil durante a ditadura militar: “Árvore das Palavras.” Disponível em <https://operamundi.uol.com.br/>. Acesso em: 20.nov.2020.

PEIXOTO, Luiz Felipe; SEBADELHE, José Otávio. 1976: Movimento Black Rio. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2016.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)**. Brasília: Dissertação de Mestrado em História da UNB, 2006.

RIOS, Flavia. A questão racial na formação dos partidos brasileiros: os casos do PT e PDT no contexto da redemocratização. In: **Terceiro Milênio**, Campos dos Goytacazes, vol. 3, nº 2, jul-dez 2014, p. 164-195.

ROSSI, Gustavo. “Uma ‘vocalização perdida’? Vida e obra de Edison Carneiro, expoente dos estudos afro-brasileiros”. In: **Bérose** - Encyclopédie internationale des histoires de l'anthropologie, Paris, 2020.

SILVA, Ana Carolina Lourenço Santos da; GOMES, Flávio. A lei 10.639 e a patrimonialização da cultura: quilombos, Serra da Barriga e Palmares – primeiros percursos. In: **Teias**, Rio de Janeiro/RJ, vol.14, n.34, 2013, p. 92-101.

SILVA, Joana Maria Ferreira da. **Centro de Cultura e Arte Negra - Cecan**. São Paulo: Selo Negro, 2012a.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. In: **Estudos Afro-asiáticos**, vol.25, n.2, 2003, p. 215-235.

SILVA, Júlio Menezes. **70 anos do 1º Congresso do Negro Brasileiro** (26/08/2020). Disponível em <https://ipeafro.org.br/ha-70-anos-comecava-o-1o-congresso-do-negro-brasileiro/>. Acesso em: 20.nov.2020.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Fazer História, Fazer Sentido: Associação Cultural do Negro (1954-1964). In: Lua Nova, N.85, São Paulo, 2012b, p. 227-273.

SILVA, Tatiana Dias. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2012c.

SKOLAUDE, Mateus Silva. Identidade nacional e historicidade: o 1º Congresso Afro-brasileiro de 1934. In: **Anais do XVII Encontro Estadual de História – ANPUH/RS**. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 11 a 14 de agosto de 2014, p. 1-16.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo/SP, v. 59, n. 2, junho 2007, p. 46-49.

3

UM BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Kelvin Yuquimitsu Yamaguti

O mandamento da igualdade e as políticas afirmativas

A consagração da igualdade de todos perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, como um princípio da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) não representou – e nem poderia representar, já que a letra legal, *per se*, não é capaz de operar transformações na realidade – a supressão de todos os obstáculos que há séculos divisa as experiências vividas de pessoas brancas e negras no Brasil. A exploração desse último grupo populacional pelo primeiro, operacionalizada pela institucionalização de um regime escravocrata que deferiu motricidade à reprodução do capitalismo no Brasil (Zamberlan; Noguerol, 2013), impôs mais de trezentos anos de violência, de subjugação e de negação do próprio *status* de humanidade à população negra, produzindo externalidades negativas na sociedade brasileira que repercutem até os dias de hoje, a despeito da proclamada igualdade de direitos e deveres consagrada pelo texto constitucional.

A toda evidência, os efeitos de séculos de dominação e de exploração fundados na hierarquização de diferenças raciais não se resolvem, como num passe de mágica, a partir da simples proclamação da igualdade de todos perante a lei. A consecução do mandamento constitucional da igualdade – em sua dupla dimensão formal e material/substancial – exige, pelo contrário, a adoção de medidas concretas por parte do Estado e da sociedade para assegurar não apenas

a vedação à discriminação arbitrária (igualdade formal), como também a proteção especial de determinados grupos sociais vulneráveis ou em situação de vulnerabilidade (igualdade material ou substancial).

O reconhecimento da insuficiência da compreensão liberal da igualdade como um direito negativo, de mera abstenção estatal na produção ou na indução de privilégios em benefício de determinados grupos sociais hegemônicos (a assim chamada antidiferenciação), passou a demandar, sobretudo a partir da transição do Estado liberal para o Estado social, a construção de medidas concretas orientadas pelo objetivo de assegurar a isonomia fática (Bonavides, 2002) entre todos os indivíduos e grupos sociais (a assim chamada antissubordinação). Assume-se, aqui, a premissa de que a manutenção de posturas estatais neutras com relação às diferenças que se impõem na sociedade – sobretudo aquelas fundadas nos eixos estruturantes da classe, do gênero e da raça – pode produzir injustiças gravíssimas ao “reforçar desigualdades e vulnerabilidades de determinados grupos e indivíduos que estão efetivamente à margem do gozo de seus direitos humanos” (Bragato; Adamatti, 2014, p. 106).

Efetivamente, uma posição de abstenção estatal com relação às diferenças pode obstruir a prática de atos de discriminação direta (intencional) em desfavor de grupos sociais minorizados, impedindo, por exemplo, que o Estado edite atos normativos racialmente segregacionistas (Leis de *Jim Crow*). A postura absenteísta, contudo, revela-se extremamente deficitária para o enfrentamento da discriminação indireta (não intencional), na medida em que ações políticas supostamente neutras, que ignoram (ou fingem ignorar) as históricas diferenças estabelecidas entre as populações branca e preta, podem aprofundar as dissimetrias raciais subjacentes à realidade, reforçando a marginalização de grupos sociais que já se encontram em

situação de desvantagem por motivos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

A adoção de políticas afirmativas exsurge, nesse contexto, como um importante mecanismo estatal¹ de enfrentamento à discriminação indireta e de consecução do ideal de isonomia fática entre os membros da sociedade. Trata-se de um refinamento da concepção liberal de igualdade que reconhece a insuficiência de um tratamento uniformizado entre os indivíduos para a concretização da justiça social, e que autoriza, de forma excepcional e temporária, a implementação de medidas de discriminação positiva, assim entendidas as “ações voltadas para a integração social de minorias” (Moreira, 2020, p. 50), para reequilibrar as diferenças de *status* verificadas no contexto social.

É importante notar que embora a dimensão material/substancial do princípio da igualdade tenha surgido pela primeira vez na história do constitucionalismo brasileiro a partir da Constituição Cidadã de 1988 (Vaz, 2022), o Estado brasileiro já havia se obrigado, ao menos desde 1969, ao compromisso internacional de “assegurar como convier o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a estes grupos com o objetivo de garantir-lhes, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” (Brasil, 1969, n.p).

Como visto, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial, internalizada pelo ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969, já trazia uma visão de vanguarda a respeito do princípio da igualdade, encartando, inclusive, uma cláusula autorizativa em seu

¹ Nada obsta, por evidente, a adoção de ações afirmativas por parte de agentes da iniciativa privada, a exemplo do programa de *trainee* exclusivo para candidatos(as) negros(as) ofertado pela empresa Magazine Luiza a partir de 2021.

artigo I.4, para que os Estados-Partes implementassem ações afirmativas em favor de determinados grupos raciais ou étnicos minorizados com o objetivo de assegurar os seus progressos adequados em condições de isonomia aos grupos sociais hegemônicos:

Artigo I.4. Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que, tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção (sic) de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos (Brasil, 1969, n.p).

No Brasil, conforme se explorará adiante, a adoção dessas medidas especiais de discriminação positiva em favor da população negra tardou mais de quatro décadas, primeiro com a implementação da política de cotas raciais para o acesso às Instituições Federais de Ensino Superior, instituída pela Lei nº 12.711/2012, e depois com a reserva de vagas para candidatos(as) negros nos concursos públicos federais, imposta pela Lei nº 12.990/2014. A seção seguinte é dedicada à exploração da genealogia dessa importante política pública inclusiva no âmbito do Sistema Federal de Ensino brasileiro.

A implementação da política de cotas raciais no ensino superior: da discricionariedade à obrigatoriedade

A despeito de o ordenamento jurídico brasileiro contar, ao menos desde 1969, com expressa previsão legal autorizando a implementação de ações afirmativas em benefício da população negra, as primeiras movimentações legislativas para a institucionalização dessas medidas especiais de inclusão somente foram iniciadas décadas depois da

internalização da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial ao Direito doméstico.

Lívia Sant'Anna Vaz (2022) acena, nesse sentido, para o pioneirismo da atuação do ex-Deputado Federal negro Abdias do Nascimento (PDT/RJ) – eleito pelo Estado do Rio de Janeiro para ocupar uma das vagas da Câmara dos Deputados no período de 1983 a 1987 – na apresentação de projetos de lei orientados pelas finalidades de enfrentar o racismo e de promover a igualdade racial no Brasil, inclusive com a proposição de medidas compensatórias em favor dos descendentes de africanos escravizados no país.

O Projeto de Lei nº 1.332/1983, de sua autoria, lamentavelmente arquivado ao final da 47ª legislatura (1983-1987) por força da Resolução da Câmara dos Deputados nº 06/1989 (Câmara dos Deputados, 1989), previa diversas ações de vanguarda para a consecução da igualdade racial no Brasil, podendo-se destacar, a esse propósito, a reserva de vagas para homens negros e mulheres negras nos escalões de trabalho dos órgãos da administração pública² e empresas privadas³, a concessão de bolsas de estudos a estudantes negros(as) em todos os níveis de ensino⁴ e a formação antirracista das forças policiais⁵ (Vaz, 2022).

² Levantamento realizado pelo IPEA indica que em 2020, negros eram 35,1% dos servidores públicos civis ativos na Administração Pública Federal (Silva; Lopez, 2021).

³ Dados do DIEESE apontam que embora representem 56,1% da população em idade de trabalhar, os negros ocupam apenas 33,7% dos cargos de direção e gerência, o que significa dizer que apenas um em cada quarenta e oito trabalhadores negros ocupa funções de gerência. Entre homens não negros, a proporção é de um a cada dezoito trabalhadores (DIEESE, 2023). Os negros também são a maioria dos desocupados (65,1%) e, mesmo quando empregados, são afetados a trabalhos desprotegidos (46% dos negros laboram nessa condição) e com menores remunerações (negros recebem em média 39,2% a menos que não negros (DIEESE, 2023).

⁴ Dados da PNAD indicam que em 2023, apenas 48,3% das pessoas negras/pardas haviam completado o ciclo básico da educação, contra 61,8% das pessoas brancas (IBGE, 2024).

⁵ Pesquisa realizada pela Rede de Observatórios de Segurança, do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (Cesec), aponta que cerca de 90% (noventa por cento) das pessoas mortas pelas polícias dos Estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, São Paulo e Rio de Janeiro eram negras (Ramos *et al*, 2021).

O malogro das propostas de Abdias do Nascimento impôs atrasos significativos na implementação de medidas concretas por parte do Estado brasileiro para a consecução da igualdade material/substancial entre negros e brancos no país. A criminalização dos atos de discriminação fundados na raça ou na cor – passo importante para o tracionamento da luta antirracista no Brasil – somente se deu a partir do advento da Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (Brasil, 1989), por expressa determinação do legislador constituinte (Brasil, 1988). Iniciado como um Projeto de Lei apresentado no ano 2000, o Estatuto da Igualdade Racial, um dos principais documentos legislativos de proteção e promoção da igualdade racial no país, tramitou por quase uma década no Parlamento Federal, até ser convertido na Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Brasil, 2010), não sem antes ser desfigurado pelas inúmeras concessões negociadas que foram necessárias para garantir a sua aprovação (Vaz, 2022).

Para além da supressão de importantes medidas como a indenização pecuniária para descendentes afro-brasileiros e a criação de um Programa Especial de Acesso à Justiça para esse mesmo grupo populacional, as negociações políticas subjacentes à aprovação do Estatuto da Igualdade Racial implicaram a eliminação de dispositivos legais igualmente relevantes que asseguravam a reserva de vagas para estudantes negros(as) em cursos de nível superior, garantiam o acesso de estudantes negros(as) a linhas de crédito do Fundo de Financiamento Estudantil do Ministério da Educação (FIES) e deferiam incentivos para que as Instituições de Ensino Superior incluíssem alunos(as) negros em seus Programas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado (Silva, 2012)⁶.

⁶ A ampliação do sistema de reserva de vagas para estudantes negros(as) no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior somente foi

Discussões mais concretas sobre a instituição de políticas públicas inclusivas de raça no Brasil, sobretudo no que diz respeito à implementação de ações afirmativas no Ensino Superior, somente voltaram a receber tração no debate político interno a partir das movimentações que antecederam e sucederam a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001 na cidade de Durban, África do Sul, sete anos após o fim do *apartheid*, consolidado em 1994 com a realização de eleições gerais que garantiram o direito ao voto a todas as pessoas acima de dezoito anos, independentemente de suas identidades raciais. Esse evento internacional é considerado uma força catalisadora nas discussões domésticas sobre a igualdade racial, inclusive naquilo que pertence à reserva de vagas a estudantes negros(as) no Ensino Superior:

Na experiência brasileira vislumbra-se a força catalisadora da Conferência de Durban no tocante às ações afirmativas, envolvendo não apenas os trabalhos preparativos pré-Durban, como especialmente a agenda nacional pós-Durban, que propiciou significativos avanços no debate público sobre o tema. Foi no processo pós-Durban que, por exemplo, acentuou-se o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em universidades, bem como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial (Piovesan, 2008, p. 892).

O Plano Nacional contra o Racismo e à Intolerância – Carta do Rio, documento produzido durante a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, realizada no Rio de Janeiro em 2001 na esteira dos eventos preparatórios que antecederam a Conferência de Durban, ratificou o diagnóstico de sub-representação da população negra no Ensino Superior, recomendando ao Estado brasileiro que

consagrada legislativamente com a aprovação da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que atualizou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

implementasse o sistema de cotas raciais em suas Universidades (Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, 2001). É importante fazer menção, nesse ponto, à força e ao protagonismo dos movimentos negros brasileiros, sobretudo daqueles organizados por mulheres negras (Carneiro, 2002), na construção e no sucesso da Conferência Nacional contra o Racismo e, posteriormente, da própria Conferência Internacional de Durban (Moura; Barreto 2002).

A Declaração e Programa de Ação produzida na Conferência de Durban prescreveu aos Estados signatários a obrigação de adotarem medidas positivas orientadas pelo objetivo de assegurar o pleno gozo dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todos os grupos raciais, fazendo expressa referência, em seu item 108, à necessidade de implementação de políticas destinadas a garantir a representação adequada de negros(as) nas instituições educacionais (UNFPA, 2001).

No pós-Durban, o Estado brasileiro publicou o Decreto nº 4.229/2002 (Brasil, 2002a), instituindo o Programa Nacional de Direitos Humanos 2 (PNDH-2), sob responsabilidade da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça, com enfoque na tutela de grupos sociais vulneráveis. Dentre as propostas de ações governamentais indicadas pelo referido programa consta, de forma explícita, a ampliação do acesso de afrodescendentes às universidades públicas (Brasil, 2002b).

A despeito da inexistência de lei federal formal assegurando a reserva de vagas para estudantes negros(as) em instituições públicas de Ensino Superior, algumas Universidades passaram a adotar, no exercício de suas autonomias administrativas ou com fundamento em legislações locais, critérios próprios de destinação de vagas para grupos raciais minorizados. Em 2002, o Conselho Universitário da Universidade

do Estado da Bahia (UNEB) publicou a Resolução nº 196/2002, estabelecendo “a quota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afrodescendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade” (UNEB, 2002, n.p). No ano seguinte, em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) adotaram o sistema de cotas raciais para o ingresso em seus cursos de graduação com fundamento na Lei Estadual nº 3.708, de 09 de novembro de 2001 (Rio de Janeiro, 2001), que impunha a reserva mínima de 40% (quarenta por cento) de suas vagas para as populações negra e parda. Em 2004, o Conselho Universitário da Universidade Nacional de Brasília (UNB) publicou a Resolução nº 38/2003, aprovando o Plano de Metas para a integração social, étnica e racial na instituição, que dispunha sobre a disponibilização, pelo prazo de dez anos, de 20% (vinte por cento) das vagas de seu processo seletivo vestibular para estudantes negros(as) (Carvalho, 2020).

A Resolução CEPE/UNB nº 38/2003 foi objeto de impugnação judicial por parte do Partido da Frente Liberal (PFL), atual União Brasil (UNIÃO), que propôs a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)⁷ nº 186 perante o Supremo Tribunal Federal (STF) aduzindo, a partir de uma visão tacanha do princípio da igualdade, que a política de reserva de vagas para candidatos(as) negros(as) no processo seletivo vestibular da Universidade Nacional de Brasília (UNB)

⁷ A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) é uma espécie de Ação Constitucional, de natureza subsidiária às Ações Direta de Inconstitucionalidade (ADI), Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) e Declaratória de Constitucionalidade (ADC), que tem a finalidade de evitar ou reparar lesão a preceito fundamental resultante de atos normativos federais, estaduais, distritais ou municipais, ou quando for relevante o fundamento da controvérsia constitucional sobre leis ou atos normativos federais, estaduais, distrital ou municipais, incluídos os anteriores à Constituição Federal de 1988 (cf. artigo 1º da Lei nº 9.882, de 03 de dezembro de 1999).

produziria uma situação de ‘racismo institucionalizado’, com a ‘discriminação reversa em relação aos brancos pobres’.

Em decisão colegiada unânime, a Corte Constitucional brasileira julgou improcedente a ADPF nº 186/DF, assentando a plena compatibilidade da política de cotas raciais adotada pela Universidade de Brasília (UNB) com o princípio da igualdade encartado pelo artigo 5º, *caput*, da Constituição Federal de 1988. No voto condutor do *decisum*, de lavra do Ministro Ricardo Lewandowski, reconheceu-se, ainda, a importância das políticas de ação afirmativa para a pluralização e diversificação do ambiente acadêmico, com a superação das distorções sociais historicamente consolidadas (Brasil, 2012). Na ocasião, ponderou-se que a justiça social não se faz apenas com a adoção de medidas redistributivas, mas também com a implementação de políticas de reconhecimento que assegurem a integração social de grupos marginalizados, a exemplo dos negros.

O reconhecimento, por parte do Supremo Tribunal Federal (STF), da compatibilidade entre o critério racial adotado pela UNB em sua política de cotas e o mandamento constitucional da igualdade, precipitou a aprovação da Lei Federal nº 12.711, de 09 de agosto de 2012, – há anos em discussão no Parlamento Federal – a qual impôs às Instituições de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação o dever de reservarem pelo menos 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, devendo a metade dessas vagas serem direcionadas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita* (Brasil, 2012). Desse conjunto de vagas reservadas a estudantes provenientes de escolas públicas, a fração correspondente à proporção de pessoas negras, pardas, indígenas, quilombolas ou com deficiência identificadas no

último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) deveria ser destinada a membros desses mesmos grupos populacionais (Brasil, 2012).

A despeito das críticas dirigidas à maliciosa inclusão de filtros sociais numa política pública que deveria ser orientada prioritariamente por critérios raciais (Vaz, 2022), a consagração legal da política de reserva de vagas para alunos(as) negros(as) nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico e Médio representa um avanço importante na consolidação das ações afirmativas no Brasil, na medida em que converte a discricionariedade das instituições de ensino federal na sua implementação em verdadeira obrigatoriedade, garantindo segurança jurídica aos administrados, na medida em que impede, por exemplo, que as ações afirmativas sejam arbitrariamente suprimidas pela gestão de uma ou outra unidade educacional.

Recentemente, no processo de avaliação decenal do programa especial para acesso às instituições de educação superior – medida determinada pelo artigo 7º da Lei nº 12.711/2012 – foram promovidos alguns ajustes nessa importante política pública inclusiva por meio da aprovação e promulgação da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023). Dentre as principais alterações realizadas, merecem ser destacadas: **a)** a redução do teto de renda familiar dos(as) estudantes beneficiados(as) pela política de cotas de um salário-mínimo e meio para um salário-mínimo *per capita*; **b)** a inclusão dos candidatos(as) cotistas preliminarmente na lista de concorrência ampla e, somente no caso de insuficiência da pontuação obtida para garantir a(s) sua(s) aprovação(ões), as suas inscrições na lista de concorrência para as vagas reservadas; **c)** a inserção dos(as) estudantes quilombolas como destinatários da política inclusiva de cotas raciais; **d)** a priorização de

estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade social no recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas Instituições Federais de Ensino e e) a ampliação dessa política afirmativa para as vagas ofertadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2023).

A renovação da Lei de Cotas Raciais – e sua ampliação aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* – são recebidas com alívio e reafirmam o compromisso assumido pelo Estado brasileiro na promoção da Justiça Racial. Mas apenas o acesso não basta, a construção da igualdade também perpassa o incentivo à permanência dos(as) estudantes negros(as) nas Universidades e a repressão de atos de violência racista no interior do ambiente acadêmico.

Redistribuição e reconhecimento: da necessária conjunção entre políticas de acesso e políticas de permanências dos (as) estudantes negros (as) nas universidades

Inequivocamente, a política afirmativa de reserva de vagas para estudantes negros(as) nas Instituições de Ensino Superior, Técnico e Tecnológico Federais do país exerceu um importante papel na ampliação do acesso desse grupo populacional a cursos de graduação gratuitos e de qualidade. Em recente levantamento realizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Lepes/UFRJ), verificou-se que de 2013 (ano seguinte à implementação das cotas raciais nas Instituições de Ensino Federais) a 2019, a variação percentual de ingressantes oriundos de escola públicas, com perfis raciais não-brancos (pretos, pardos e indígenas) e com rendimentos familiares inferiores a um salário-mínimo e meio por pessoa teve um incremento de 205% (Honorato; Zuccarelli, 2022). Entre os estudantes de escolas públicas

não-brancos (pretos, pardos e indígenas), a variação do número de ingressantes nas Universidades Federais nesse mesmo período foi de +147% (Honorato; Zuccarelli, 2022).

Os dados acima mencionados sinalizam o sucesso da política de cotas na construção da justiça racial sob a perspectiva do reconhecimento (Fraser, 2002): os(as) legisladores(as) reconheceram as diferenças de *status* que divisavam as experiências vividas de sujeitos brancos e negros na sociedade, especialmente na esfera educacional, tendo endereçado a esse último grupo populacional medidas destinadas a assegurar a sua participação plena na vida social em condições iguais àquelas gozadas pela branquitude.

É imperioso, no entanto, que essas ações afirmativas sejam conjugadas com uma segunda perspectiva de justiça racial vinculada à ideia de redistribuição (Fraser, 2002), de modo a garantir o saneamento das grosseiras disparidades econômicas que apartam as realidades sociais de negros e brancos no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram, a esse propósito, que a pobreza ainda afeta a juventude negra de forma mais direta e intensa: em 2023, mulheres pretas ou pardas representavam 44,7% dos jovens extremamente pobres e 47,8% dos jovens pobres; homens pretos ou pardos constituíam 33,3% dos jovens extremamente pobres e 26,6% dos jovens pobres (IBGE, 2023).

Num cenário de evidente pauperização da juventude negra – que constitui a ampla maioria dos jovens extremamente pobres ou pobres – políticas afirmativas de reconhecimento, a exemplo das cotas raciais para o acesso às Universidades, não se revelam suficientes para a consecução do mandamento constitucional da igualdade material/substancial. É necessário que essas medidas sejam acompanhadas por políticas redistributivas que assegurem, por exemplo, um reforço nos programas

assistenciais destinados a estudantes, a oferta de moradias estudantis nas proximidades do *campus* de destino do(a) discente aprovado(a) no vestibular, o funcionamento de restaurantes universitários em dias não-úteis e durante as férias e afins.

Também são imprescindíveis políticas complementares de reconhecimento que previnam e coíbam práticas de violência racista no interior das Instituições de Ensino. Programas de educação antirracista, de valorização da história e da cultura afro-brasileira, de letramento racial de docentes e discentes podem e devem ser conjugadas às políticas afirmativas de modo a desconstituir a hostilidade do ambiente universitário à presença de pessoas não-brancas.

É somente com a combinação de políticas de acesso e de permanência, de reconhecimento e de redistribuição, que se estabelecerá a equidade entre pretos e brancos nas Universidades, pavimentando o caminho para a construção de uma sociedade racialmente mais justa.

Considerações finais

A constatação da sub-representação de estudantes negros(as) nas Universidades foi objeto de intensas lutas por parte dos movimentos negros brasileiros para garantir o endereçamento, por parte do Estado brasileiro, de medidas concretas orientadas pelo objetivo de assegurar a igualdade material/substancial entre raças nesses espaços privilegiados de formação. A implementação das cotas raciais para o acesso às Instituições de Ensino Superior – primeiro por ações de vanguarda das Universidades no exercício de suas autonomias administrativas; depois por imposições legais conquistadas pelo ativismo de homens e mulheres negros(as) nos planos nacional e

internacional – representou um grande avanço do país no aprofundamento da justiça racial.

A despeito dos evidentes resultados positivos dessa política afirmativa na inclusão de pessoas negras e pardas no Ensino Superior e de sua recentíssima atualização para abranger também os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, ainda há muito a ser conquistado para o estabelecimento da igualdade racial no Brasil. Séculos de exploração e dominação racial não se resolvem com uma política pública que é, em termos de história administrativa, praticamente neonata.

Referências

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 12ª ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 14 mai. 2002a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 08 dez. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**:

Seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

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 União**: Seção 1, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 05 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002b. Disponível em: https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=13409&shelfbrowse_itemnumber=16558. Acesso em 02 jul. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF, Plenário, Relator Ministro Ricardo Lewandowski, Brasília, DF, 26 de abril de 2012, 2012. **Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; ADAMATTI, Bianka. Igualdade, não discriminação e direitos humanos: são legítimos os tratamentos diferenciados? **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 51, n. 204, p. 91-108, 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/509929>. Acesso em 29 jun. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Resolução da Câmara dos Deputados nº 6, de 1989.**

Determina o arquivamento das proposições que menciona. Brasília, DF: Diário do Congresso Nacional, Seção 1, 06 abr. 1989, p. 1813. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1989/resolucaodacamaradosdeputados-6-4-abril-1989-448947-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jul. 2024.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 209–214, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014>. Acesso em: 03 jul. 2024.

CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. **O Público e o Privado**, v.2, n. 3, p. 9-59, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2656>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL CONTRA O RACISMO E A INTOLERÂNCIA. **Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://www.data.rio/documents/e1b80c1a16f647558d156215b82eb0a1/explore>. Acesso em: 02 jul. 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **As dificuldades da população negra no mercado de trabalho**: boletim especial 20 de novembro – Dia da consciência negra. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/conscienciaNegra2023.html>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBERHAUM, Sandra G. **Gênero, Democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Editora 34, 2002, p. 59–78.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina. **Avaliação das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior no Brasil**: resultados e desafios futuros. Resumo Executivo. Rio de Janeiro: Ação Educativa e Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação da UFRJ, 2022. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/07/resumoexecutivo_OK.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2023. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2023.html>. Acesso em 03 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese dos Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2023. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/sintese-de-indicadores-sociais-2023-uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populac-o-brasileira.html>. Acesso em 04 jul. 2024.

MOREIRA, José Adilson. **Tratado de Direito Antidiscriminatório**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

MOURA, Carlos Alves; BARRETO, Jônatas Nunes. **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares (FCP), 2002.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 887–896, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RAMOS, Sílvia *et al.* **Pele-alvo**: a cor da violência policial. Rio de Janeiro: CESeC, 2021. Disponível em: <https://cesecseguranca.com.br/livro/pele-alvo-a-cor-da-violencia-policial/>. Acesso em 03 jul. 2024.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocume>nt. Acesso em: 03 jul. 2024.

SILVA, Tatiana Dias; LOPEZ, Felix. **Nota Técnica nº 49**: Perfil Racial do Serviço Civil ativo do Executivo Federal (1999–2020). Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasestado/artigo/15/perfil-racial-do-servio-civil-ativo-do-executivo-federal-1999-2020>. Acesso em 03 jul. 2024.

SILVA, Tatiana Dias. **O Estatuto da Igualdade Racial**. Texto para discussão nº 1712. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1249>. Acesso em: 30 jun. 2024.

UNITED NATIONS POPULATION FUND (UNFPA). **Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata: Declaração e Programa de Ação**. Durban, 2001. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban>>. Acesso em: 02 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução nº 196/2002, de 25 de julho de 2002**. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Conselho Universitário, 2002. Disponível em: http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/07/RESOLUCAO-No-196_2002.pdf. Acesso em 03 jul. 2024.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2022.

ZAMBERLAN, Carlos Otávio; NOGUEROL, Luiz Paulo Ferreira. Escravidão e capitalismo na América Portuguesa: uma invenção ou uma anomalia necessária? **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 229-244, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/2341>. Acesso em: 23 jun. 2024.

4

REVISÃO SISTEMÁTICA E REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E RAÇA

*Jussara Marques de Medeiros
Paulo Vinicius Baptista da Silva*

Introdução

A apresentação da revisão sistemática relacionada as publicações sobre as políticas afirmativas, inicia-se a partir da análise da pesquisadora Silvia Maria Amorim Lima (2022)¹ que atualiza um trabalho realizado por um grupo de pesquisa nacional em 2018, cujos(as) integrantes o professor Paulo Vinicius Baptista da Silva e as professoras Katia Regis e Shirley Aparecida de Miranda (2018). O livro apresenta um levantamento bibliográfico sobre artigos, dissertações e teses elaboradas e divulgadas até 2014. A pesquisadora avança na pesquisa, de 2015 a 2020, com apoio da equipe do projeto da pesquisa de egressos/as, junto com seus bolsistas, ressaltando que a bolsa faz parte do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social Pesquisa e Extensão (PIBIS), com fomento da Fundação Araucária do Paraná. O estudo foi realizado por meio da busca em sites de Pós-Graduação em Educação. Os descritores utilizados para identificar os textos foram: “Políticas afirmativas, cotas raciais, educação superior, estudantes negros/as, acesso, permanência, egressos/as”, visto que a pesquisa de Amorim foi voltada para estudantes cotistas egressos da Universidade Federal do Paraná (Lima, 2022).

Foi destacado que, de 2012 a 2018, a temática mais discutida era o contexto de implementação das políticas de opiniões contrárias e

¹ Por uma questão de identificação dos autores em relação ao seu gênero e sua obra, assim como Megg Rayara Gomes de Oliveira na sua tese (2017), a primeira vez que um autor ou autora for utilizado, será transcrito seu nome todo para dar visibilidade aos pesquisadorxs. (OLIVEIRA, 2017, p.14)

favoráveis as políticas afirmativas. A pesquisadora avalia que as publicações posteriores a este trabalho de Estado da Arte destacam mais a permanência dos(as) estudantes. Ela conclui que as políticas afirmativas (PA) ainda mantêm a “curiosidade argumentativa e intelectual dos pesquisadores” (Lima, 2022).

Com o processo de revisão das políticas afirmativas, que deveria ser realizado em 10 anos de acordo com a Lei, muitas universidades se organizaram para realizar estudos sobre a efetividade do seu trabalho. Então, as publicações posteriores a 2014 já elaboravam estudos de avaliação das políticas nos espaços acadêmicos.

Considera-se que depois da implantação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, as publicações sobre as cotas raciais encontradas no portal de periódicos da Capes começam a ampliar bastante, sobretudo a partir de 2018, quando se inicia no Brasil um novo questionamento em relação a validade delas. Este questionamento está relacionado com um governo de extrema direita, que utiliza um discurso de “meritocracia” retomando questionamentos em relação as cotas raciais.

Considerando estes destaques iniciais, o objetivo da pesquisa realizada neste trabalho foi apresentar uma revisão sistemática de publicações na área de políticas afirmativas, para conhecer o que está sendo discutido sobre o assunto no Brasil, desde a criação da Lei 12.711, de 2012 até 2022. Esta metodologia consiste em caracterizar o problema e em seguida, a partir de uma base de dados, realizar um levantamento amplo da literatura.

Rosana Sampaio e Marisa Mancini (2007) consideram como revisão sistemática:

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das

evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (Sampaio e Mancini, 2007, p.84).

A revisão sistemática de acordo com as autoras é uma forma de pesquisa que utiliza métodos de busca, apreciação e síntese, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes com o propósito da pesquisa.

Para sistematizar a pesquisa e facilitar sua organização, foi utilizado o apoio da ferramenta Start, que foi desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LAPES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta ferramenta tem etapas bem definidas, como planejamento, execução e sumarização.

O planejamento na ferramenta possui alguns ícones para facilitar a busca e contribuir na análise dos textos nas outras etapas. Estes ícones são:

- ✓Lista de Fontes: mecanismos de buscas utilizados para reunir os estudos, que nesta pesquisa foram realizadas no Portal da Capes e na base de dados Scielo.
- ✓Palavras-chave que serão utilizadas para definir as strings de buscas. A base considerou a consulta de todo o material e revistas disponíveis, especificando os descritores “ações afirmativas”, “políticas afirmativas”, “universidades públicas” e “mulheres negras”.

Silva, Marçal e Trigo (2018) consideram que alguns autores se referem a políticas afirmativas como ações estritamente do Estado. Considerando esta reflexão, cotas raciais poderiam ser uma dimensão das

políticas afirmativas, mas são muito utilizadas para se referir as universidades, inclusive a Lei 12.711/2012 é conhecida como “Lei de Cotas”.

Ainda na etapa de planejamento, são definidos critérios de inclusão e exclusão dos artigos para aceitar ou rejeitar cada estudo durante a etapa de seleção. Os critérios de inclusão utilizados foram: (I) Se refere a cotas raciais de negros e negras nas universidades públicas e apresenta dados empíricos de estudos, após 2012; (II) Discute dados discriminando por cursos, principalmente das engenharias e realiza recorte de gênero nos dados. Os critérios de exclusão foram: (I) Se refere a cotas raciais, mas específica indígenas e outros tipos de cotas; (II) Se refere a cotas raciais de serviços públicos, que não são universidades públicas e institutos federais e apresentam cotas de servidores públicos; (E) O artigo completo não foi encontrado.

Na etapa de planejamento, define-se um protocolo que contenha as informações para as etapas seguintes. Com os critérios determinados, foram mantidos 200 artigos, mas receberam uma pontuação mais alta os artigos que tinham uma análise ou avaliação teórica de gênero, ou feminismo decolonial somado a políticas afirmativas nas universidades públicas. O termo “mulheres negras” somado teve apenas 5 artigos, e gênero 3 artigos. Os termos foram suprimidos e a pesquisa apontou no período de 2012 a 2022, 355 artigos.

Na fase de execução, a ferramenta novamente tem as opções de identificação, seleção e extração de estudos, onde fez-se a leitura mais cuidadosa dos artigos. Ao selecionar os artigos, existem atributos que serão preenchidos pelo pesquisador no formulário de extração. É possível organizar os resumos, pontuar suas prioridades e, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, rejeitá-los ou aceitá-los.

Percebeu-se que alguns artigos não tinham a palavra gênero no título ou palavras-chaves, mas faziam uma avaliação das políticas

afirmativas organizando dados referentes a mulheres negras na universidade. Foram selecionados também artigos escritos em países latino-americanos, para compreender o contexto do feminismo e das mulheres negras.

Na etapa de extração, os artigos são lidos na íntegra e analisados novamente. Ao final na etapa de extração, optou-se por selecionar os artigos que tinham um recorte de gênero, seja nos dados de pesquisas empíricas, seja na discussão teórica referente ao tema. Assim, para fins de análise dos resultados, foram selecionados 21 artigos.

Constatou-se que três destes artigos não se referiam diretamente a universidades públicas, mas realizavam reflexões que contribuíam para o tema em tela. O primeiro, de Laura Cecília Lopes, se refere ao Movimento Feminista negro no Uruguai e mostra questão do poder público em relação a intersecção gênero e raça. O outro são duas entrevistas da Professora Nilma Lino Gomes, que foi uma protagonista na criação da Lei de Cotas, mulher negra, atuante no Movimento Negro. Será apresentado o conteúdo destes artigos, em seguida as publicações que relacionam gênero e raça diretamente nas universidades.

O artigo de Laura Cecilia López (2013), intitulado “A mobilização política das mulheres negras no Uruguai: considerações sobre interseccionalidade de raça, gênero e sexualidade”, de cunho totalmente qualitativo, centra-se na análise do movimento contemporâneo feminista negro presente no Uruguai em busca de um retorno do poder público frente às demandas sociais relacionadas a intersecção de raça e gênero.

O artigo se desenvolve por meio de crítica decolonial e por uma perspectiva interseccional no intuito de investigar como se transpassam as mais diversas formas que a opressão assume na sociedade. Vale ressaltar que foi também este primeiro trabalho de campo na temática o precursor para que a autora compreendesse o

marcador gênero como extremamente importante na análise de tal mobilização. Ao presenciar as experiências, relatos e perspectivas da luta política no movimento negro contra a opressão em contexto uruguaio, a autora notou que o impacto do racismo atingiu com mais veemência as mulheres negras do que os homens negros; é por esse motivo que a mesma considera como essencial um olhar detalhado à luta anti-racista por viéis interseccional.

Em relação as entrevistas em formato de artigo com a professora Nilma Lino Gomes, destaca-se que ela já foi Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, conhecida teórica, discutindo Políticas Afirmativas. O primeiro texto intitulado: “Ações afirmativas na UFMG” de 2022, escrito com Nilma Lino Gomes, Ednilson de Jesus, Natalia Silva Colen e Silvia Regina de Jesus Costa (2022), tem teor interativo, pouco formal e com um formato próprio, divergindo-se e muito ao modelo de teses.

Ela disserta por meio deste sobre sua atuação na UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) e na Faculdade de Educação e na Universidade Federal de Minas Gerais, instituições pelas quais realizou diversos trabalhos que arrazoam a temática da igualdade racial em ambientes de ensino superior. Percebe-se que Gomes começa a abordar a temática neste trabalho referindo-se ao início do movimento negro acadêmico brasileiro, que se fortalece por meio da Conferência de Durban, a partir daí vindo a surgir o interesse de pesquisadores e pesquisadoras pelo assunto das desigualdades amplamente presentes nos espaços universitários nacionais no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000.

O presente trabalho é unicamente de teor qualitativo, trazendo dados não coletados pelos autores, mas sim de conhecimento da própria entrevistada ou por leituras de outros estudiosos na temática aqui

abordada. Apresenta contextualização da implementação da Lei de Cotas e de todo o debate que a pressagiu. Centra-se bastante nos efeitos desta para com o próprio contexto de estudantes negros e negras de Minas Gerais e da Federal do referido estado. Cita, por exemplo, a criação da Comissão de Acompanhamento da Inclusão Social (CAIS) criada pela instituição. A professora aproveita para falar também sobre os recorrentes questionamentos que outros docentes e pesquisadores lhe faziam à época por ser uma cientista que se centrava no desenvolvimento de pesquisas no campo das relações raciais em um momento onde pesquisadores optavam por negligenciar o assunto.

Por fim, diz acreditar ser crucial que a Universidade Federal de Minas Gerais se posicione a favor da continuidade da Lei nº 12.711/2012, a qual foi repetidas vezes atacada no governo anterior, mas para além disso, destaca a obrigação das universidades federais, por meio de suas próprias experiências, em contribuir com a melhoria do texto da Lei. Centra-se também no fato de como houve durante todo o ano de 2022, mas principalmente no segundo semestre deste, uma forte demanda de tantas frentes simultâneas de luta em que o corpo acadêmico via a necessidade de se mobilizar em um período muito crítico onde se tentava dismantelar o ensino superior público, o que acabou por sobrecarregar o movimento.

Foi encontrada outra entrevista de Nilma Lino Gomes escrita com Claudia Lago e Manuela Thamani (2022) tendo como título: “Dá para esperarçar? Eu acho que sim.” Assim como o artigo anterior, este trabalho segue o mesmo formato comumente chamado por jornalistas de “entrevista ping pong”, onde há a pergunta do entrevistador seguida pela resposta do entrevistado, logo, não é um texto discursivo, mas sim explanatório do ponto de vista de Nina Gomes, entrevistada tanto do texto realizado pelos estudantes da UFMG como deste. Portanto, ambos

os trabalhos são bem similares, trazendo apenas alguns aspectos de diferenças. Neste, por exemplo, Nina cita um boletim divulgado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros que evidencia dados mais do que preocupantes na temática da desigualdade racial que não se limita apenas aos estudantes, mas também ao corpo docente e de autoridades da academia brasileira.

O texto destaca, à título de exemplo, que, de 302 instituições de Ensino Superior Público no Brasil, existiam à época apenas oito reitores e reitoras negros e negras. Gomes utiliza esse dado para chamar a atenção do leitor acerca da ainda expressiva sub-representação da comunidade negra em posições de poder, inclusive nas próprias universidades, mas também aproveita para destacar o fato de que, mesmo sendo uma taxa de representatividade muito baixa, ainda assim houve um avanço: "esse número não era dessa forma quando fui reitora da UNILAB [...] nós tínhamos dois [reitores negros] apenas (Gomes, 2022, p. 206). Assim como no trabalho anterior, o presente artigo não apresenta pesquisas e conteúdos adicionais sem serem os apresentados pela entrevistada.

Os demais textos encontrados são fundamentais para a temática gênero e raça, nas políticas afirmativas. Estes se dividem entre os trabalhos que apresentam dados sobre a presença de mulheres negras nos cursos, sejam estes com recorte de curso de maiores prestígios ou não e os demais analisam a presença de mulheres negras nas universidades. Em relação aos últimos, foram encontrados os seguintes trabalhos:

Lílian Amorim Carvalho (2016) no artigo intitulado "Reflexos do feminismo negro: análise de um evento acadêmico na Universidade Estadual de Maringá", apresenta um evento vinculado a questões pautadas pelo Feminismo Negro como um mobilizador para fortalecimento e ampliação de laços sociais para novas conexões com o

Movimento. A intenção é possibilitar mudanças de percepção de mulheres negras sobre si (relativas a sua condição de subalternidade) emponderando-as para transgredir a lógica histórica e ocupar diferentes espaços da vida pública (inclusive as universidades).

Luciana de Oliveira Dias e Ana Luísa Machado de Castro (2020) no trabalho intitulado “Mulheres negras nas universidades e saberes decoloniais: por uma teorização de um pensamento feminista negro”, que analisa a mudança do lugar ocupado pela mulher negra no âmbito acadêmico e não apenas em seu próprio fim, mas os resultados que nascem com isso. A partir das políticas afirmativas e de anos de empenho, a mulher negra migra das ocupações de base para funções de produção científica. Enquanto apenas algumas décadas atrás a mulher negra se via na única posição de objeto de estudo, hoje esta mesma enxerga a viabilidade e alcança o feito de ser autora dos próprios estudos, na posição de cientistas, intelectuais e pesquisadoras, em geral, formadoras de conhecimento.

Essa mudança é muito significativa não apenas para a ascensão da mulher negra em si na sociedade contemporânea, quanto também, e principalmente, à análise de fatos sociais por ângulos decoloniais. A realidade das mulheres negras brasileiras passa a ser pesquisada e estudada por elas próprias. Tendo esse fato em pauta, de modo interdisciplinar, o texto aqui citado busca se ater aos resultados diretos dessa mais do que aprazível mudança no meio acadêmico. Como eles mesmos destacam, tem por objeto de estudo averiguar "em que medida essas movimentações, que tornaram os espaços mais plurais, implicam em uma emergência de novos pensamentos e saberes e também em uma realização de dignidades, tais quais aquelas previstas nos Direitos Humanos, que foram historicamente perdidas" (Dias & Castro, 2020, p.535). Nesse intento, a pesquisa tem como foco gerar reflexões sobre

como estudos decoloniais produzidos por pesquisadoras negras tem tornado efetivo os direitos humanos nos espaços universitários brasileiros, tomando como ponto de partida a noção de que por muito tempo a produção científica nacional foi delineada por viés colonialista e que o mesmo influenciou não apenas aspectos religiosos, culturais e políticos de nosso povo, como também a episteme brasileira.

Milena Mateuzi Carmo, Laura Moutinho e Charles Klein (2022) no artigo intitulado “Periferias nas universidades: ecos femininos das políticas de ações afirmativas”. Os autores buscam compreender aqui as influências paupáveis, presentes nos próprios territórios, das Ações Afirmativas universitárias e demais medidas que ampliaram o acesso ao ensino superior nos últimos 20 anos por parte da comunidade periférica. Como estas políticas modificaram as condições de vida de moradores das periferias da grande São Paulo, além de seu contexto político e cultural? Esta é a indagação central do estudo. No objetivo de conseguir respostas, a pesquisa analisa tais políticas educacionais através das relações familiares presentes na periferia e principalmente do papel exercido pela mulher nestes vínculos, o qual foi se alterando com o passar das últimas décadas.

Atravessa a temática, como os próprios autores apontam, "as tensões e ambiguidades geracionais, acesso a emprego, atuação política renovada e a produção de saberes no campo acadêmico a partir da constituição de novos sujeitos do conhecimento". O artigo é construído a partir dos próprios relatos das estudantes, aliado à referências teóricas que dissertam sobre temáticas ligadas ao feminismo negro, sobre a periferia, suas tensões e a formação dos sujeitos periféricos, por muito abandonados, renegados, além de textos que abordam a condição social do ensino superior que já pelo próprio nome evoca um senso hegemônico.

Camila Santos Pereira, Ana Maria Ladeira Pereira e Fernando Pocahy (2021) com o artigo intitulado “Mulheres negras no ensino superior: ressonâncias e(m) escrevivências”. O texto faz um panorama geral do cenário contemporâneo em que se encontram as mulheres negras nos ambientes acadêmicos. O trabalho constrói sua pesquisa com base em uma ampla revisão bibliográfica (ALMEIDA, QUEIROZ, EUCLIDES, GONZALEZ, et al) que permite o leitor compreender o perfil atual da trajetória da mulher negra nas universidades nacionais, a qual ganha um novo impulso a partir da implementação de políticas afirmativas nas instituições de ensino superior brasileiras. Esta faz uma pesquisa majoritariamente qualitativa, mas também apresenta importantes dados quantitativos que em muito cooperam para a nossa compreensão do objeto de pesquisa proposto, analisando dados coletados por institutos nacionais que abarcam os índices de violência, desigualdades sociais, de renda, de oportunidades, etc., questões trabalhistas e anos de estudo acerca da população feminina negra brasileira.

Como meio de amostra, entre os muitos outros levantamentos presentes, é utilizado aqui o relatório do IBGE "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", publicado em 2019, que evidencia "a vantagem dos homens brancos sobre os demais grupos populacionais, sendo que a maior distância de rendimentos ocorre quando comparados às mulheres pretas ou pardas, que recebem menos da metade do que os homens brancos auferem (44,4%)". Nesse viés, importante dizer que há um processo de contextualização na construção metodológica do trabalho, agregando ao mesmo estudos referenciais focados no feminismo negro, decolonial e das mulheres não brancas. Ao referir-se à presença da mulher negra no espaço universitário, o presente texto não se limita apenas ao corpo discente, mas também às mulheres negras na docência e

comunidade científica acadêmica, tendo em vista que a própria graduação é quem forma tais profissionais, logo, uma política voltada à mesma tende afetar não só os estudantes, como os professores, pesquisadores e toda a categoria pertencente a academia. O trabalho chega a conclusão de que, mesmo havendo na história recente uma elevação considerável no grau de estudos da população negra em geral, mantém-se ainda uma discrepância muito evidente entre a contratação de mulheres negras se comparada a contratação de pessoas pertencentes à outros grupos étnicos, raciais e de gênero. Além dos aspectos já citados, o texto prospecta definir, através de apontamentos de especialistas na temática, certas projeções de evolução.

Os próximos trabalhos a serem discutidos abordam dados com recorte de cursos de prestígio ou não na Universidade, e, em linhas gerais, ao avaliar a presença de homens e mulheres negros e negras nestes cursos, não houve um aumento significativo.

Emerson Urizzi Cervi (2013) no trabalho intitulado “Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero” realiza uma pesquisa na UFPR de dados anteriores a Lei nº 12.711 e parte da comparação com o Plano de Metas de Inclusão Social e Racial implementado pela instituição a partir de 2005. Conclui que mulheres brancas apresentam percentuais maiores de aprovação do que homens brancos entre 2004 e 2012. Já os pardos apresentam oscilações ao longo de todo o período. Eles têm um salto em 2005, caem gradativamente até 2008 e permanecem estáveis desde então. Os homens estão com percentuais superiores aos das mulheres em todo o período. No caso dos pretos, os percentuais de aprovação de homens e mulheres são muito próximos, com uma oscilação em favor das mulheres em 2005 e outra favorável aos homens em 2009.

Paula Cristina da Silva Barreto (2015) no seu trabalho intitulado “Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior” trata da interação entre as dimensões de gênero e raça das desigualdades e as políticas de ação afirmativa no ensino superior. Os dados do estudo mostram que, nos cursos de alto prestígio analisados (medicina, odontologia, psicologia, direito, bacharelado em ciências da computação, engenharia civil, elétrica, mecânica e química, administração e arquitetura), a quantidade de estudantes do sexo masculino representa mais da metade dos selecionados nos últimos nove anos. No entanto, nos cursos de alto prestígio, o número de homens ultrapassa o de mulheres, o que, segundo os autores, se explica pela construção histórica de profissões exercidas por homens, mas também aponta para uma busca dessemelhante de carreiras de alto prestígio entre os gêneros.

Em relação aos docentes, quando se trata de carreiras acadêmicas, em especial em instituições de ensino superior públicas, os homens são maioria nos cursos considerados de maior prestígio e mais tradicionais, independente da área do conhecimento, enquanto as mulheres estão mais concentradas nos cursos associados ao cuidar, de menor prestígio e menos tradicionais. No entanto, a participação feminina pode ser comprovada mesmo em cursos da área de ciências exatas que, no passado, eram redutos exclusivamente masculinos. Inicialmente, foi visto que, considerando alguns indicadores educacionais, a situação das mulheres não era correlata à situação dos negros, inexistindo sincronia e paridade entre raça e gênero quando se trata da desigualdade na educação e, em especial, no ensino superior. No entanto, quando a distribuição dos estudantes entre os diferentes cursos foi considerada, observou-se uma relativa aproximação entre a situação de ambos, no sentido de que as vantagens das mulheres quando comparadas aos

homens deixavam de existir, situação similar à dos negros quando comparados aos brancos.

Esta pesquisa não separa nos seus resultados mulheres negras, mas se refere a “mulheres” comparando com “negros”.

Ana Cristina de Oliveira Valério, Waldez Cavalcante Bezerra, Vanessa Silva dos Santos, Jaime Daniel Leite Junior, Magno Nunes Farias e Salete Maria Bernardo dos Santos (2021) no artigo intitulado “Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde”. Ao inverso da pesquisa anterior, esta evidencia uma elevação de mulheres negras no ensino superior, mas elas se encontram em desvantagem em cursos de alto prestígio. Estudo qualitativo em uma universidade pública em Alagoas, mostra que há dificuldades em mulheres negras nos cursos superiores atravessadas pelos marcadores de gênero raça e classe. Os resultados deste estudo evidenciam a importância da inserção de políticas afirmativas de recorte étnico-racial nas universidades, o que favorecerá a ampliação do acesso de negras e negros ao Ensino Superior, como também de manutenção destes na trajetória universitária, aspectos essenciais na luta em prol da reparação histórica junto a estes sujeitos.

Elisabete Corcetti e Susane Petinelli-Souza (2021) no artigo intitulado “Ações afirmativas no ensino superior brasileiro” afirmam que em estudo realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, os dados demonstram que mais homens do que mulheres ingressam em cursos das áreas de ciências exatas e engenharias e que, entre as mulheres, as pardas e pretas estão representadas em menor número, indicando que, apesar dos avanços nos sistemas de ingresso e das políticas públicas de cotas, permanece uma sub-representação de determinados grupos raciais nos cursos considerados de maior prestígio. Outro aspecto apontado pelo estudo é que são poucas as

mulheres professoras, reforçando a rarefeita presença feminina nessa área (Corcetti & Souza, 2021). Mesmo as mulheres sendo maioria no ensino superior brasileiro, a escolha de cursos permanece estruturada pelo viés de gênero, com mulheres sub-representadas em cursos de maior prestígio e sobrerrepresentadas nos de menor prestígio. O estudo concorda com os anteriores sobre o aumento das mulheres em cursos de prestígio, mas ainda estão sub-representadas, sendo que as pretas e pardas se encontram em menor número.

Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e Paulo Vinicius Baptista da Silva (2019) no artigo intitulado “Ações Afirmativas Fazem Diferença? Uma Análise dos Perfis Dos Aprovados No Vestibular da UFPR” (2013-2017) avalia-se que, com a implementação da Lei n.12.711/2012, contribuiu-se para a diversificação do público recrutado por meio do vestibular da UFPR, analisando para tanto os perfis dos aprovados no vestibular 2016-2017 nos cursos de pedagogia e medicina, construídos a partir dos dados informados por ocasião da inscrição ao processo seletivo. Este artigo se propôs a verificar se há uma inclusão diversificada de perfis nos referidos cursos. Exemplo dessa diversificação entre os cursos de acordo com a pesquisa é que a proporção das mães com Ensino Superior completo é maior em Medicina, a presença de alunos egressos de escola pública predominantemente é maior entre pretos, pardos e indígenas e a maioria destes perfis com as rendas mais baixas estão no curso de Pedagogia. Nas faixas mais altas de renda, há mais aprovados na concorrência geral. Outra questão importante é que a política de cotas existente na Universidade antes da Lei n.12.711/2012 garante maior acesso de pretos e pardos nos cursos.

Maria Laura Alves de Melo Silva, Eliana Amaral, Helymar da Costa Machado, Silvia Maria Riceto Romchim Passeri e Joana Fróes Bragança

(2018), na pesquisa “Influência de Políticas de Ação Afirmativa no Perfil Sociodemográfico de Estudantes de Medicina de Universidade Brasileira”, realizam também um recorte de curso de Medicina, apresentando dados de mulheres. Analisam o perfil demográfico dos estudantes de medicina da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), perfil este que imagina-se ter sido alterado significativamente após a lei de cotas e a implementação da Política de Ações Afirmativas. O estudo se dá a partir de questionário único realizado com 290 estudantes do curso e instituição já citados. Para a construção da tese, foi necessário também uma coleta de dados sociodemográficos. Além disso, levou-se em consideração fatores que influenciaram a escolha da profissão e da especialidade médica dos estudantes. A pesquisa constatou que o corpo docente encontra-se entre a faixa de 20-24 anos, sendo 63,2% mulheres. Destas, 77,5% são (ou melhor, eram no ano em que se realizou a entrevista) brancas. A maior presença de negros de pele escura (pretos) se encontrava no primeiro ano do curso e ainda assim muito baixa, com 6,6%, enquanto a de pardos chegavam à 22,6%. 42,5% deste último grupo estudaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e 73,6% concluíram também o Ensino Médio em instituições públicas. O terceiro e sexto ano de medicina, por sua vez, era ainda mais branco: 76,7% e 90,3%. Os dados dão à entender que conforme os anos do curso vão passando, os estudantes negros (provavelmente muitos deles cotistas) vão sumindo, evadindo. Assim sendo, a pesquisa demonstra ter ocorrido sim uma mudança no perfil demográfico dos estudantes, este sendo mais plural do que antes em questão racial e principalmente em questão econômica, mas também informa fatores preocupantes conforme vamos analisando os anos mais próximos à conclusão do curso. Como a pesquisa anterior do curso de Medicina, poucas mulheres negras ingressam e permanecem no curso.

Delcele Mascarenhas Queiroz e Carlinda Moreira dos Santos (2016) apontam no texto alta desvantagem das mulheres negras referente a política das Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia. Alavancado por este fato, o presente estudo analisa a participação das mulheres negras nos cursos mais prestigiados e, por consequência, concorridos da UFBA em dois particulares momentos: 2006 e 2010. Nessa análise, buscam conhecer os dilemas envolvidos no cotidiano acadêmico das estudantes, estes intrinsecamente ligados aos marcadores de gênero, classe e raça e que fazem da graduação um obstáculo ainda maior que o usual. Entre os resultados obtidos por meio do estudo, atestou-se um crescimento desigual da participação feminina nos segmentos raciais. Vale salientar um apontamento das autoras: a presença de mulheres negras de pele escura na universidade ainda é (ou era, na época em que a pesquisa foi realizada) bem menor que a de homens negros e mulheres pardas.

Rosileia Lucia Nierotka e Alicia Maria Catalano de Bonamino (2023) analisam de que forma e em que grau os fatores socioeconômicos e raciais de discentes afetam a conclusão da graduação dos estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que ingressaram na instituição em 2014 (segundo ano da aplicação da Lei de Cotas na UFFS e o primeiro ano do SISu). O estudo baseia-se em dados quantitativos da UFFS e INEP, os quais são analisados de forma descritiva e multivariada aqui. Segue alguns dos resultados da pesquisa: da composição do corpo discente, 46,8% era de mulheres brancas, 10,2% de mulheres negras, 33,7% de homens brancos e 9,3% de homens negros. Parte significativa dos ingressantes ainda estavam com a matrícula ativa, chegando a ultrapassar 30% em alguns cursos. Mesmo assim a pesquisa tras números que comprovam que a mulher branca ainda é a que tem mais chances de conclusão e que o homem negro é o que tem a mais baixa.

Neste sentido, o artigo destaca: "A não continuidade dos estudos está associada à condição de trabalho, sendo a descontinuidade maior no grupo de estudantes pardos e pretos (61,8%). A taxa de conclusão do ensino médio vem aumentando desde 2016, mas de forma diferenciada, sendo menor para a população preta e parda (58,1%) e maior para a população branca (76,8%). As mulheres tendem a ter percentuais maiores de conclusão do que os homens da mesma raça/cor, mas os homens brancos possuem taxa de conclusão do ensino médio maior (72,0%) que as mulheres pretas ou pardas (67,6%)." Estes últimos dados são de levantamento do IBGE.

O presente estudo ainda aponta que os fatores renda familiar, escolaridade da mãe, situação de trabalho no Ensino Médio e origem de escola pública não apresentaram significância estatística, contrapondo-se aos resultados do estudo de Marcia Nascimento Henriques Knop (2020), que apontam a renda familiar como um fator importante na conclusão dos cursos. Por outro lado, mesmo parecendo não afetar a conclusão do curso, a origem socioeconômica ainda é a grande barreira no acesso ao ensino superior, ou seja, muitos jovens de famílias de classe baixa nem sequer ingressam nas universidades pela falta de acesso e mesmo após a implementação das políticas afirmativas. Outro importante resultado a se considerar é o que surge da variável "localização de moradia" no que diz respeito à conclusão do curso: "estudantes com residência na zona urbana antes do ingresso na UFFS têm cerca de 43% menos chances de concluir o curso, em comparação aos residentes da zona rural. Esse resultado também chama a atenção no sentido de problematizar o que acontece com os estudantes da zona urbana e com o processo de interiorização das universidades, que parece atrair mais os jovens da zona rural."

O estudo também comprova a relevância dos programas de assistência estudantil na permanência e, por conseguinte, na conclusão da graduação. Segundo as autoras da pesquisa, aqueles alunos que receberam assistência apresentaram 49% mais chances de concluir o curso em relação aos que não receberam.

As próximas pesquisas discutem gênero nas universidades e muitas mostram trajetórias de homens e mulheres cotistas raciais, porém sem apresentar dados empíricos de cursos específicos de maior ou menor prestígio.

No trabalho intitulado “Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas”, Wivian Weller e Maria Auxiliadora Gonçalves de Holanda (2014) apresentam trajetórias biográficas de jovens negras que ingressaram por cotas na Universidade Federal de Brasília nos cursos de Direito e Pedagogia, com discriminação de gênero e étnico racial. Concluem que, além do racismo existente na sociedade, se revela este racismo na Universidade sendo que há diferentes formas de enfrentamento por parte das estudantes. Mesmo assim, as cotas vêm se configurando como possibilidade de reparo as desigualdades.

Daniela Auad e Ana Luisa Alves Cordeiro (2021), no artigo intitulado “A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior”, discutem os fatores que tem afetado no contexto atual (da época de publicação) a permanência de mulheres negras de orientação sexual não normativa nas universidades brasileiras e, por outro lado, como o enfrentamento (advindo das próprias instituições, mas também dos colegas discentes) às ações de discriminação ao já referenciado grupo tem auxiliado na democratização do ensino superior. Reflete sobre a trajetória de mulheres negras lésbicas e bissexuais estudantes que ocupam um

espaço que não foi pensado para elas. Existe um padrão de classe, raça e gênero que privilegia homens brancos cis. A presença de intelectuais negras lésbicas e bissexuais no espaço universitário representa resistência aos padrões estabelecidos, um caminho legítimo de construção de uma sociedade democrática e plural para todas as pessoas, e não apenas para as mulheres negras lésbicas e bissexuais.

Uma entre as referências bibliográficas utilizadas no mesmo e que se faz deveras significativa para a contextualização da história de luta da mulher na conquista de conhecimento e melhores oportunidades no mercado de trabalho é a obra clássica, publicada em 1969, "A Mulher na Sociedade de Classes", de Heleieth Saffioti, que demonstra o processo de sucatação à qual a classe feminina sempre foi sujeita, essa ideia de que nossa capacidade sempre será inferior ao do homem branco e, portanto, as posições por nós ocupadas sempre serão na margem, não centrais, o que piora ainda mais ao nos atentarmos à realidade da mulher negra. Mesmo tendo foco na análise, este artigo também aspira apresentar alternativas de enfrentamento que se põem entre as mulheres negras e a educação superior.

Outro artigo mais atual das autoras Ana Luisa Alves Cordeiro e Daniela Auad (2021), intitulado "Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais", analisam estratégias de resistência adotadas por estudantes negras cotistas, lésbicas e bissexuais em seus anos de graduação em uma universidade estadual no Centro-Oeste do país. O estudo se dá a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas entre o ano de 2017 e 2018 com quatro estudantes (todas cotistas) de uma única instituição. Junto aos dados qualitativos coletados por meio das entrevistas, se põe também uma série de referências bibliográficas (nacionais e internacionais) centradas na abordagem do contexto educacional brasileiro, assim como temáticas que se conectam ao

mesmo, tais como gênero, relações raciais e feminismo negro e lésbico. Utiliza-se também de alguns dados quantitativos produzidos por instituições brasileiras, como IBGE, além de citar na construção do texto um escopo de legislações. Uma das principais conclusões que o estudo delineou é a de que a universidade ainda se apresenta como um espaço hostil para mulheres negras, espaços fundamentados na ideia mais do que errônea de que estas são incapazes de exercer atividades intelectuais. Tal posicionamento faz com que as estudantes busquem nas ações afirmativas e redes de apoio sua única alternativa de permanência.

O artigo de Natalino Neves da Silva, Adilson Perreira dos Santos e Jane Maria dos Santos Reis (2021), intitulado “Assistência Estudantil e Ações Afirmativas: Um Estudo das Condições Materiais e Simbólicas”, investiga como se dá a política de assistência estudantil de três universidades federais mineiras. O objetivo central do estudo é entender quais os fatores simbólicos e materiais que auxiliam os estudantes de grupos minoritários na permanência dos estudos a partir da Política de Ações Afirmativas. A pesquisa é qualitativa e origina-se por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas feitas com os gestores das instituições. Este estudo deixa evidente que a garantia de apoio financeiro, pedagógico e psicológico se faz essencial para que universitários, principalmente cotistas, concluam a graduação, galgando assim novas oportunidades profissionais e a tão sonhada ascensão social, já que há uma enorme discrepância entre a situação financeira e pedagógica dos cotistas para com os da concorrência geral, como destaca Dyane Brito Reis Santos (2009, p. 74): “[...] esses jovens são como Outsider, ou seja, não são membros de uma 'boa sociedade', estão fora dela. Já os 'outros' são

estabelecidos, possuem uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência".

Seguem alguns dados importantes apresentados no trabalho:

Notou-se que quase a metade dos(as) estudantes (49,3%) que chegaram aos cursos de graduação à Universidade Federal de Ouro Preto no primeiro período letivo de 2018 eram negros(as). Por conseguinte, houve uma demanda pelo fortalecimento da Política de Assistência Estudantil, tendo em vista que custos com essa assistência passaram de R\$ 22,5 milhões, em 2013, para R\$ 37,3 milhões, em 2017, período em que a UFMG buscou democratizar o Ensino Superior por meio das políticas afirmativas. (SILVA, SANTOS e REIS, 2021, p.7)

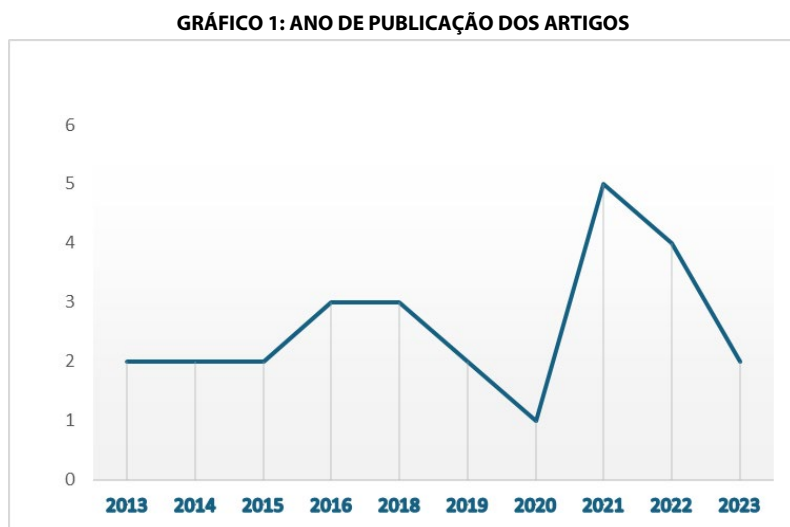
[...] com o acesso de estudantes ingressantes pelas PAA [Políticas de Ações Afirmativas], entre os quais encontram-se pessoas de baixa renda que necessitam das Políticas de Assistência Estudantil, as IES viram o aporte de recursos para o PNAES cair. Os valores alocados em 2020, em comparação com 2013, primeiro ano de vigência da Lei n°. 12.711, sofreram quedas significativas. A situação mais crítica foi verificada na UFOP, que perdeu 10,9% do valor recebido em 2013. A UFMG perdeu 7,5% e a UFU, 0,7%. (SILVA, SANTOS e REIS, 2021, p.10)

O estudo elucidou que duas das instituições investigadas desenvolvem programas direcionados, sobretudo, à formação de estudantes ingressantes pelas cotas raciais. Já na UFU, a institucionalização de ações voltadas para esse público tem sido tensionada pela DIEPAFRO e pelo NEAB. Nessa perspectiva, é relevante notar o protagonismo do movimento negro, dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e dos coletivos estudantis negros em relação ao processo de implementação das PAA. (SILVA, SANTOS e REIS, 2021, p.14)

Bruno Nzinga Ribeiro, Tayná Victória de Lima Mesquita e Stephanie Pereira de Lima (2022) no texto intitulado "A Unicamp precisa falar sobre cotas: sujeitos, movimentos e disputas" traçam o caminho percorrido pelo Núcleo de Consciência Negra, o Núcleo de Estudos Negros e o Grupo de Estudos de Feminismos Negros na implementação da Política de Ações Afirmativas na Universidade Estadual de Campinas.

Para isso, traz depoimentos dos estudantes e ativistas envolvidos no movimento e debruça-se em amplo referencial bibliográfico. A pesquisa ressalta a importância dos coletivos negros na fomentação de uma população mais consciente à respeito das demandas de grupo subrepresentados, na democratização do ensino superior e também para uma maior identificação da própria comunidade negra, tendo em consideração o aumento da taxa de pessoas que se afirmam negras. Ainda assim, o estudo evidencia haver um processo de marginalização desses mesmos coletivos e de um apagamento das conquistas e vozes deles.

Em relação ao período de maior publicação, consideramos os seguintes dados apresentados no gráfico 1:



Fonte: autores (2024)

O gráfico 1 mostra que o período que houve mais publicações foi entre 2011 e 2022. As publicações aumentam de 2016 a 2018 e tem uma queda em 2020, no período do início do governo Bolsonaro. Quando

chega perto do ano de revisão, as publicações aumentam, apresentando mais resultado com recorte de gênero. Dois artigos vão além da análise das mulheres negras nos cursos, pois apresentam relação com orientação sexual, problematizando as mulheres lésbicas e bissexuais, conforme quadro 1. As pesquisadoras Ana Luisa Alves e Daniela Auad tem publicado pesquisas nesta área, com intersecção de gênero e relações étnico raciais, e a presença das mulheres nas universidades.

QUADRO 1: RESUMO DE PUBLICAÇÕES COM GÊNERO, RAÇA E ORIENTAÇÃO SEXUAL

Autor	Título	Ano	Resultados
Daniela Auad e Ana Luisa Alves Cordeiro	A interseccionalidade nas políticas de ações afirmativas como medida de democratização da educação superior	2018	Ressalta ao final a importância da presença de intelectuais negras lésbicas e bissexuais no espaço universitário representa resistência aos padrões estabelecidos, um caminho legítimo de construção de uma sociedade democrática e plural para todas as pessoas, e não apenas para as mulheres negras lésbicas e bissexuais. No conhecimento por elas produzido podem ser ensaiadas com primor e excelência, em um só tempo, outras e novas maneiras de conhecer a negritude, a diversidade sexual e a universidade.
Daniela Auad e Ana Luisa Alves Cordeiro	Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais	2021	Uma das principais conclusões que o estudo delineou é a de que a universidade ainda se apresenta como um espaço hostil para mulheres negras, espaços fundamentados na ideia mais do errônea de que estas são incapazes de exercer atividades intelectuais. Tal posicionamento faz com que as estudantes busquem nas ações afirmativas e redes de apoio sua única alternativa de permanência.

Fonte: autores (2024)

Considerações finais

Ainda considerando a discussão de gênero, não foi encontrado trabalho que problematiza as políticas afirmativas para pessoas trans,

principalmente mulheres travestis negras, que ainda sofrem muito racismo não só pela condição racial, mas também pela sexualidade. A pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018) afirma que a experiência de vida de mulheres trans e travestis na sociedade brasileira passam a ser temas de pesquisa em 1990, porém raramente trazem informações que localizam historicamente pessoas que expressam identidades de gênero que escapam as normas de cisgenderidade, especialmente negras e/ou africanas. A Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA) registrou 80 assassinatos de pessoas transgênero no primeiro semestre de 2021. Nesse cenário de elevada violência e ataque para com tal público, as cotas para pessoas trans não tem sido problematizadas nos estudos, o que aponta para a necessidade de avanço nas políticas afirmativas.

Em relação a totalidade dos artigos analisados, todos discutem ações afirmativas e/ou buscam apresentar os resultados de realidades distintas, com recorte de gênero. Porém, percebe-se uma lacuna nesta discussão com recorte de gênero e mulheres negras, principalmente se tratando de cursos pertencentes às ciências exatas e também das consideradas “graduações de prestígio”.

Assim, destaca-se a importância da ampliação das pesquisas que possam ter como característica a interseccionalidade de gênero e raça. Num contexto em que a educação tem sido negada aos mais vulneráveis e os recursos da educação tem sido cada vez mais exíguos, é necessário que ela seja vista como prioridade, para democratização das relações de participação política da população e para garantia do acesso ao conhecimento e as riquezas socialmente produzidas.

Referências

- BARRETO, P. C. da S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 39-64, 2015.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Lei n.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 10 Abr. 2022
- CARMO, M. M.; MOUTINHO, L.; KLEIN, C. Periferias nas universidades: ecos femininos das políticas de ações afirmativas. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 10, n. 26, p. 124-152, 2022.
- CARVALHO, L. A. Reflexos do feminismo negro: análise de um evento acadêmico na Universidade Estadual de Maringá. **Revista Espaço Acadêmico**, 16(185), 2016, p. 01-11. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33562>. Acesso em: 16 Jul. 2015
- CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n.11, p. 63-88, Aug. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200003&lng=en&nrm=iso>; <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200003>>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- CORCETTI, E.; PETINELLI-SOUZA, S. **Ações afirmativas no ensino superior brasileiro.** Ex aequo, n. 44, p. 79-92, 2021
- CORDEIRO, A. L. A.; AUAD, D. Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, p. 82621e82622, 2021.
- DIAS, L. de O.; DE CASTRO, A. L. M. Mulheres negras nas universidades e saberes decoloniais: por uma teorização de um pensamento feminista negro. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v. 9, n. 17, p. 535-561, 2020.
- GOMES, N. L.; RODRIGO, E. de J.; COLEN, N. S.; COSTA, S. R. de J. “Ações Afirmativas Na UFMG: Entrevista Com Nilma Lino Gomes”. **Revista Docência Do Ensino Superior** 12 (dezembro). Belo Horizonte:1-23, 2020.

- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: Editor: **IBGE** Ano: 2019.
- KNOP, M. N. H. **Retenção e resiliência no ensino superior brasileiro: determinantes** das chances de conclusão. 2020. 136 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
- LAGO, C.; THAMANI, M. Dá para esperar? Eu acho que sim. Entrevista com Nilma Lino Gomes. **Comunicação & Educação**, v. 27, n. 2, p. 199-212, 2022.
- LIMA, S. M. A. **Políticas afirmativas e educação superior: um estudo sobre estudantes negros (as) egressos (as) da política de cotas na UFPR**. Tese PPGE- UFPR. Curitiba/PR, 2022
- LÓPEZ, L. C. A mobilização política das mulheres negras no Uruguai: considerações sobre interseccionalidade de raça, gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), p. 40-65, 2013.
- MIRANDA, S. A.; REGIS, K.; SILVA, P. V. B. da. (orgs). Educação das relações étnico-raciais: **O estado da arte**. Curitiba/PR: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.
- MOREIRA, C.R.B.S.; DA SILVA, P.V.B. Ações afirmativas na UFPR: impactos da Lei n. 12.711/2012 em dois cursos. **Laplage em Revista**, v. 5, n. 3, p. 110-127, 2019.
- NIEROTKA, R.L.; BONAMINO, A.M.C de. Conclusão de curso no ensino superior: um olhar sobre ingressantes das camadas populares na Universidade Federal da Fronteira Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. 5223 e 5224, 2023.
- MEDEIROS, J. M. de. **A política de cotas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.
- OLIVEIRA, M. R. G. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 190 fl. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2017.
- OLIVEIRA, M. R. G. de. Por que você não me abraça? Invisibilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negras e negros. **Sur-Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 15, n. 28, p. 167-180, 2018.

PEREIRA, C. S.; PEREIRA, A. L.; POCAHY, F. Mulheres negras no ensino superior: ressonâncias e (m) escrevivências. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1360–1377, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67872>. Acesso em: 29 Jul. 2024.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, C. M. dos. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 71-87, 2016

RIBEIRO, B. N.; MESQUITA, T. V. De L.; LIMA, S. P. de. **A Unicamp precisa falar sobre cotas: sujeitos, movimentos e disputas**. **Cadernos de Campo** (São Paulo-1991), v. 31, n. 2, p. e203122-e203122, 2022.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas. A permanência de estudantes negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em: 29 Jul. 2024.

SILVA, M.A.M.; AMARAL, E.; MACHADO, H. da. C. PASSERI, S.M.R.R. e BRAGANÇA, J.F. Influência de políticas de ação afirmativa no perfil sociodemográfico de estudantes de Medicina de universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 3, p. 36-48, 2018.

SILVA, N. N. da; SANTOS, A. P. dos; REIS, J. M. dos S. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 25-48, 2021.

SILVA, P. V. B. Da; MARÇAL, J. A.; TRIGO, R. A. E. **Políticas de ações afirmativas no Brasil: Educação e Políticas Públicas**. In KOMINEK, Andrea Maila VOSS e VANALI, Ana

Crhistina (Orgs). **Roteiros temáticos da Diáspora: Caminhos para o enfrentamento do Racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS, Editora Fi, 2018.

VALÉRIO, A. C. DE O.; BEZERRA, W.C.; SANTOS, V.S. dos.; JUNIOR LEITE, J. D.; FARIAS, M.N. e SANTOS, S.M.B. dos. Racismo e participação social na universidade: experiências de estudantes negras em cursos de saúde. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. 3006 e 3007, 2021.

WELLER, W.; HOLANDA, M. A. G. de. Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 13, p. 57-80, 2014.

SEGUNDA PARTE

ESTUDOS DE CASO

5

SISTEMA INFORMÁTICO DA UTFPR SOB O OLHAR DA IMPLANTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: RAG - RELATÓRIO ANALÍTICO DE GESTÃO

*José Gonçalves de Oliveira Júnior
Jonathan Felipe Espigiorin de Oliveira*

Introdução

As políticas afirmativas têm sido implementadas em diversas partes do mundo como estratégias para combater desigualdades e promover inclusão social, especialmente no contexto educacional. No Brasil, essas políticas ganham destaque nas universidades federais, com a implementação de sistemas de cotas e outras medidas que visam equilibrar as oportunidades educacionais entre diferentes grupos sociais conforme Pereira, Gutierrez E May (2016). Este capítulo explora o breve histórico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e sua busca na implementação das políticas afirmativas na instituição, com foco no desenvolvimento de uma ferramenta para levantamento quantitativo de docentes, discentes e técnicos administrativos em diversas categorias.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR tem sua gênese na criação das Escolas de Aprendizes Artífices, que em Curitiba ocorreu em 1910 e seu ensino destinava-se aos jovens das camadas menos favorecidas da sociedade. Em 1978, a Instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), passando a ministrar cursos de graduação plena. A transformação do CEFET-PR em universidade ocorreu em 2005, sendo a primeira universidade tecnológica do Brasil. Atualmente a UTFPR está

presente em 13 localidades do estado do Paraná, e no ano de 2020 a instituição possuía 30.027 estudantes matriculados na graduação e 3.357 estudantes matriculados na pós-graduação *Stricto Sensu*, conforme os indicadores e dados apresentados no Relatório de Gestão 2020 da UTFPR (2021). A instituição de ensino superior (IES) tem como missão desenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade para o avanço do conhecimento e da sociedade. Neste sentido, a UTFPR busca diagnosticar e elaborar ações para minimizar os fenômenos de evasão e retenção de estudantes dos cursos de graduação ofertados pela universidade. Para levantar os cursos que mais apresentam esses índices de evasão e de retenção, a Instituição criou uma ferramenta computacional, denominada Relatórios Analíticos de Gestão (RAG), que fornece dados quantitativos extraídos do Sistema Acadêmico da UTFPR e apresenta os índices anuais e semestrais de evasão, retenção e conclusão de cada curso, campus e da Instituição.

No contexto das políticas afirmativas no Brasil, a educação tem sido um campo fértil para a aplicação dessas políticas, visando combater as desigualdades sociais e promover a inclusão e permanência da diversidade racial e cultural nos ambientes acadêmicos. Por isso a busca quantitativa e estatística de pessoas por autodeclaração, seja de sexualidade, raça, social ou de gênero, buscam garantir que os espaços sejam igualitários, inclusivos e bem orientados a pluralidade global a que se encontra uma Universidade. Para tal, este capítulo se pautará em um breve histórico das políticas afirmativas no Brasil, as iniciativas da UTFPR, os desafios e os possíveis impactos das políticas institucionais, importância das cotas, quantificação dos dados e desenvolvimento da ferramenta RAG.

Políticas afirmativas no Brasil

As políticas afirmativas no Brasil, especialmente no ensino superior, foram institucionalizadas com a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que determina a reserva de uma porcentagem de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Estas políticas são fundamentadas em um histórico de desigualdades sociais e educacionais profundamente enraizadas (Pereira; Oliveira; Silva; Silva, 2024). A adoção dessas políticas reflete um compromisso com a justiça social e a democratização do acesso ao ensino superior pautadas na educação para todos, direito constitucional. Coloca-se na legislação o seguinte disposto na legislação constante no Planalto estipulando as cotas nas instituições públicas.

Art. 1º 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. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo *per capita*. “(Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)” (Brasil, 2012.)

A conquista dessa lei vem como resultados de lutas anteriores a 2012, como o programa do Ministério da Educação chamado de REUNI¹ que fora iniciado em 2003 e teve prazo de conclusão em 2012, aumentando de forma expressiva as vagas pertinentes as suas instituições alvo, possibilitando a ampliação e a criação da lei de cotas. Essa breve contextualização, possibilita a breve verificação de um histórico de lutas governamentais para ampliação de políticas

¹ Informações retiradas da página oficial do REUNI. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 10 maio. 2024.

afirmativas e de inclusão universalizando o ensino, conforme vemos a seguir:

Assim sendo, a universalização do acesso à educação no Brasil por meio de políticas inclusivas contribui para aumentar a presença de estudantes das classes trabalhadoras, afrodescendentes, indígenas e outros grupos sub-representados garantindo oportunidades educacionais equitativas para esses segmentos da população que historicamente enfrentaram obstáculos e disparidades no acesso à educação. Desse modo, a diversificação e a promoção da equidade no sistema educacional do país são metas fundamentais dessa ampliação da representatividade desses grupos. (Pereira; Oliveira; Silva; Silva, 2024, p.5)

Pode-se afirmar assim que as políticas públicas envolvendo as instituições de ensino superior federais tentam dirimir feridas e marcas sociais dispostas por fatos históricos como a escravidão, a perseguição de “minorias” e os inimigos políticos durante os períodos ditatoriais que condicionaram uma elite dominante - predominantemente branca - a manter o *Status Quo* por eles estabelecidos. Conforme descrito por Costa, Pinhel e Silveira (2012) na apresentação do livro "Uma década de políticas afirmativas: Panorama, argumentos e resultados" por eles organizados, as políticas afirmativas no Brasil, especialmente no ensino superior, surgiram como resposta a uma necessidade de correção de disparidades históricas de acesso e permanência na educação. Este contexto se alinha com a implementação da Lei de Cotas em 2012, que foi um marco para as universidades federais, incluindo a UTFPR, garantindo a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, com subquotas para grupos racialmente desfavorecidos e pessoas com deficiência.

Desafios das políticas afirmativas

Embora as políticas afirmativas tenham contribuído para aumentar a diversidade no corpo estudantil da UTFPR, existem desafios

significativos a serem superados. Estudos indicam que os alunos cotistas enfrentam dificuldades de adaptação e permanência, e isso se deve principalmente à preparação prévia e ao suporte institucional principalmente na área de exatas como cita Andrade (2022) e reforçado por Silva (2016) com os dados estatísticos apresentados da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre cotistas negros, sem considerar os dados de gênero que são ainda mais preocupantes, principalmente as mulheres negras que passam por questões interseccionais. Apesar dos avanços significativos, a implementação de políticas afirmativas não está livre de desafios. Um dos principais é o preconceito e o estigma ainda enfrentados pelos cotistas, que são frequentemente vistos como menos capazes por parte de seus pares e, às vezes, até por professores.

Silvio Almeida (2018) atribui conceitos aos processos de discriminação e racismo definindo-os em três categorias, o racismo individual, o racismo institucional e o racismo estrutural, os dois últimos serão o foco de abordagem para a construção do pensamento dentro da Universidade Pública. O racismo institucional é mais sutil e difícil de identificar, pois não está restrito a atitudes individuais, mas às práticas e políticas de organizações e instituições. Ele pode se manifestar em sistemas de justiça criminal, no sistema de educação, no mercado de trabalho, na saúde pública, entre outros. O resultado se dá por meio de políticas e práticas que, muitas vezes de forma inconsciente, perpetuam desigualdades e privilegiam determinados grupos em detrimento de outros. Dentro do espaço universitário esta institucionalização gera temor entre os candidatos cotistas, e alguns métodos são desenvolvidos na tentativa paliativa de inibir os crimes raciais conforme citação abaixo.

As políticas de permanência também envolvem estratégias para evitar que os cotistas sejam discriminados. “Estamos lutando para que esse problema não se instale na pós-graduação”, comenta Atique, da Unifesp. “Muitos candidatos temem se matricular e sofrer retaliações por serem cotistas.” A estratégia usada hoje é a de não divulgar, com destaque, a condição de cotista dos aprovados nas vagas reservadas. “Essas medidas são importantes para garantir que esses estudantes ingressem na universidade e possam concluir seus estudos.” (Andrade, 2022, p.44)

Por findar o levantamento dos conceitos, o racismo estrutural é a forma mais profunda e disseminada de racismo. Ele se enraíza nas estruturas sociais, econômicas e políticas de uma sociedade, perpetuando desigualdades sistêmicas e estruturais que afetam negativamente grupos considerados não hegemônicos. O racismo estrutural está presente em instituições, leis e políticas que, mesmo que não sejam intencionalmente racistas, acabam por criar barreiras e desigualdades que afetam desproporcionalmente a vida de grupos específicos.

Assim como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele ou o formato do rosto, que fazem de alguém negro. Características físicas ou práticas culturais são apenas dispositivos materiais de classificação racial que fazem incidir o mecanismo de distribuição de privilégios e de desvantagens políticas, econômicas e afetivas. (Almeida, 2018, p.49)

O reconhecimento dos processos supracitados que edificam o tradicionalismo das instituições federais na busca da perpetuação de práticas e da ciência eurocêntrica, aos poucos, em passos lentos, começam a ser abordados de forma crítica e de forma mais aberta, mas ainda carentes de atenção para formar revisões de adequação eficazes e com participação dos grupos alvos. O agravante é que estas mazelas ainda geram o desafio da evasão escolar, que é mais alta entre os cotistas devido as dificuldades financeiras, de preparo acadêmico e de estruturação de políticas institucionais (Silva, 2016). Embora as políticas

afirmativas tenham tido um impacto positivo na diversificação do corpo estudantil, os desafios persistem, especialmente em relação ao preconceito e à resistência interna, como destacado por Manzan, Melo-Silva e Oliveira (2023, p. 11):

Sobre a defasagem educacional relatada pelos participantes é necessário reforçar que o desempenho acadêmico é um fenômeno multifacetado e complexo que não apresenta padrão único, e que uma parcela significativa dos estudantes cotistas continua a enfrentar problemas mesmo depois do ingresso na universidade. Dentre os problemas mencionados destacam-se a adaptação ao ritmo de estudo e as dificuldades financeiras (Silva & Souza, 2020). Dessa forma, constata-se que o incentivo ao acesso à universidade pública por meio da política de cotas não é suficiente para um efeito verdadeiramente reparador, se deixar de lado programas e estratégias de permanência para esses alunos (Sousa et al., 2013). Se foi uma árdua jornada a preparação para o ingresso, começa outra etapa de esforços redobrados na vida universitária para a adaptação e superação de novos obstáculos.

A UTFPR enfrenta o desafio de transformar os dados que estão sendo gerados e captados de forma numérica, em inclusão qualitativa, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham igualdade de oportunidades para sucesso na instituição, os traços de discriminação descritos até agora, visam salientar a importância da análise primária dos dados, para compreender melhor o contexto institucional, para então gerar políticas efetivas. Há de se considerar, que existem dificuldades na aquisição de dados para análise e para tal, se faz necessário o uso de ferramentas que ajudem nesse processo.

A UTFPR, suas iniciativas de inclusão e histórico do sistema

Como a primeira universidade tecnológica do Brasil, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, tem um compromisso destacado com a inovação. A IES atendeu ao sistema de cotas logo após a promulgação da Lei, reservando 50% de suas vagas para candidatos que atendem aos

critérios estabelecidos pela legislação (UTFPR, 2017). O reconhecimento da necessidade de promover a inclusão e a diversidade, implementou rapidamente as diretrizes da Lei de Cotas, porém há uma lacuna no acompanhamento dos ingressos e da comunidade acadêmica de forma geral (professores, TAE's² etc.). Essa afirmação se dá, pois apesar das Universidades Federais adotarem a legislação de cotas prontamente, a inclusão racial no ambiente universitário não reduz diversos outros problemas estabelecidos pelas mazelas culturais e sociais como o racismo e discriminação dentro dos seus espaços, assim como práticas para manutenção dos indivíduos contemplados pela legislação mantendo currículos que não contemplam conteúdos decoloniais, perpetuando práticas eurocêtricas conforme afirmam, de forma geral, Evandro C. Piza Duarte e Menelick de Carvalho Netto (2012, p. 54)

O ponto de partida é a crise de um modelo de universidade marcado pela exclusão racial, pelo eurocentrismo e pela cultura da desigualdade. Essa universidade tem se encastelado na distinção entre reflexão e ação, fazendo da paisagem exógena, branca e europeia o espaço do conhecimento e convertendo a branquitude ora símbolo de nobreza, concedida aos “iguais”, ora em sinônimo de competência técnica que pode ser apropriada somente por poucos.

Para mapear o cenário institucional e compreender a comunidade na qual está disposta, houve a demanda por informações na busca de uma ferramenta de auxílio à tomada de decisão nas instituições. Podemos analisar o exemplo da UFSC, que coletou dados para sua pesquisa utilizando a metodologia de análise da Taxa de Integralização

² Conforme página web da UTFPR, TAEs são técnicos administrativos/técnicas administrativas em educação que atuam nos mais diversos setores para que ocorra o funcionamento administrativo e técnico institucional, desde uma secretaria até laboratórios específicos. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/servidores/site/mural/tecnicos-administrativos-em-educacao-nosso-apoio-e-respeito>. Acesso em 29Jul.2024.

Média (TIM)³. Os dados coletados forneceram uma maior possibilidade de análise crítica, levando em conta o desempenho por nota e reprovações por frequência (Silva, 2016).

Dentro do contexto da UTFPR, até o início de 2014, para se obter essas informações e outras similares, era necessário solicitar ao departamento de Tecnologia da Informação (TI) a geração de relatórios. Isso tornava o processo burocrático, demorado e impreciso, pois não havia informações históricas consolidadas e sua construção favorecia a criação de estratégias mais enérgicas, gerando potência nas lutas institucionais.

Para enfrentar o desafio de fornecer informações acadêmicas abrangentes e oportunas, foi concebida uma ferramenta de geração de relatórios que atende às seguintes premissas:

- ✓ Acesso a dados históricos e atuais consolidados, permitindo análises de tendências e padrões.
- ✓ Apresentação de informações em formatos tabulares e gráficos, facilitando a interpretação e a tomada de decisão.
- ✓ Agrupamento de dados até o nível de curso, fornecendo insights específicos para cada programa acadêmico.
- ✓ Acesso irrestrito a todas as informações para usuários autorizados, promovendo transparência e colaboração.

Coincidentemente, a criação da Comissão para Análise dos Índices de Evasão e Retenção dos cursos de Graduação da UTFPR forneceu uma base conceitual sólida para a ferramenta de relatórios, definindo com precisão os conceitos de evasão, retenção e conclusão, estabelecendo os seguintes indicadores:

³ "O tema por si só traz uma problemática maior, apresentando de forma cartesiana uma análise de grupos enquadrados na lei de cotas, porém não propõe ou possibilita uma análise geral para a formação das políticas públicas e da integração dos indivíduos defendendo sua racialidade, cultura e realidade econômica" (Silva, 2016, p.59). O autor separa um trecho de seu artigo para falar sobre a necessidade de uma análise mais criteriosa dos demais contextos.

- ✓ Cálculo da taxa de evasão semestral e anual para cursos, campi e toda a instituição.
- ✓ Cálculo da taxa de retenção para cursos.
- ✓ Cálculo da taxa de conclusão anual para cursos, campi e toda a instituição.

Esses conceitos e indicadores fundamentais orientam a coleta e apresentação de dados na ferramenta de relatórios, garantindo que as informações fornecidas sejam precisas, confiáveis e relevantes para as áreas acadêmicas na tomada de decisões informadas.

Concomitante ao trabalho da comissão, a área de TI iniciou a construção de um armazém de dados (Data Warehouse) para ser utilizado pela ferramenta, utilizando como fonte de dados o Sistema Acadêmico da UTFPR. Esse Data Warehouse deveria conter os dados históricos da instituição (a partir de 1979) e os dados atuais, construídos sobre um modelo multidimensional (dados consolidados em cada dimensão, para permitir a geração dos relatórios conforme as dimensões selecionadas).

A sequência de disponibilização tem o seguinte histórico:

- Julho de 2014: foi disponibilizada a primeira versão, inicialmente para os membros da Comissão de Evasão e Retenção, para que os dados fossem conferidos e as fórmulas de cálculo da evasão e retenção fossem validadas.
- A partir de 2015 a ferramenta foi disponibilizada a todos os docentes da instituição.
- Em 2016 foram acrescentados dashboards para os níveis UTFPR, Campus e Curso, exibindo gráficos mais específicos para cada um desses níveis.
- Meados de 2020 foram acrescentados os dados históricos consolidados da Stricto Sensu, com cruzamento de dados abertos fornecidos pela CAPES⁴.

⁴ Conforme dados extraídos do site oficial da CAPES, disponível em <https://dadosabertos.capes.gov.br>. Acesso em 27Jul.2024.

Processo de elaboração do sistema

A contextualização e os processos de elaboração do sistema tornam-se pertinentes como modelo e parametrização a leitores e instituições que possam se favorecer deste processo lógico criativo. A utilização de um padrão de modelagem multidimensional permite que o mesmo relatório seja gerado com filtros de quaisquer dimensões. Por exemplo, pode-se gerar o relatório de evasão por campus ou somente dos cursos de Licenciatura Noturnos, permitindo que a análise seja setorizada ou caracterizada por certos padrões. Neste contexto, houve o surgimento de um problema, a quantidade de dados que não forneciam informações completas ou estavam defasados. Neste contexto, foi desenvolvido um trabalho com os Departamentos de Registros Acadêmicos de cada campus com o objetivo de se realizar a limpeza dos dados. Essa tarefa demorou aproximadamente 2 anos, tendo seu início em 2020, e após sua conclusão foram criados mecanismos no Sistema Acadêmico da UTFPR para se evitar a entrada de dados incorretos.

A dificuldade inicial foi a ausência de uma série histórica, retratando as informações ao longo do tempo. Foram definidos procedimentos para inferir os dados dos estudantes e turmas ministradas antes de 2014. A partir de então o procedimento de carga desses dados foi automatizado, sendo atualmente realizado ao final de cada semestre letivo. Na modelagem do Data Warehouse foram definidas as seguintes dimensões:

- ❖ Campus;
- ❖ Nível de ensino (Técnico, Graduação e Stricto Sensu);
- ❖ Grau (Bacharelado, Licenciatura, Tecnologia);
- ❖ Periodicidade (semestral, anual, quadrimestral);

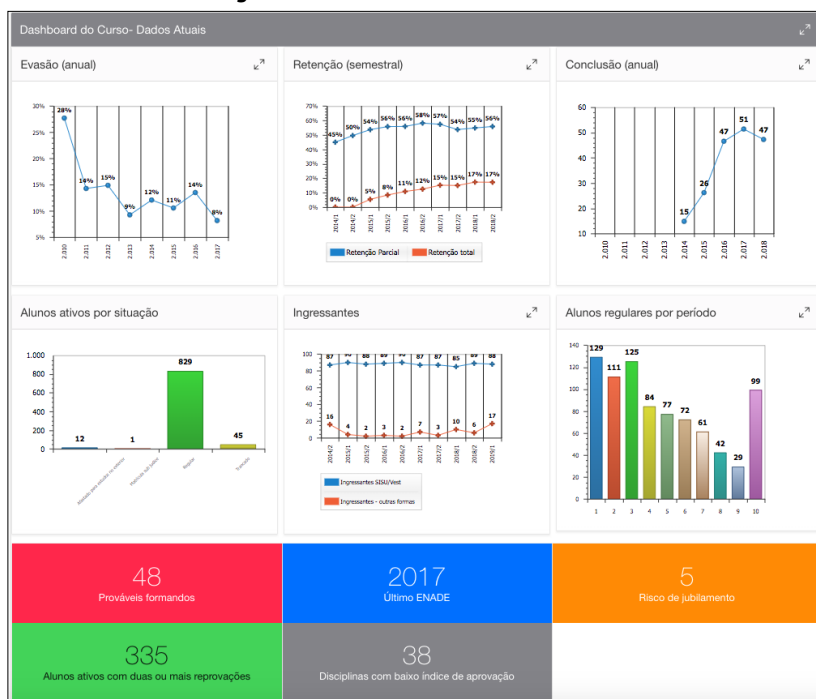
- ❖ Funcionamento (em atividade, extinto, em extinção);
- ❖ Turno;
- ❖ Curso.

Divisões da ferramenta

O sistema está dividido em 3 áreas, sendo elas (1) Dashboards; (2) Dados Atuais, e (3) Série Histórica. Cada uma destas divisões tem sua particularidade e importância para criação de relatórios e manutenção dos dados, sendo que de forma separadas estariam incompletas, mas unidas. O sistema nos fornece dados mais precisos e com possibilidades gráficas, possibilitando uma leitura mais dinâmica. Abaixo, segue de forma resumida as características de cada uma das áreas e suas principais funcionalidades.

Dashboards

Dashboards são painéis que mostram métricas e indicadores importantes de forma visual, facilitando a compreensão das informações do sistema. São exibidos três níveis de dashboards: Curso, Campus e Instituição. Desta forma o sistema exibe informações para os Coordenadores de Curso, para as Diretorias de Graduação/Pós-Graduação e para a Reitoria (figura 1).

Figura 1 – RAG – Dashboard de um curso.

Fonte: Autoria própria. (2024)

Dados Atuais

Nos dados atuais são exibidas as informações acadêmicas do semestre vigente, atualizadas semanalmente. Em todos os relatórios são exibidos os filtros/ dimensão (figura 2), para seleção dos dados. Em dados atuais são exibidos os seguintes relatórios:

Figura 2 – RAG – Filtro de seleção dos dados

Câmpus	Curitiba	Nível	Graduação	Grau	Licenciatura	Periodicidade	Semestral
Funcionamento	Em Atividade	Turno	Todos	Curso	Todos		

Fonte: Autoria própria. (2024)

Estudantes por situação, que exibe a quantidade de estudantes por situação do vínculo com o curso - regular, trancado etc. (figura 3)

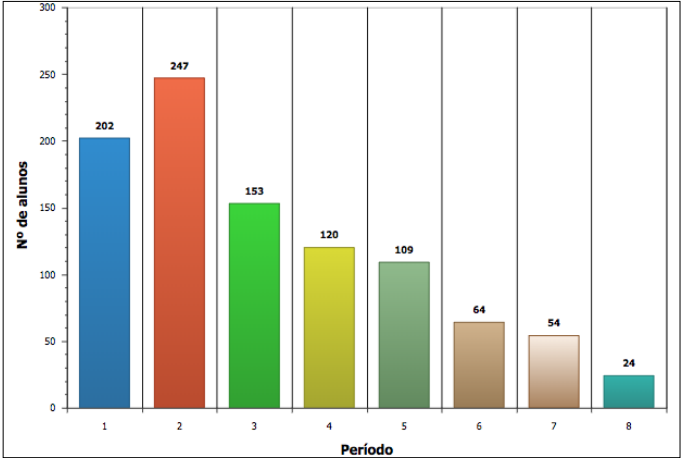
Figura 3 – RAG – Exibição de dados em formato tabular da quantidade de estudantes por situação

Quantidade de alunos por situação												
Q Ir Linhas 10 Ações 1 - 5 de 5												
Câmpus	Sede	Nível de ensino	Grau	Periodicidade	Funcionamento	Turno	Curso	Regular	Trancado	Afastado	Mobilidade	Sub judice
Curitiba	Ecoville	Graduação	Licenciatura	Semestral	Em Atividade	D	Licenciatura Em Química	97	10	-	-	-
Curitiba	Curitiba	Graduação	Licenciatura	Semestral	Em Atividade	D,T	Licenciatura Em Física	240	37	-	-	-
Curitiba	Curitiba	Graduação	Licenciatura	Semestral	Em Atividade	I,T,N	Licenciatura Em Letras Portugues	220	19	-	-	-
Curitiba	Curitiba	Graduação	Licenciatura	Semestral	Em Atividade	M	Licenciatura Em Matemática	212	30	-	-	-
Curitiba	Curitiba	Graduação	Licenciatura	Semestral	Em Atividade	M,T	Licenciatura Em Letras Inglês	204	19	1	-	-
1 - 5 de 5												

Fonte: Autoria própria. (2024)

Estudantes por período, exibindo a quantidade de estudantes em cada situação, agrupado por ano/semestre de ingresso em cada curso, exibindo também a quantidade de estudantes regulares por período curso. (figura 4)

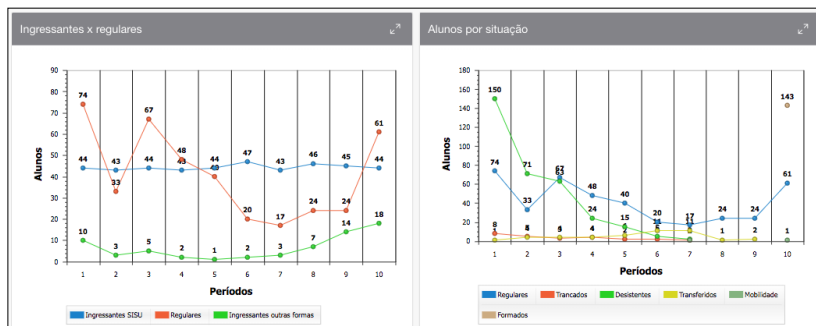
Figura 4 – RAG – Gráfico de estudantes regulares por período



Fonte: Autoria própria. (2024)

Evolução do curso, estes gráficos exibem os estudantes ingressantes e os estudantes regulares por período do curso e as situações dos estudantes por período do curso. (figura 5)

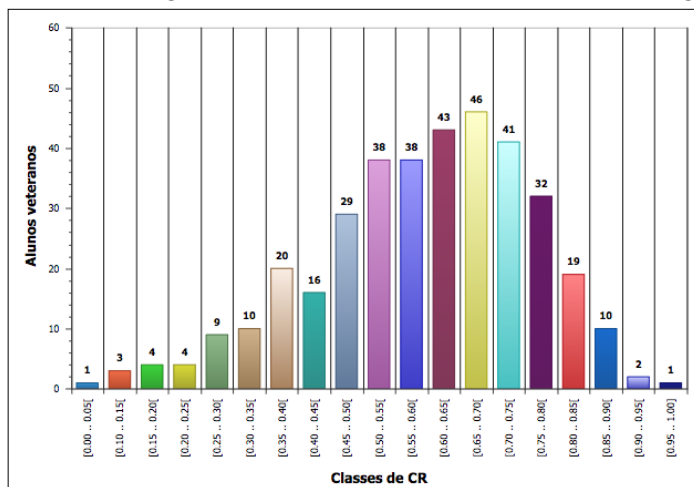
Figura 5 - RAG – Gráfico da evolução do curso



Fonte: Autoria própria. (2024)

Coefficiente de rendimento acadêmico, que exibe os coeficientes de rendimento dos estudantes por situação. (FIGURA 6)

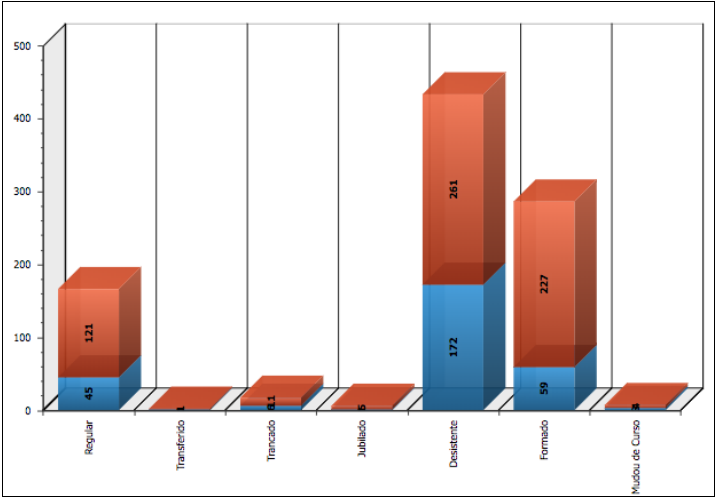
Figura 6 – RAG – Histograma do coeficiente de rendimento dos estudantes regulares



Fonte: Autoria própria. (2024)

Gênero: exibe o total de estudantes agrupados por gênero e situação. (figura 7)

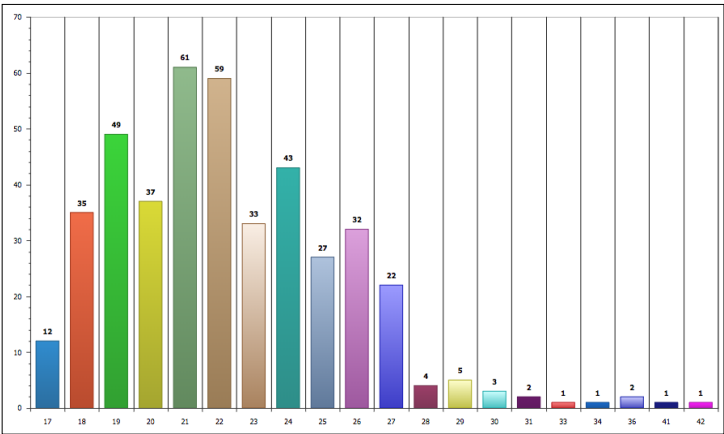
Figura 7 – RAG – Gráfico de situação dos estudantes por gênero



Fonte: Autoria própria. (2024)

Idade: é exibido o histograma dos estudantes por idade (figura 8)

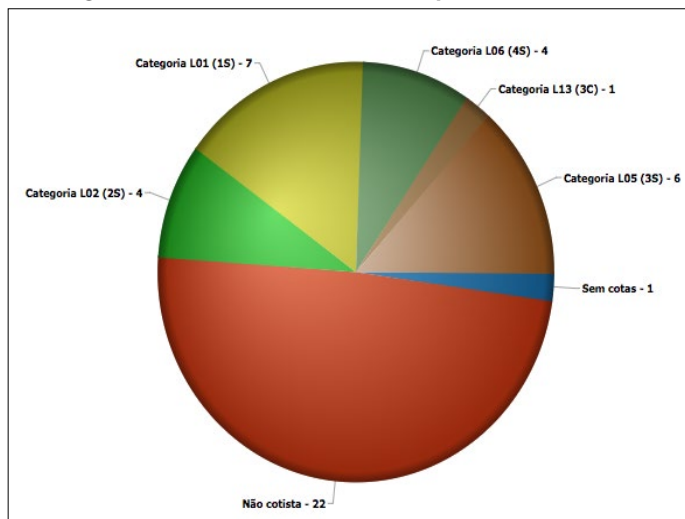
Figura 8 – RAG – Gráfico de estudantes (de um curso) por idade



Fonte: Autoria própria. (2024)

Cotas, que por sua vez exibe o total de estudantes por categoria de cotista, conforme a política de cotas. (figura 9)

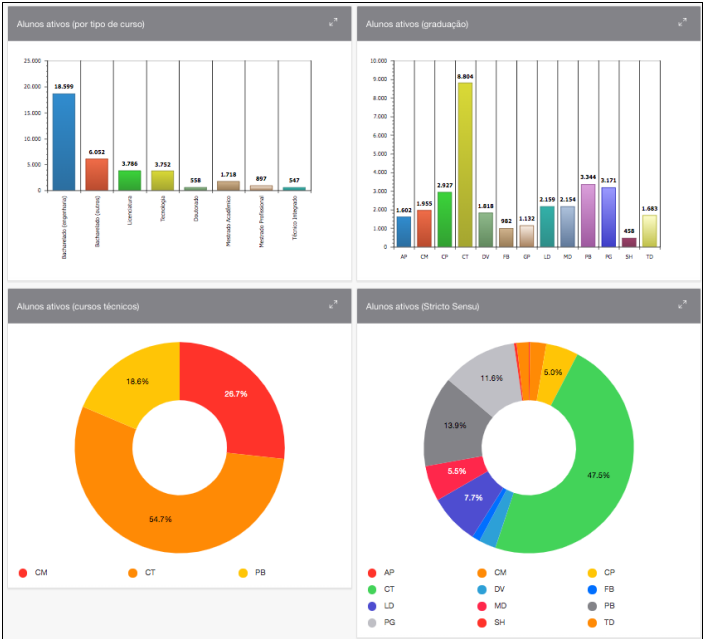
Figura 9 – RAG – Gráfico de estudantes por cota de um curso



Fonte: Autoria própria. (2024)

Há também o campo de indicadores diversos que traz de forma geral o total de alunos ativos nos cursos, agrupados por grau e nível de ensino. Estas informações por sua vez, colaboram para a construção de planejamentos estratégicos de acordo com as necessidades de cada departamento, outro fator importante, é que há a possibilidade da retirada de relatórios que exibem o total de servidores na instituição e por fim, os gráficos totais (figura 10), quantos estudantes regulares por curso, por exemplo, quantos estudantes tem na universidade em cada um dos cursos de engenharia.

Figura 10 – RAG – Gráficos do total de estudantes



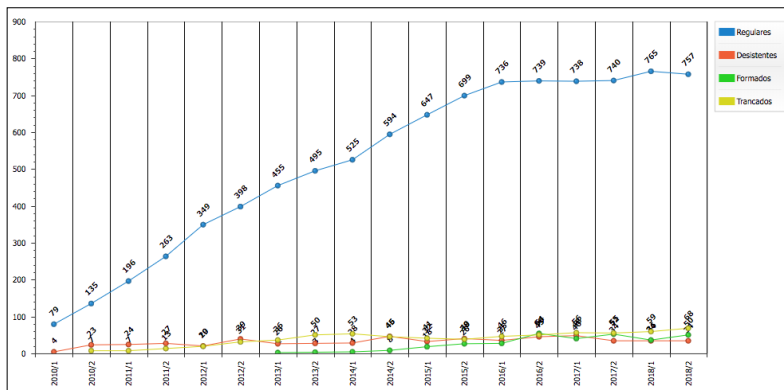
Fonte: Autoria própria. (2024)

Série Histórica

Esta área do sistema, fornece uma análise meticulosa das séries históricas acadêmicas desde 1979, abrangendo cada semestre letivo. O foco principal recai sobre diversos parâmetros, incluindo a situação dos estudantes, as disciplinas cursadas, o tempo médio de conclusão do curso, a origem dos calouros via SISU, a relação candidato/vaga, a taxa de evasão e a taxa de conclusão. Além disso, é dada especial atenção à retenção, tanto total quanto parcial, permitindo uma compreensão aprofundada da retenção de estudantes, bem como dos desafios associados à evasão e conclusão de cursos. Esses dados são apresentados de forma consistente em todos os relatórios, proporcionando uma visão coerente e abrangente das tendências e padrões acadêmicos ao longo do tempo.

Estudantes por situação: exibe a quantidade de estudantes em cada situação, agrupado por ano/semestre. (figura 11)

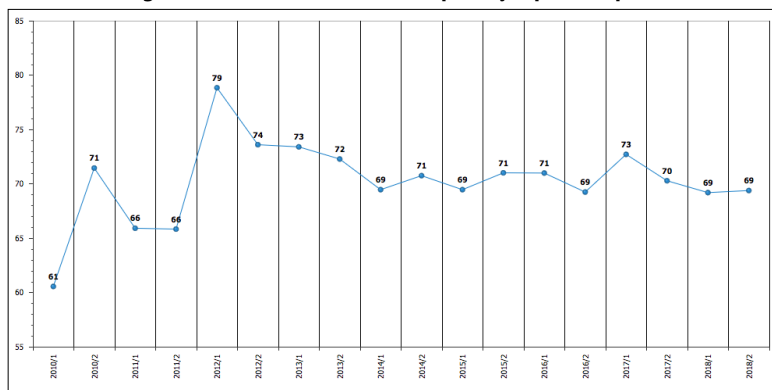
Figura 11 – RAG – Gráfico dos estudantes por situação



Fonte: Autoria própria. (2024)

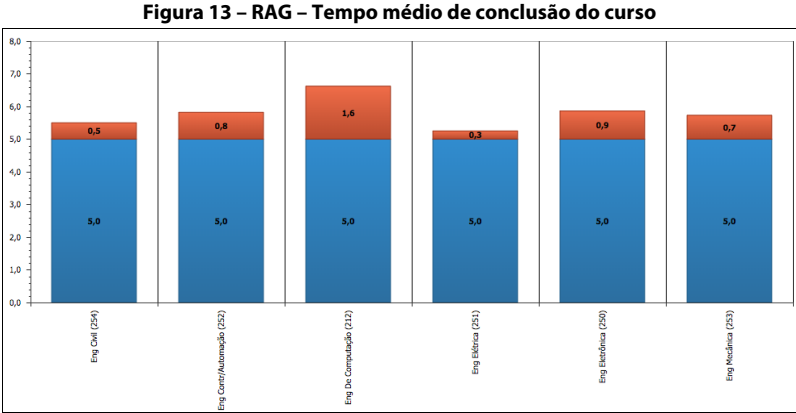
Disciplinas cursadas: exibe informações sobre as disciplinas ofertadas, em cada ano/semestre.

Figura 12 – RAG – Percentual de aprovação por disciplina



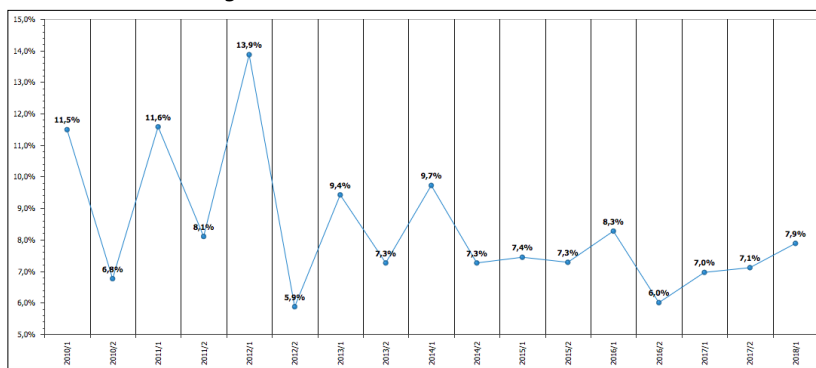
Fonte: Autoria própria. (2024)

Tempo médio de Conclusão: exibe o tempo médio de conclusão do curso pelos estudantes em anos. Este relatório permite identificar os cursos com maior retenção de estudantes. (figura 13)



Fonte: Autoria própria. (2024)

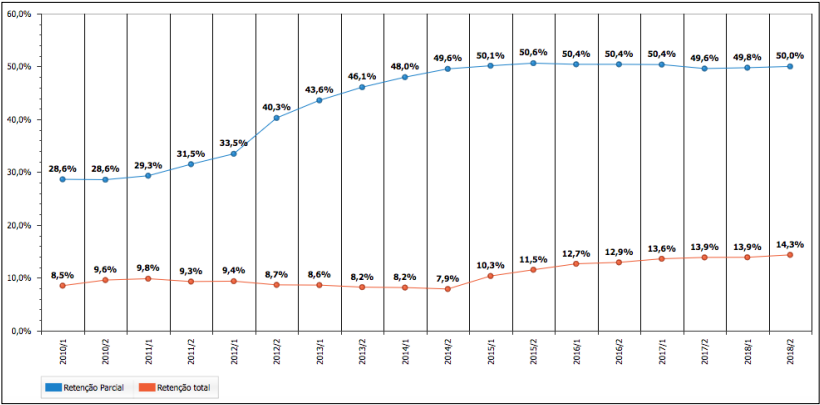
Há o relatório histórico que exibe o total de calouros do SISU agrupados por microrregião (IBGE) de origem, onde há a possibilidade de observar o gráfico ou o formato de mapa com pins de localização. O indicador "Candidato/vaga" apresenta a relação entre o número de candidatos e as vagas disponíveis nos cursos, com especial atenção aos inscritos na primeira chamada do SISU, refletindo a demanda e competitividade de cada curso. Paralelamente, o índice de "Evasão", que pode ser analisado tanto semestral quanto anualmente, é meticulosamente calculado com base nos critérios estabelecidos pela Comissão de Evasão e Retenção da UTFPR. Este indicador é essencial para entender as taxas de desistência dos cursos e identificar possíveis áreas para intervenção e melhorias na retenção estudantil. Juntos, esses dados fornecem insights valiosos sobre a dinâmica de admissão e permanência estudantil na instituição. (figura 14)

Figura 14 – RAG – Taxa de evasão semestral

Fonte: Autoria própria. (2024)

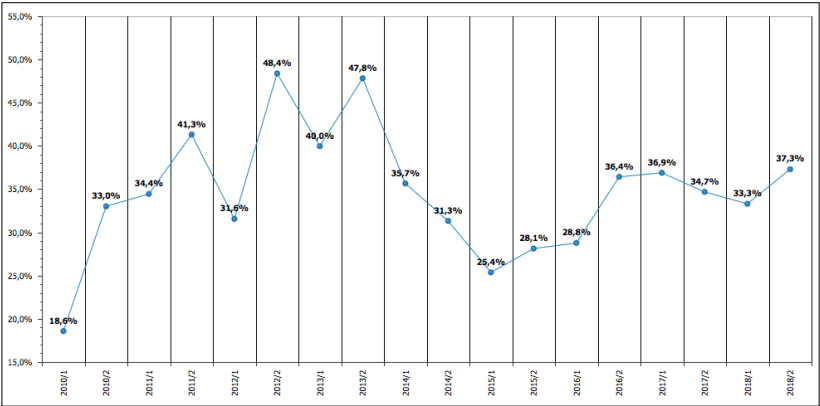
O indicador de "Retenção" fornece uma análise detalhada do número de alunos ativos que estão enfrentando atrasos em seus estudos. Ele diferencia entre retenção total, que se refere aos alunos que ultrapassaram o prazo máximo de conclusão do curso estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), mas ainda estão matriculados na universidade, e retenção parcial, que abrange os alunos que estão fora do período previsto para a conclusão do curso. (figura 15). Esses dados são cruciais para identificar os desafios enfrentados pelos alunos na conclusão oportuna de seus estudos e para desenvolver estratégias de apoio direcionadas. Além disso, o indicador de "Conclusão" apresenta a taxa de conclusão semestral ou anual, fornecendo informações sobre a eficácia dos programas acadêmicos e o sucesso dos alunos em atingir seus objetivos educacionais. Juntos, esses indicadores oferecem uma compreensão abrangente da dinâmica de retenção e conclusão estudantil na instituição. (figura 16)

Figura 15 – RAG – Taxa de retenção



Fonte: Autoria própria. (2024)

Figura 16 – RAG – Taxa de conclusão



Fonte: Autoria própria. (2024)

Considerações finais

As políticas afirmativas na UTFPR têm desempenhado um papel crucial na democratização do acesso ao ensino superior tecnológico no Brasil. Apesar dos desafios e dificuldades, os breves avanços nas coletas de dados reforçam a importância da construção analítica dessas políticas, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes de grupos historicamente

desfavorecidos. O compromisso com a inclusão e a diversidade no ensino superior brasileiro, nos mostram o quão importante se tornam os dados, apesar de apenas quantitativos, da construção de políticas que a partir dos números, se tornem qualitativas e integralmente efetivas nos espaços universitários federais. A literatura e os estudos de caso discutidos neste artigo reforçam que as políticas afirmativas são essenciais para a construção de uma educação mais igualitária.

O sistema vem de encontro a análises efetivadas por órgãos reguladores da educação superior, os relatórios gerados pelo RAG favorecem os dados estatísticos utilizados pelos ministérios na construção de campanhas e na busca da compreensão das Instituições Federais de Ensino Superior. Sendo que a alimentação e a Integração com os Indicadores de Gestão Universitária, vem de encontro com o compromisso que as Instituições de Ensino Superior devem apresentar anualmente os Indicadores de Desempenho através do Relatório de Gestão⁵. A partir de 2016 a UTFPR desenvolveu outra ferramenta chamada de Indicadores de Gestão Universitária⁶ que permite a integração com os dados históricos do RAG. Desta forma utiliza-se uma única fonte de dados para responder as demandas por informação internas e as demandas de informação de órgãos externos. Há o planejamento para melhorias futuras, pois atualmente o RAG permite a visualização dos dados tabulares ou gráficos. Pretende-se incluir uma nova visualização chamada de Navegação Facetada. A navegação facetada pode ser definida como uma busca que reduz os resultados recuperados a cada iteração, pela seleção de termos pertencentes às facetas⁷.

⁵ Consultar http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_gestao/manualIndTCU.pdf

⁶ Consultar <https://sistemas2.utfpr.edu.br/ords/f?p=108:8>

⁷ Consultar <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/119701>

Com a implantação futura das ferramentas e das integrações ao RAG, a busca por políticas efetivas e que correspondam a realidade institucional tendem a ser mais ajustadas a comunidade acadêmica e atrair maior público por meio da permanência estudantil e de projetos que demonstrem a IES como um ambiente acolhedor e de promoção da igualdade e responsabilidade social.

Referências

- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, R. de O. Ações afirmativas enfrentam desafios para se consolidar na pós-graduação. **Pesquisa FAPESP**. Edição 313, mar, 2022, p. 40-44, 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/obstaculos-para-a-inclusao/> Acesso em 08 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre as cotas no ensino superior. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 17 maio. 2024.
- COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. S. Apresentação. In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. S. (orgs.) **Uma década de políticas afirmativas**: Panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.
- DUARTE, E. C. P.; NETTO, M. de C. A indeterminação dos conceitos nas políticas de acesso ao ensino superior. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva (orgs.) **Uma década de políticas afirmativas**: Panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.
- MANZAN, J. S. O.; OLIVEIRA, M. C. de; MELO-SILVA, L. L.. TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS PARA O INGRESSO NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA. **Psicologia em Estudo** [online]. 2023, v. 28. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v28i0.52127>. Acesso em 20 maio. 2024.
- PEREIRA, E. C.; OLIVEIRA, J. C. C. de; SILVA, N. B.; SILVA, R. L. da. IMPACTOS DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Revista Contemporânea**, [S.

l.], v. 4, n. 3, p. e3638, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N3-150. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3638>. Acesso em 20 maio. 2024.

PEREIRA, T. I.; GUTIERREZ, D.; MAY, F. O acesso a universidade pública em debate. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos. **Ações afirmativas na universidade**: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

SILVA, G. U. L. da. Desempenho de cotistas negros na UFSC: alguns apontamentos de pesquisa. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (orgs.) **Ações afirmativas na universidade**: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

UTFPR. COMUNICAÇÃO. **UTFPR irá adotar integralmente Lei de Cotas já no próximo Siu**. Curitiba: UTFPR, 2017. Disponível em: < <https://www.utfpr.edu.br/comunicacao/arquivo-de-noticias/reitoria/2012/utfpr-ira-adotar-integralmente-lei-de-cotas-ja-no-proximo-siu>>. Acesso em 27 abr. 2024.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de gestão 2020**. Curitiba: UTFPR, 2021. Disponível em:

6

ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO COR/RAÇA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ ¹

Ana Crhistina Vanali

Introdução

Na área da educação, atualmente, existe o levantamento contínuo de dados sobre cor e raça dos estudantes e professores brasileiros através dos seguintes instrumentos: Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), todos realizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (Senkevics, 2016). Embora tenhamos dados muito expressivos sobre as formas de hierarquia racial, as desigualdades entre brancos/as de um lado, negros/as e indígenas de outro, e o racismo que se manifesta tanto de forma coletiva/institucional, quanto de forma individual, tanto em formas implícitas, quanto explícitas e mesmo violentas (Waiselfisz, 2017) ainda se proferem argumentos sobre uma suposta reciprocidade nas relações entre brancos e negros no Brasil. Tais argumentos se relacionam com a baixa percepção da população branca sobre os processos de discriminação racial e, no caso aqui examinado da pós-

¹ O presente artigo reproduz parte do relatório final de pesquisa do Estágio de Pós-Doutorado em Educação desenvolvido entre agosto de 2017 e fevereiro de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná por Ana Crhistina Vanali sob a tutoria do Professor Doutor Paulo Vinícius Baptista da Silva. A pesquisa teve o financiamento da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e faz parte do Projeto Afirmação na Pós-UFRP. Consultar Vanali (2017). Uma primeira versão, em coautoria com Paulo V.B. da Silva, foi publicada no Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, jan/mar. 2019.

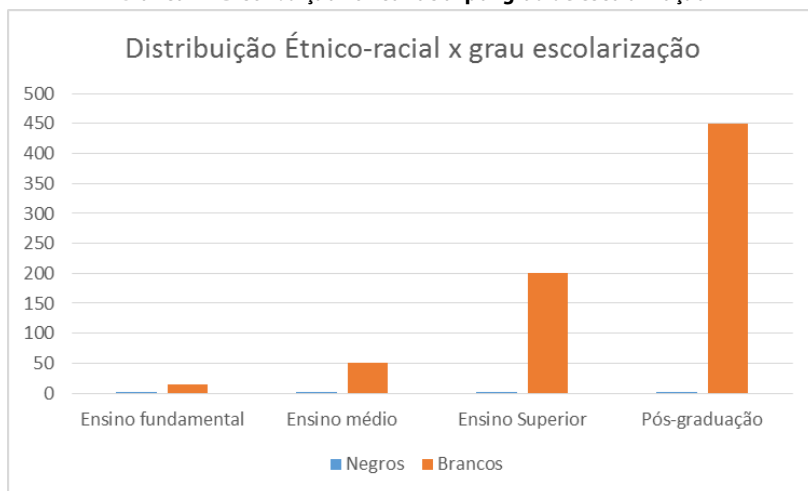
graduação, a quase ausência de negros/as e indígenas possivelmente oferece a quem participa nestes espaços a hegemonia branca como “natural”. Uma questão complexa desse tipo de pesquisa é o processo de identificação racial: afinal, como as pessoas se identificam perante as cinco categorias raciais legitimadas nos levantamentos oficiais: amarela, branca, indígena, parda e preta?

O sistema de classificação racial no Brasil foi historicamente adotado pela elite escravista e colonialista como ferramenta de exclusão e hierarquização. Hoje quando se fala em raça faz-se referência a um conceito analítico utilizado para “iluminar desigualdades, valorizar identidades, enfrentar o racismo e promover transformações na sociedade” (Senkevics, 2016, p. 8). A primazia do fenótipo é o que caracteriza a classificação racial no Brasil, o fator que atribui uma cor ou raça ao cidadão ou cidadã. Para Piza e Rosemberg (2012) a classificação de cor e raça na sociedade brasileira tem como base uma combinação entre a cor e tonalidade da pele, os traços corporais (formato do nariz, lábios, tipo e cor do cabelo) e a origem regional, ou seja, a classificação racial não se baseia estritamente no aspecto físico, mas também na origem social do indivíduo. Assim, o contexto sociocultural e econômico é importante, pois ser branco ou negro no Brasil nunca foi “um produto objetivamente apreendido pela aferição de medidas, [...] como a concentração de melanina na pele, a análise da origem biogeográfica do material genético ou a descrição de traços fenotípicos caucasianos ou negroides” (Senkevics, 2016, p. 8).

A composição do retrato étnico-racial dos professores e estudantes brasileiros feita pela análise dos instrumentos de pesquisas utilizados pelo INEP é baseada na autodeclaração de pertencimento racial, uma resposta com algum grau de subjetividade. O indivíduo declara a qual das cinco categorias de cores ele pertence e não entram nesse processo

as determinações biológicas presentes no genótipo ou na descendência. Nesses instrumentos de pesquisas, encontramos a alternância entre os conceitos de “cor/raça” ou “cor ou raça”, onde a raça é uma categoria analítica construída sobre o conceito nativo de cor². O conceito de raça como ferramenta de opressão é o que melhor contribui para o entendimento das desigualdades na sociedade brasileira ao se constatar que a população negra alcança os piores níveis de escolaridade (gráfico 1). Isso demonstra o racismo na área educacional, visto existir uma estrutura que produz e sustenta essa disparidade, ou seja, a cor e raça operam na discriminação das oportunidades educacionais, porém sozinhas não explicam todas as disparidades.

Gráfico 1 – Distribuição Étnico-racial por grau de escolarização



Fonte: Rosenberg, 2013.

O presente texto apresenta o retrato da distribuição por cor/raça dos docentes ativos e discentes inscritos nos programas de pós-

² Alguns teóricos defendem substituir o conceito de cor ou de raça pelo de etnia, que remete à ideia de pertencimento ancestral, origem e interesses comuns. Não iremos tratar desse tema aqui devido a limitação do texto. Para saber mais, consultar Gomes, 2005.

graduação *stricto sensu*³ da Universidade Federal do Paraná (UFPR) de acordo com os dados extraídos da base do Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA)⁴ da UFPR no segundo semestre de 2017⁵. O objetivo específico dessa análise é discutir como a universidade ainda é um espaço segregado, elitizado, que reproduz o racismo na área educacional, demonstrando que, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da instituição, ainda não há uma inclusão efetiva dos grupos minoritários nos corpos docente e discente, grupos esses que, ao longo da história, foram excluídos da oportunidade do acesso à educação superior.

O banco de dados extraído do SIGA nos fornece as informações sobre cor/raça conforme a classificação utilizada pelo IBGE, assim os corpos docente e discente aparecem distribuídos em amarelos, brancos, indígenas, pardos e pretos⁶. Ressaltamos que a informação sobre cor/raça informada na base do SIGA não é de preenchimento obrigatório, assim aparece também a opção NÃO INFORMADO, que ao longo do presente texto apresentamos como NÃO DECLARADA. Supõe-se que parte do percentual dessa opção se deve ao fato do sistema ter sido implantado recentemente na UFPR e as primeiras informações que o alimentaram, migraram das planilhas fornecidas pelas secretarias dos programas de pós-graduação e, assim, permaneceu a base de dados sem

³ Foram analisados os docentes e discentes dos 136 programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR existentes em outubro de 2017: 53 de Doutorado, 72 de Mestrado Acadêmico e 11 de Mestrado Profissional que existiam no segundo semestre de 2017.

⁴ SIGA é um sistema desenvolvido nas instituições educacionais em parceria com o governo federal para a gestão das questões acadêmicas e administrativas das mesmas. Outro caminho para se analisar a temática racial na pós-graduação são as bases de dados da CAPES e do CNPq, principais instituições de fomento à pesquisa no Brasil, mas essas informações não são de acesso público e ainda não estão disponibilizadas para uso como material de pesquisa.

⁵ Agradecemos a colaboração de José Henrique Pereira Pinto, chefe do setor de Tecnologia da Informação da UFPR pelos dados disponibilizados.

⁶ Há um erro de nomenclatura no SIGA-UFPR, pois o sistema apresenta como opção a cor NEGRA ao invés de PRETA. Portanto, na análise do presente trabalho onde os dados do SIGA indicavam a cor NEGRA apresentamos nas tabelas e gráficos como PRETA.

a atualização por parte dos professores e alunos. Porém, quando do início da coleta de dados para esse relatório, devido ao elevado percentual de Não Declarada, foi realizado através dos setores de Comunicação Interna e de Informática da UFPR um trabalho de incentivo ao preenchimento de todos os campos do SIGA pela comunidade acadêmica. Então, parte desse resultado também se refere às pessoas que preferiram não informar sua cor/raça e isso não significa perda de informação, mas ao contrário, é mais um dado revelador o fato da pessoa não querer se atribuir a um pertencimento racial⁷.

Na análise da distribuição por cor/raça dos docentes e discentes da pós-graduação *stricto sensu* da UFPR, buscou-se identificar como está a inclusão dos grupos minoritários nesse nível acadêmico. A metodologia empregada foi a descritiva simples⁸ e as principais variáveis analisadas foram cor, sexo e curso⁹. Ainda há uma carência de estudos que tratem do perfil racial na pós-graduação brasileira para sabermos quem a acessa, quem a frequenta e quem a conclui, bem como das causas de evasão dos alunos desses níveis acadêmicos.

Os dados aqui apresentados são iniciais e exploratórios não sendo possível um aprofundamento sistemático em todas as questões pertinentes que o tema demanda e origina, como por exemplo o levantamento das trajetórias dos docentes e dos discentes negros para sabermos se são oriundos do sistema de cotas da graduação. Pretende-se apenas dar um primeiro passo para que outras pesquisas e análises

⁷ O percentual de Não Declarada aqui apresentado se refere a recusa da autodeclaração da cor/raça ou ao não preenchimento do sistema pelos docentes e discentes.

⁸ Não serão realizadas comparações com outras bases de dados, pois, os indicadores do PNAD, por exemplo, apresentam diferenças metodológicas que determinam seu coeficiente de variação gerando um alto nível de desagregação, prejudicando a precisão dos dados obtidos.

⁹ A classificação do conceito CAPES dos programas segue o relatório com os Resultados da Avaliação Quadrienal 2017 (172ª e 173ª REUNIÃO DO CTC-ES).

sejam feitas, explorando minuciosamente o tema que é de grande importância para a compreensão da universidade pública brasileira.

A implantação das ações afirmativas nas graduações

Segundo Feres Jr (2011) no final da década de 2010, 71% das universidades públicas brasileiras tinham implantado programas de ações afirmativas social ou racial na modalidade de cotas. A implantação do sistema de cotas raciais e sociais na UFPR se deu a partir do vestibular de 2005 com o estabelecimento e aprovação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social pelo Conselho Universitário (Resolução nº 37 de 10 de maio de 2004) reservando 20% das vagas em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio ofertados pela instituição, pelo prazo de 10 anos para negros e outros 20% para estudantes oriundos de escola pública. O processo seletivo da UFPR se dá em duas fases. O regime de reserva de vagas se aplica somente na segunda fase, ou seja, na primeira fase os candidatos cotistas estão na concorrência universal (Porto, Silva, Otani, 2012). Para os indígenas houve a reserva de vagas a serem preenchidas por um processo seletivo específico: cinco vagas em 2005 e 2006, sete em 2007 e 2008 e dez nos anos seguintes. Além do sistema de acesso, a mesma resolução instituiu um programa de apoio acadêmico e psicopedagógico e/ou tutoria para os estudantes, independentemente de serem cotistas ou não, visando garantir a permanência dos estudantes na universidade e ao mesmo tempo poder acompanhar e avaliar a nova política adotada. Em 2009 a UFPR passou a reservar uma vaga por curso de graduação, do ensino técnico e do ensino médio para as pessoas com deficiência (Porto, Silva, Otani, 2012).

Os/as candidatos/as negros/as deveriam entregar uma autodeclaração de próprio punho identificando o grupo racial ao qual

pertence e depois, se aprovados/as, passariam pela Banca de Validação e Orientação de Autodeclaração. Em 2017 foi a primeira vez que a UFPR realizou as bancas de validação de autodeclaração antes da primeira fase do vestibular. Segundo a resolução da UFPR, a banca deve ser composta por no mínimo três integrantes, dos quais ao menos um integrante do quadro de servidores da UFPR e um representante da comunidade externa. As bancas de validação das autodeclarações de pretos/as e pardos/as seguiu os critérios considerando única e exclusivamente o fenótipo negro como base para análise e validação, excluídas as considerações sobre a ascendência. Entende-se por fenótipo o conjunto de características físicas do indivíduo, predominantemente a cor da pele, a textura do cabelo e os aspectos faciais que, combinados ou não, permitirão validar ou invalidar a autodeclaração (UFPR, 2017).

Já existe uma considerável literatura sobre a distribuição por cor/raça e sexo na educação brasileira, que indica as desigualdades de acesso, permanência e conclusão desde a educação básica até a educação superior e que demonstra a defasagem educacional entre brancos e negros¹⁰. Ao traçarmos uma primeira descrição dos pós-graduandos *stricto sensu* da UFPR, iremos contribuir para estudos futuros poderem analisar as mudanças observadas nesse perfil, uma vez que a implantação de políticas de ações afirmativas nos cursos de graduação a partir de 2005 vem alterando os traços perfil da sua comunidade acadêmica, sobretudo na graduação, mesmo que de forma lenta.

Nos últimos vinte anos houve uma expansão da pós-graduação no Brasil que ainda está marcada pelas desigualdades raciais no seu acesso. Deparamo-nos com a ausência e a invisibilidade dos negros, seja como

¹⁰ Esse material pode ser obtido através do Banco de dissertações e teses da CAPES, do site Scielo, do Google Acadêmico, além dos sites das bibliotecas digitais das universidades.

professores, seja como alunos, o que já é resultado das diferenças raciais nos acessos anteriores da escolarização bem demonstrado por Paixão (2010) e Rosemberg e Madsen (2011) quando analisam dados como analfabetismo, anos de estudo, adequação série-idade, etc.

Para além do tema do acesso às universidades, outra questão de fundamental importância, quando se pensa em termos das políticas de promoção da igualdade racial no sistema brasileiro de ensino, vem a ser a questão do acesso à pós-graduação, especialmente a de estrito senso. Ou seja, os cursos de mestrado e doutorado. Assim, se é bem verdade que o acesso à universidade é decisivo em termos de futura inserção profissional dos jovens, o acesso à pós-graduação é determinante para o específico acesso às carreiras ligadas ao meio científico e acadêmico (Paixão, 2010, p. 242).

Os programas de pós-graduação no Brasil começam a surgir na década de 1930 e o seu reconhecimento vai ser implantado na metade da década de 1940 e início da de 1950. Nesse período era frequente os convênios com universidades estrangeiras (enviando estudantes para esses países e recebendo professores estrangeiros aqui no Brasil) para a obtenção da titulação. Somente em 1965 são definidos os níveis e finalidades da pós-graduação no Brasil através do Parecer Nº 977 do Conselho Federal de Educação, cujo relator foi Newton Sucupira que estabeleceu dois tipos de pós-graduação: a lato sensu voltada à formação de um profissional especializado em determinado ramo e a stricto sensu com objetivo essencialmente científico (MEC, 2017).

A pós-graduação se caracteriza por ser o espaço primordial da construção de um sistema nacional de ciência e de tecnologia e a inserção do país no âmbito da produção científica mundial¹¹ por isso é importante analisar o tema da desigualdade de acesso à pós-graduação através do recorte por cor/raça.

¹¹ Para saber sobre a importância do Estado na organização e normalização da pós-graduação, bem como a distribuição desigual de recursos entre os programas consultar Artes (2016b).

Quanto a presença de discentes negros na pós-graduação

Segundo dados do PNAD utilizados por Paixão (2010) em 1988 apenas 7% dos pós-graduandos *stricto sensu* no Brasil eram negros. Vinte anos depois, em 2008, esse número passou para 20%. Apesar desse significativo aumento, o autor aponta que se compararmos que no mesmo período, com relação ao acesso de estudantes negros aos cursos de graduação, o total foi de 35% em 2008, percebe-se que há uma barreira para o grupo de graduados negros na passagem da graduação para a pós-graduação. Os dados apontados por Rosemberg e Madsen (2011) referente ao período de 2003-2009 também apontam 76% de estudantes de pós-graduação brancos e 22% de negros, o que indica que os/as negros/as estão sub-representados/as na pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras.

Passando a análise para a UFPR, em 30 de outubro de 2017 haviam 7298 discentes inscritos¹² nos 136 programas de pós-graduação *stricto sensu* da instituição sendo 526 no Mestrado Profissional. 3876 no Mestrado Acadêmico e 2896 no doutorado (Tabela 1 e Gráfico 2).

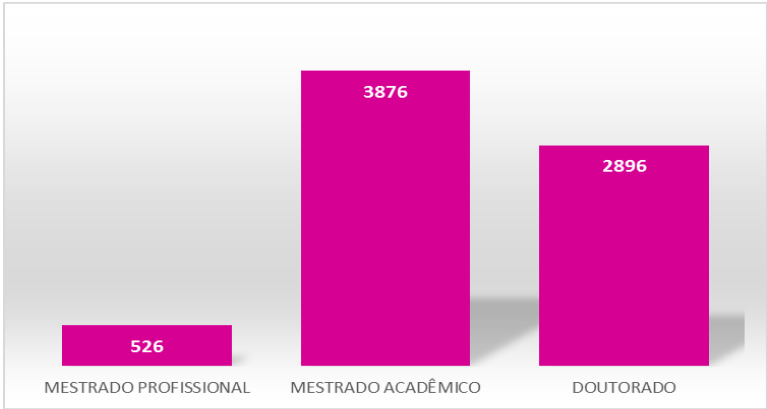
Tabela 1 – Alunos dos Programas de Pós-graduação *strictu sensu* da UFPR

NÍVEL ACADÊMICO	QUANTIDADE DE PROGRAMAS	QUANTIDADE ALUNOS	PORCENTAGEM ALUNOS
MESTRADO PROFISSIONAL	11	526	7%
MESTRADO ACADÊMICO	72	3876	53%
DOCTORADO	53	2896	40%
	136	7298	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

¹² O presente relatório não trabalha com indicadores dos estudantes titulados na pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 2 – Quantidade de discentes por nível acadêmico dos Programas de Pós-graduação *strictu sensu* da UFPR



Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Dos 2896 doutorandos/as, a maioria era mulheres brancas (42%). Os homens negros estavam mais presentes (5,8%) que as mulheres negras (4,6%). Enquanto a presença de alunos/as brancos/as ultrapassava os 73%, os/as pretos/as era de 2,07% e os/as pardos/as de 8,39%, totalizando 10,4% de negros/as (Tabela 2).

Tabela 2 – Discentes dos Programas de DOUTORADO da UFPR

NÍVEL ACADÊMICO	COR/RAÇA	SEXO F M		QUANTIDADE TOTAL ALUNOS	PORCENTAGEM
DOUTORANDOS (40%)	AMARELA	27	22	49	1,69%
	BRANCA	1209	907	2116	73,06%
	INDÍGENA	11	13	24	0,82%
	PRETA	25	35	60	2,07%
	PARDA	109	134	243	8,39%
	NÃO DECLARADA	202	202	404	13,97%
	TOTAL	1583 55%	1313 45%	2896	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Entre os 53 programas de doutorado da UFPR, tinha-se dois com conceito CAPES 7¹³, 8 com conceito 6, 27 com conceito 5, 15 com conceito 4 e 1 com conceito 3. Não havia a presença de discentes autodeclarados pretos/as ou pardos/as em 6 desses programas, ou seja em 10,7% dos programas ofertados: Engenharia Ambiental, Medicina (Clínica Cirúrgica), Medicina Interna, Microbiologia/Parasitologia e Patologia, Multicêntrico em Bioquímica e Biologia Celular, e Saúde da Criança e do Adolescente.

Nos cursos de excelência (conceito CAPES 7) havia o seguinte quadro com relação a presença de discentes negros/as:

- Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia: dos 44 doutorandos, 4 se declararam pardos (3 mulheres e 1 homem) o que correspondia a 10% do corpo discente. Não havia a presença de nenhum doutorando/a preto/a. Nesse programa havia o predomínio das mulheres brancas.
- Química: dos 105 doutorandos, 13 se declararam pardos (3 mulheres e 10 homens) e 2 se declararam pretos (2 homens). Somando-se a cor preta e parda havia 11% do corpo discente que na sua maioria era de mulheres brancas.

Com relação aos cursos tradicionais de maiores prestígios sociais, não havia a presença de discentes que se declararam pretos/as nos programas de doutorado de Medicina e de Direito. Dos nove programas de engenharia havia a presença de discentes pretos/as apenas em três cursos: Engenharia Florestal, Engenharia de Alimentos e Engenharia de Recursos Hídricos e Ambiental. Nos outros cinco cursos (Engenharia de Bioprocessos e Tecnologia, Engenharia da Construção Civil, Engenharia

¹³ O que levou dois programas de pós-graduação da UFPR à excelência internacional: cursos de Bioprocessos e Química obtiveram nota 7 na avaliação CAPES. Foi a primeira vez que a universidade atingiu essa classificação. Gazeta do Povo, 03/10/2017. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-que-levou-dois-programas-de-pos-graduacao-da-ufpr-a-excelencia-internacional-5dtkf5fhpod0edmx4tqckp0il>. Acesso em: 13.set.2017.

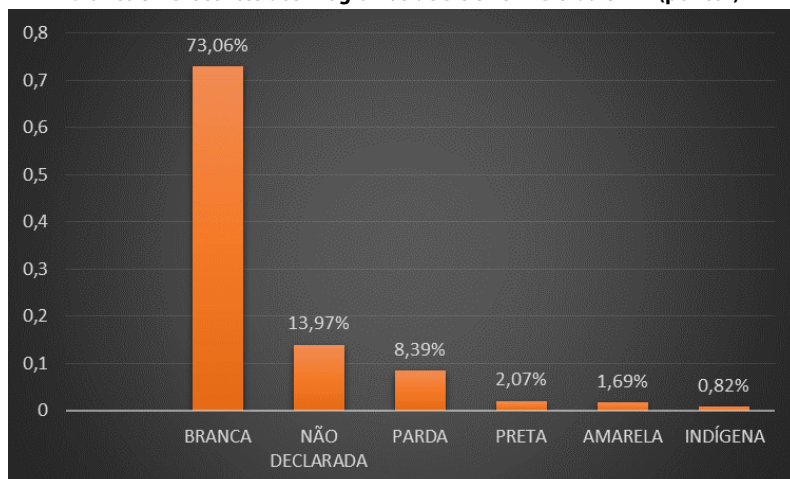
Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia das Ciências dos Materiais) também não existia a presença de discentes pretos. Ainda não se contava com a presença de alunos/as pretos/as nos programas de Ecologia e Conservação, Ciência Política, Ciências Farmacêuticas, Ciências Veterinárias, Contabilidade, Farmacologia, Sistemas Costeiros e Oceânicos, Zoologia, Design e Música, totalizando 15 programas. Ou seja, 28% dos programas de doutorado da UFPR não possuía a presença de discentes pretos/as.

A não presença de discentes pardos/as ocorreu em três programas de doutorado: Administração, Engenharia Elétrica e Meio Ambiente e Desenvolvimento, ou seja, 5% dos programas ofertados.

A maior presença dos discentes pretos estava nos programas de Sociologia (2 mulheres e 4 homens) e no de Engenharia Florestal (1 mulher e 3 homens). Notou-se que a presença do homem negro era maior nos programas de doutorado (169 alunos negros contra 134 alunas negras – Tabela 2). Nos outros 51 programas restantes havia a ausência ou a presença variando entre 1 ou 2 discentes pretos/as.

Com relação aos discentes pardos eles apareciam com maior frequência nos programas de Filosofia (4 mulheres e 13 homens) e no de Engenharia Florestal (5 mulheres e 10 homens). Nos outros programas havia a ausência ou a presença deles ocorrendo com menos de 10 alunos por sexo e por curso.

Em suma, tinha-se 303 discentes negros/as nos programas de doutorado da UFPR o que representava 10,4% dos doutorandos/as (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Discentes dos Programas de DOUTORADO da UFPR (por cor)

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Dos 3875 mestrandos/as acadêmicos da UFPR em 30 de outubro de 2017, a maioria era mulheres brancas (42%). Os homens negros estavam mais presentes (6,3%) que as mulheres negras (5,9%). Enquanto a presença de alunos/as brancos/as ultrapassava os 73%, o de alunos pretos/as é de 2,55% e de pardos/as de 9,65%, totalizando 12,2% de negros/as (Tabela 3).

Tabela 3 – Discentes dos Programas de MESTRADO ACADÊMICO da UFPR

NÍVEL ACADÊMICO	COR/RAÇA	SEXO F M		QUANTIDADE	PORCENTAGEM
MESTRANDOS ACADÊMICOS (53%)	AMARELA	42	37	79	2,03%
	BRANCA	1639	1192	2831	73,05%
	INDÍGENA	20	06	26	0,67%
	PRETA	47	52	99	2,55%
	PARDA	182	192	374	9,65%
	NÃO DECLARADA	228	238	466	12,05%
	TOTAL	2158	1717	3875	100%
		56%	44%		

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Entre os 72 programas de mestrado acadêmico da UFPR, tinha-se 2 com conceito CAPES 7¹⁴, 8 com conceito 6, 27 com conceito 5, 20 com conceito 4 e 15 com conceito 3. Não havia a presença de discentes pretos/as ou pardos/as em seis desses programas: Assistência Farmacêutica, Design, Engenharia da Produção, Meio Ambiente e Desenvolvimento, Medicina Clínica e Saúde da Criança e do Adolescente.

Não havia a presença de discentes que se autodeclararam pretos/as em 28 programas (39% dos programas ofertados): Administração, Agronomia, Assistência Farmacêutica, Bioinformática, Biologia Celular e Molecular, Ciência/Gestão e Tecnologia da Informação, Ciências (Bioquímica), Ciências Farmacêuticas, Comunicação, Design, Engenharia e Ciência de Materiais, Engenharia de Produção, Farmacologia, Física, Fisiologia, Genética, Matemática, Medicina Interna, Medicina Clínica, Meio Ambiente e Desenvolvimento, Planejamento Urbano, Políticas Públicas, Química, Saúde da Criança e do Adolescente, Tecnologias de Bioprodutos Agroindustriais, Tocoginecologia, Turismo e Zootecnia.

Nos dois programas de excelência havia a seguinte presença de discentes negros/as:

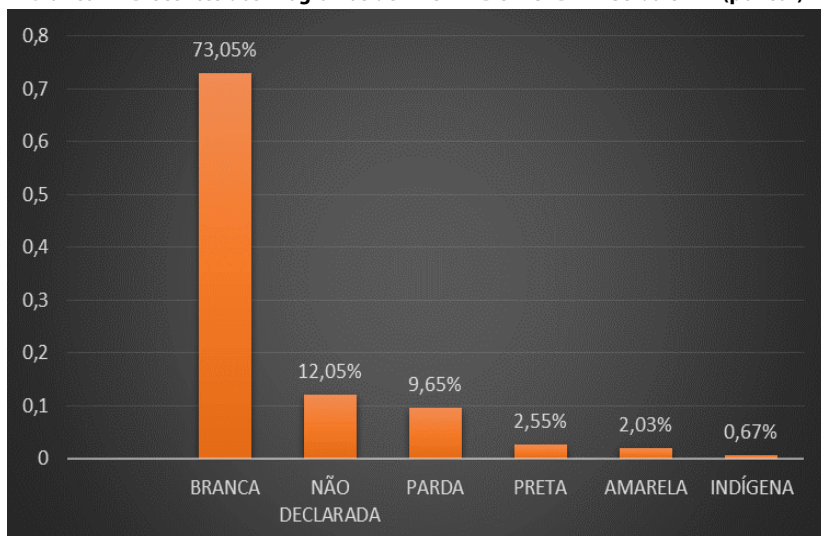
- Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia: 1 aluno preto e 2 alunos pardos.
- Química: nenhum aluno preto, 4 alunas pardas e 4 alunos pardos.

¹⁴ **O que levou dois programas de pós-graduação da UFPR à excelência internacional:** cursos de Bioprocessos e Química obtiveram nota 7 na avaliação CAPES. Foi a primeira vez que a universidade atingiu essa classificação. Gazeta do Povo, 03/10/2017. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-que-levou-dois-programas-de-pos-graduacao-da-ufpr-a-excelencia-internacional-5dtkf5fhpod0edmx4tqckp0il>. Acesso em: 13.set.2017.

Era quase inexistente a presença de discentes negros/as nos cursos de Medicina (apenas uma estudante parda no de Medicina Interna). No Direito havia a presença de 8 alunos negros: 3 alunos pretos, 3 alunas pardas e 2 alunos pardos. Dos 11 programas de engenharia havia a presença de discentes negros/as em 8 dos programas e a ausência em 3 deles. Ou seja, 43% dos programas de mestrado acadêmico da UFPR não possuía a presença de discentes pretos/as e 8% não possuía a presença nem de pretos/as e nem de pardos/as.

A maior presença dos discentes pretos/as estava no programa de Educação (10 mulheres e 5 homens). Nos outros 71 programas havia a ausência ou o número de discentes pretos variando de 1 a 4. Notou-se que a presença do homem negro era maior nos programas de mestrado acadêmico (244 alunos negros contra 229 alunas negras – Tabela 3). Com relação aos discentes pardos eles apareceram com maior frequência nos programas de Educação (21 mulheres e 7 homens), no de Engenharia Elétrica (3 mulheres e 11 homens) e no de Geologia (4 mulheres e 10 homens). Nos outros programas havia a ausência ou a presença deles ocorria com menos de 10 alunos por sexo e por curso.

Em suma, havia 473 discentes negros/as nos programas de mestrado acadêmico da UFPR o que representava 12,2% dos mestrandos/as (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Discentes dos Programas de MESTRADO ACADÊMICO da UFPR (por cor)

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Dos 526 mestrandos/as profissionais da UFPR em 30 de outubro de 2017, a maioria era mulheres brancas (42%). Os homens negros estavam menos presentes (4,18%) do que as mulheres negras (5,5%), invertendo os dois níveis acadêmicos anteriormente analisados. Enquanto a presença de alunos/as brancos/as ultrapassava os 60%, os/as pretos/as eram de 2,85% e os/as pardos/as de 6,83%, totalizando 9,68% de estudantes negros/as (Tabela 4).

Entre os 11 programas de mestrado profissional da UFPR, havia 1 com conceito CAPES 5, 7 com conceito 4 e 3 com conceito 3. Não havia a presença de discentes pretos/as ou pardos/as em 2 desses programas, ou seja, em 18% dos cursos ofertados: Saúde Coletiva e Química em Rede Nacional.

Tabela 4 – Discentes dos Programas de MESTRADO PROFISSIONAL da UFPR

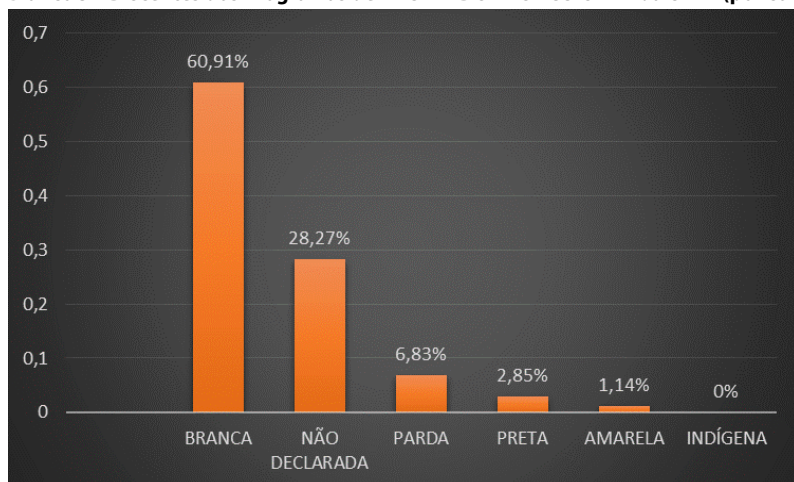
NÍVEL ACADÊMICO	COR/RAÇA	SEXO F M		QUANTIDADE	PORCENTAGEM
MESTRANDOS PROFISSIONAIS (7%)	AMARELA	04	02	06	1,14%
	BRANCA	189	131	320	60,91%
	INDÍGENA	0	0	0	0%
	PRETA	09	06	15	2,85%
	PARDA	20	16	36	6,83%
	NÃO DECLARADA	61	88	149	28,27%
	TOTAL	283	243	526	100%
		54%	46%		

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Não havia a presença de discentes que se autodeclararam pretos/as em 3 programas: Ensino de História, Filosofia e Matemática em Rede Nacional.

A maior presença dos discentes negros estava nos programas de Educação: 11 alunos teoria e prática de ensino (2 mulheres pretas, 3 homens pretos, 5 mulheres pardas e 1 homem pardo) e 14 alunos no de Ensino de Ciências Ambientais (3 mulheres pretas, 1 homem preto, 8 mulheres pardas e 2 homens pardos). Nos outros programas a presença dos discentes negros/as ocorreu com menos de 3 alunos/as por sexo e por curso.

Em suma, havia 51 discentes negros/as nos programas de mestrado profissional da UFPR o que representava 9,68% dos mestrandos/as (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Discentes dos Programas de MESTRADO PROFISSIONAL da UFPR (por cor)

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Em outubro de 2017 os/as alunos/as negros/as dos programas de doutorado da UFPR apresentavam maior presença nos cursos da área de exatas, humanas e biológicas. Os cursos que apresentavam mais de 10 alunos/as negros/as eram do conceito CAPES de 5 até o 7 (Educação, Engenharia Florestal, Filosofia, Sociologia, Ciências/Bioquímica, Física, Letras, Química, Ciências Geodésicas e Educação Física). Apenas um curso com conceito 3 (Métodos Numéricos em Engenharia) apresentava 11 alunos/as negros/as. Entre os discentes negros havia o predomínio do homem: 12% de pretos e 44% de pardos contra 9% de pretas e 35% de pardas.

Os/as alunos/as negros/as do mestrado acadêmico apresentavam maior presença nos cursos da área de humanas, agrárias e geociências. Os cursos que apresentavam mais de 10 alunos/as negros/as eram do conceito CAPES de 4 até o 6 (Educação, Informática, Geologia, Engenharia Elétrica, Geografia, Ciências Veterinárias, Engenharia Florestal, Engenharia Química, Odontologia, Letras, Ciências Biológicas

(Entomologia), Antropologia e História). Entre os discentes negros havia o predomínio do homem: 11% de pretos e 42% de pardos contra 10% de pretas e 37% de pardas.

Os/as alunos/as do mestrado profissional apresentavam maior presença nos cursos da área de educação e ciências agrárias. Os cursos que apresentavam mais de 10 alunos/as negros/as eram do conceito CAPES 4 (Ciências Ambientais e Educação: teoria e prática de ensino). Entre os discentes negros havia o predomínio da mulher: 17% de pretas e 39% de pardas contra 12% de pretos e 32% de pardos.

Interessante observar que a média de diferença entre a taxa de mulheres pretas no doutorado e mestrado acadêmico para os homens pretos era de 2%, com os homens liderando. A situação se inverte no mestrado profissional onde as mulheres pretas eram 5% a mais que os homens pretos. Com relação aos alunos brancos, eram as mulheres que tinham maior presença que os homens na pós-graduação. Os dados revelaram que apesar de mais da metade da população brasileira se declarar negra¹⁵, essa cor/raça ainda estava sub-representada na UFPR (Tabelas 5 e 6 e Gráfico 6). O curso de Educação apresentou o maior número de estudantes negros/as: 21 no Doutorado e 43 no Mestrado Acadêmico.

Várias reflexões devem ser feitas a partir dos dados aqui apresentados. Deve-se levantar, com mais detalhes, o processo de acesso e o perfil de quem chega à pós-graduação *strictu sensu*. Deve-se analisar a trajetória, a permanência e a possibilidade de conclusão da

¹⁵ De acordo com o censo de 2010 "em comparação com o Censo realizado em 2000, o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas). A proporção de negros também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Esse resultado também aponta que a população que se autodeclara branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros)". A população afrodescendente é de aproximadamente 51%. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>. Acesso em: 03.dez.2017.

pós-graduação dos/as estudantes negros/as uma vez que é pequena a presença desses nesses níveis acadêmicos. Os dados apresentados demonstram que o maior acesso a pós-graduação é das mulheres brancas, reforçando os estudos do IBGE que apontam como as mulheres estudam mais que homens, em todas as faixas etárias. Porém, no momento de atuação do mercado de trabalho os homens ainda estão na liderança e ganhando mais¹⁶. Deve-se pesquisar porque a presença feminina negra é menor do que a masculina negra: a presença de discentes negras na pós-graduação *strictu sensu* da UFPR é de 1,1% de pretas e 4,1% de pardas, enquanto a dos discentes negros fica em 1,3% de pretos e 4,4% de pardos. Na prática uma diferença muito pequena, mas que deve ser estudada através de outros instrumentos de pesquisas, como por exemplo a realização de entrevistas e a aplicação de questionários. A pesquisa sobre a atuação dos/as negros/as titulados/as pela UFPR no mercado de trabalho também é outro ponto importante a ser pesquisado, afinal:

A comunidade negra tem cada vez mais mestres e doutores formados. Tem mais pessoas habilitadas a fazer pesquisa, a liderar pesquisa. Mas a universidade, a academia ainda é controlada pelos interesses dos brancos. A verdade é que cresce a formação de pesquisadores, mas a condição de eles participarem, de produzirem pesquisas ainda é bastante limitada. O racismo no ambiente da pesquisa não está só vinculado à presença ou ausência de pesquisadores negros. O racismo na pesquisa é exercido na produção científica atual, ela é voltada claramente para o racismo. Não tem dado raça/cor, isso não é pesquisado, por exemplo. (Jurema Werneck, 2015)¹⁷

¹⁶ Brasileiras estudam mais, ganham menos e aumentam atuação como chefe da família. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/brasileiras-estudam-mais-ganham-menos-e-aumentam-atuacao-como-chefe-da-familia>. Acesso em: 18.ja 2018.

¹⁷ Declaração de Jurema Werneck, coordenadora da ONG Criola na época da reportagem de Mariana Tokarnia (13/05/2015). **Negros representam 28,9% dos alunos da pós-graduação**. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/negros-representam-289-dos-alunos-da-pos-graduacao>. Acesso em: 18.jan.2017.

**Tabela 5 – Discentes dos Programas de pós-graduação
strictu sensu da UFPR por cor/raça**

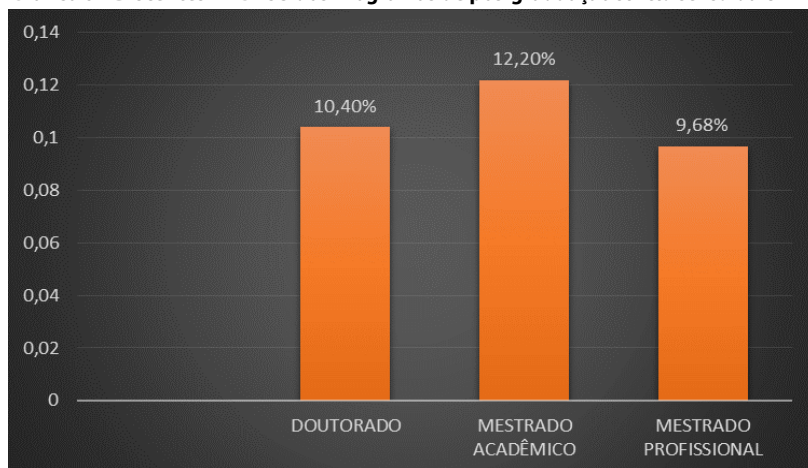
COR/RAÇA	MULHERES	HOMENS	TOTAL DISCENTES	% CORPO DISCENTE
AMARELA	73	61	134	1,8
BRANCA	3037	2231	5268	72
INDÍGENA	31	19	50	0,7
PRETA	81	93	174	2,4
PARDA	311	342	653	9
N/D	491	528	1019	14,1
TOTAL	4024 55%	3274 45%	7298	100

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

**Tabela 6 – Discentes NEGROS por nível acadêmico na
pós-graduação strictu sensu da UFPR**

NÍVEL ACADÊMICO	COR PRETA F M		COR PARDA F M		TOTAL DISCENTES	% CORPO DISCENTE
DOCTORADO	27	34	104	107	292	10,4% doutorandos
MESTRADO ACADÊMICO	47	52	175	195	469	12,2% mestrandos acadêmicos
MESTRADO PROFISSIONAL	9	6	20	16	51	9,68% mestrandos profissionais
TOTAL	83	92	299	318	812	
TOTAL GERAL CORPO DISCENTE SOMANDO 3 NÍVEIS ACADÊMICOS	1,1%	1,3%	4,1%	4,4%	10,9%	

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Gráfico 6 – Discentes NEGROS dos Programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Política afirmativa no âmbito da pós-graduação na UFPR

Diversas universidades brasileiras instituíram nos últimos anos ações afirmativas¹⁸ para ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) realizou um levantamento demonstrando que entre 2002 e 2017 foram criadas 49 políticas afirmativas na pós-graduação de universidades públicas brasileiras (Venturini, 2017a).

A maioria dessas ações decorrem de iniciativas dos próprios programas de pós-graduação, mas elas também podem ser produtos de leis estaduais ou de resoluções de conselhos universitários, que são válidas para todos os cursos de pós-graduação de uma determinada universidade.

O formato mais adotado ainda é o de “cota”, também conhecido como sistema de reserva de vagas onde uma parcela das vagas do

¹⁸ Ações Afirmativas aqui entendidas como medidas voltadas para promover oportunidades ou benefícios a pessoas e grupos específicos (raciais, étnicos, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros) como compensação por discriminação sofrida.

programa é destinada a estudantes pertencentes a certos grupos sociais e/ou étnico-raciais. Alguns programas ofertam um certo número de vagas adicionais destinadas exclusivamente para pessoas pertencentes a determinados grupos; outros estabelecem cotas para um determinado grupo e vagas adicionais para outros grupos de beneficiários; ou criam vagas adicionais para determinados grupos, os quais são submetidos a processos seletivos separados e com regras distintas.

Ainda, segundo o levantamento do GEMAA, o que chama a atenção nas políticas afirmativas na pós-graduação são as categorias de beneficiários. Nas políticas voltadas para o acesso aos cursos de graduação, os principais alvos são os alunos egressos da rede pública de ensino, já nas medidas para pós-graduação

[...] os alunos pretos são os principais beneficiários, sendo alvo de 46 das 49 iniciativas analisadas. Em seguida aparecem os alunos pardos e os alunos indígenas, ambos contemplados em 44 das iniciativas, seguidos dos estudantes com deficiência (19 iniciativas). Outros grupos de beneficiários são estudantes de baixa renda, quilombolas e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) (Venturini, 2017a, *online*).

A criação de cotas nos cursos de pós-graduação é uma demanda antiga da Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) que vem discutindo sobre o tema desde antes de 2014. No 24º Congresso Nacional de Pós-Graduandos, realizado de 1 a 4 de maio de 2014 na cidade do Rio de Janeiro, essa pauta foi definida como uma das bandeiras para o período que se seguiu. A ANPG, com o apoio de entidades dos movimentos sociais e estudantil, intensificou a pressão sobre o governo para que a medida saísse do papel. Em 2015 organizou a “Caravana a Brasília” e o “Ocupe Brasília”, com o apoio do movimento nacional de pós-graduandos, tendo como uma das pautas as cotas na pós-graduação.

A pós-graduação brasileira tem vivido um ciclo virtuoso nos últimos 12 anos, no que diz respeito ao acesso dos estudantes nos programas de mestrado e doutorado. O número de estudantes negros (soma de pretos e pardos) na pós aumentou de 2001 a 2013, passando de 48,5 mil para 112 mil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). O número de estudantes brancos nessa etapa de ensino também aumentou nos últimos 12 anos, passando de 218,8 mil para 270,6 mil. No entanto, embora representem a maior parte da população (52,9%), os estudantes negros ainda são minoria na pós-graduação: 28,9% do total de pós-graduandos.

Acreditamos que esse é um passo importante para um país que precisa se desenvolver em novos patamares, para uma pós-graduação que precisa se re-significar, precisa se abrir para ter mais gente com cara de povo e para que nós possamos ter olhares diferentes sobre a sociedade (ANPG, 2016a, *online*).

Em maio de 2016 o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União a Portaria Normativa Nº 13¹⁹, que dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na Pós-graduação. A portaria (que levou em conta o Estatuto da Igualdade Racial, a constitucionalidade atribuída às Ações Afirmativas e a Lei 12.711/2012²⁰ que institui a reserva de vagas

¹⁹ Conforme Portaria Normativa Nº 13 de 11 de maio de 2016 publicada no Diário Oficial da União de 12 de maio de 2016, Nº 90, p. 47. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>. Acesso em: 13.dez.2017.

²⁰ LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Art. 1º 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.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Art. 2º - vetado.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

em cursos da graduação) dava o prazo de noventa dias para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) apresentarem propostas de inclusão e criarem comissões próprias, com a finalidade de dedicarem-se e aperfeiçoarem a discussão. O prazo de envio das propostas, iniciado na data da publicação, se encerrava no dia 11 de agosto. Porém, antes mesmo de terminar o mês de maio de 2016 a ANPG foi surpreendida com a notificação sobre a suspensão do Grupo de Trabalho “Inclusão Social na Pós-Graduação” da CAPES que tinha o objetivo, ao longo de três meses, de analisar e propor mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional. Mesmo com a criação da portaria do MEC incentivando a reserva de cotas em programas de mestrado e doutorado, anunciado pelo então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, as atividades foram suspensas. Esse Grupo de Trabalho (GT) seria a comissão permanente para acompanhar os avanços provenientes dessa portaria. A ANPG solicitou, juntamente com outras entidades como a Educafro e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), diálogo com a CAPES para tratar do retorno do GT, mas os trabalhos não foram retomados (ANPG, 2016b).

Essa portaria do MEC foi baseada no Projeto de Lei 2890/2015²¹ (da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Pós-Graduação, da Ciência e da

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13.mai.2017.

²¹ Está tramitação na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 2890/2015, de autoria do deputado Davidson Magalhães (PCdoB/BA), presidente da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Ciência, Tecnologia e Pós-Graduação, dispõe sobre a reserva de vagas para o ingresso na pós-graduação nas universidades e instituições federais de ensino superior e dá outras providências. **Situação:** Aguardando

Tecnologia), fruto da Caravana a Brasília realizada em abril 2015, além do GT da CAPES que gerou um documento com recomendações para a inclusão social na pós-graduação (ANPG, 2016c) (Figura 1).

Figura 1 – Cartaz de divulgação da ANPG de Cotas para a Pós-graduação



Fonte: ANPG (2016a)

Mesmo antes da Portaria do MEC, alguns Programas de Pós-graduação já tinham adotado políticas de inclusão para pretos, pardos e indígenas em seus cursos, partindo da autonomia conferida a esses programas. As iniciativas surgiram após demandas crescentes dos

programas e em algumas universidades que culminaram na adoção de uma política mais abrangente. A Universidade Federal de Goiás (UFG), que com resolução publicada em abril de 2015 institui que ao menos 20% das vagas de cada programa de pós-graduação seriam destinadas a candidatos negros e indígenas, passou a ser a primeira instituição pública federal do país a adotar ações afirmativas para a inclusão e a permanência da população negra e indígena em todos os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Após a publicação da Portaria do MEC algumas instituições já divulgaram processos seletivos adequados à nova portaria. A maioria dos casos ainda estão limitados a alguns dos programas de pós-graduação (principalmente na área da educação) e em outros as cotas já foram institucionalizadas para todos os cursos. Vejamos alguns exemplos²²:

- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): Em junho de 2016 o Programa de Mestrado em Educação anunciou sua adequação à portaria do MEC e instituiu a reserva de 34,7% das vagas para negros (pretos ou pardos) e indígenas.

- Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT): Em agosto de 2016, o edital do Programa de Pós-Graduação em Educação reservou 9 das 45 vagas no mestrado, e 2 das 13 vagas do doutorado em 2017 para negros (pretos e pardos), quilombolas e indígenas.

- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): Em setembro de 2016, os programas de pós-graduação em Artes, Ciências Sociais, Comunicação e Psicologia aprovaram a reserva de vagas para negros, pardos e indígenas a partir de 2017.

²² Conforme Procuradoria pede a MEC posição sobre cotas na pós-graduação das federais (G1, 04/04/2017). Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/procuradoria-pede-a-mec-posicao-sobre-cotas-na-pos-graduacao-das-federais.ghtml>. Acesso em: 23.jan.2018.

- Universidade Federal do Piauí (UFPI): No edital para mestrado em Comunicação, publicado em 13 de dezembro de 2016, 1 das 10 vagas abertas foi destinada à cota para negros, indígenas e pessoas com deficiência.

- Universidade Federal da Bahia (UFBA): Em 12 de janeiro de 2017, a instituição decidiu reservar 30% das vagas ofertadas em todos os processos seletivos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) a candidatos negros (pretos e pardos), e uma vaga a mais em relação ao total ofertado nos cursos para candidatos enquadrados em cada uma das categorias de quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e trans (transgêneros, transexuais e travestis).

- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB): Em 13 de janeiro de 2017, a instituição anunciou que a seleção de alunos para o curso de especialização de Gestão em Saúde, na modalidade de ensino a distância, teria reserva de 10% das vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígena e pessoas com deficiência.

- Universidade Federal de Alagoas (UFAL): Em janeiro de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Educação anunciou a seleção de 47 vagas para o mestrado e 24 para o doutorado, reservando 4 vagas para cotistas indígenas, negros ou pessoas com deficiência.

- Casa Oswaldo Cruz (Fiocruz): Em junho de 2016 anunciou que as vagas para o mestrado acadêmico em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde teria 1 das 15 vagas reservada para pessoas com deficiência e três para negros ou indígenas.

- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): A adoção de uma política de ação afirmativa foi aprovada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ no dia 4 de outubro de 2012, garantindo o ingresso de indígenas e negros em seus cursos de mestrado e doutorado (VENTURINI, 2017b). A

proposta foi apresentada por um grupo de alunos e regulamentada pelo colegiado. Entrou em vigor na seleção de 2013, com início do curso em 2014. O programa reservou o mínimo de duas vagas a indígenas. Para negros, houve nota de corte menor do que de outros concorrentes e adicional de 20% de vagas²³.

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Em maio de 2016 dois programas de Pós-Graduação da UFRGS adotaram políticas de ações afirmativas. O curso de Antropologia, que adotou uma política de ações afirmativas para o ingresso, acompanhamento e permanência de aluno/as de mestrado e de doutorado autodeclarado/as negros/as e indígenas, e pessoas com deficiência. Foram reservadas a cada seleção, no mínimo, duas vagas no mestrado e duas vagas no doutorado para candidato/as autodeclarado/as negro/as. Foram criadas uma vaga suplementar no mestrado e outra no doutorado para candidato/as autodeclarado/as indígenas, e uma vaga suplementar no mestrado e outra no doutorado para pessoas com deficiência. E o curso de História, que aprovou a adoção de políticas de ações afirmativas para a inclusão e a permanência de indígenas, negros/as, pessoas com deficiência e pessoas trans no seu corpo discente, destinando 30% do total de vagas disponíveis no processo seletivo para o mestrado e o doutorado para esses candidatos. A universidade tem um projeto chamado ConversAções Afirmativas, desenvolvido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da UFRGS (DEDS), que entre várias discussões está tratando questão das cotas na pós-graduação²⁴ (figura 2).

²³ As cotas no programa de pós-graduação em Antropologia Cultural do Museu Nacional são pioneiras dentro da UFRJ. Não esqueçamos que os professores dessa instituição Yvonne Maggie e Peter Fry se declaram conta o sistema de cotas raciais o considerando ilegítimo e contra o princípio da igualdade dividindo a população entre brancos e negros.

²⁴ Disponível em <http://www.ufrgs.br/deds/noticias/cotas-nos-programas-de-pos-graduacao>. Acesso em: 08.fev.2018.

Figura 2 – Cartaz da ConversAções Afirmativas de 2017



Fonte: UFRGS (2017)

A Universidade Federal do Paraná não tem uma resolução da própria sobre a implantação das políticas afirmativas no âmbito da pós-graduação, mas cada programa tem autonomia para decidir sobre sua implantação através de instruções normativas. Dos seus 136 programas de pós-graduação *strictu sensu*, apenas 2 apresentam a aplicação de política afirmativa nos processos seletivos, reservando vagas para a inclusão de pessoas negras, entre outros grupos minoritários.

O primeiro programa de pós-graduação da UFPR a adotar reserva de vagas para a implantação de política afirmativa foi o mestrado acadêmico em Desenvolvimento Territorial Sustentável (Campus Litoral), implantando em 2013, que desde o seu primeiro processo seletivo tem a reserva de vagas prioritárias para pretos ou pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas trans, professores da rede

pública de educação e servidores da UFPR²⁵. Em outubro de 2017, 12,5% dos seus discentes eram negros (1 homem negro, 5 mulheres pardas, 3 homens pardos e nenhuma mulher negra).

O outro programa da UFPR é o de Antropologia que possui os níveis de mestrado acadêmico e de doutorado. O mestrado acadêmico existe desde 1991 e o doutorado desde 2014. A partir da seleção de 2016 (turmas iniciadas em 2017) foi aplicada a reserva de vagas com a oferta de 1 vaga para candidatos/as quilombolas e de 1 vaga para candidatos/as indígenas, além da reserva de 20% das vagas do programa para candidatos/as negros/as, isso em cada um dos níveis acadêmicos ofertado pelo programa²⁶. Em outubro de 2017, 33% dos seus doutorandos/as eram negros/as (1 homem negro, 1 mulher negra, 2 mulheres pardas e 1 homem pardo). Dos mestrandos/as, 27,5% eram negros/as (1 homem negro, 1 mulher negra, 8 mulheres pardas e 1 homem pardo).

Em abril de 2017 a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal, enviou um ofício ao Ministério da Educação pedindo esclarecimentos sobre como as universidades e institutos federais estavam debatendo a criação de políticas de ação afirmativa para as vagas em cursos de pós-graduação. O motivo do ofício era a portaria publicada pelo MEC em maio de 2016, que dava às instituições o prazo de 90 dias para "apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas", e para "criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao

²⁵ Disponível em <http://www.pgtdts.ufpr.br/>. Acesso em: 18.dez.2017.

²⁶ Conforme Instrução Normativa 002/2016 do Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPR. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/ppga/>. Acesso em: 13.dez.2017.

processo de discussão e aperfeiçoamento das ações afirmativas propostas". Com relação ao assunto, o Ministério da Educação afirmou,

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) ficou responsável pela organização de uma base de dados que informe o número de negros, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação com políticas de ações afirmativas das universidades, a partir da base de dados geral dos programas de pós-graduação monitorados pela Capes. Disse ainda que, "como houve mudança tecnológica nesse sistema, o processo está em andamento"²⁷.

Esses “desencontros” apontados pelo MEC, entre a formulação de relatórios com a implantação de novos sistemas informáticos, parece não ser apenas percalços administrativos, mas sim reflexo do racismo institucional que está presente em todos os sistemas de ensino. Afinal a escola é um instrumento de reprodução da hierarquia social que mantém a população não branca na condição de dependente. Se formos analisar os dados sobre encarceramento e mortes pela polícia no Brasil, nunca se prendeu tanto e nunca se matou tanto negros no Brasil, afinal *“no país há uma ‘classe perigosa’, composta por jovens negros e moradores da periferia. É com esta premissa que opera a repressão policial no país”*, afirma o diretor da Anistia Internacional no Brasil, Atila Roque²⁸.

A iniciativa do MEC colocada no final do governo de Dilma Roussef gerou ações tímidas e pontuais. É necessário ampliar as oportunidades de acesso aos candidatos negros a pós-graduação, e esse deve ser um diálogo conjunto entre MEC, CAPES e CNPq. São essas instituições que devem fornecer as diretrizes que estimulem os programas de pós-

²⁷ Conforme **Procuradoria pede a MEC posição sobre cotas na pós-graduação das federais** (G1, 04/04/2017). Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/procuradoria-pede-a-mec-posicao-sobre-cotas-na-pos-graduacao-das-federais.ghtml>. Acesso em: 23.jan.2018.

²⁸ Letalidade da PM é escandalosa, diz diretor da Anistia Internacional no BR. Disponível em <https://anistia.org.br/imprensa/na-midia/letalidade-da-pm-e-escandalosa-diz-diretor-da-anistia-internacional-br/>. Acesso em: 18.jan.2018.

graduação, não apenas a reservarem vagas para estudantes negros, mas criarem mecanismos que garantam a permanência e conclusão dos cursos por esses estudantes.

Outra importante iniciativa que procurou fornecer oportunidades educacionais aos segmentos excluídos da sociedade foi o Programa Equidade, com execução da Fundação Carlos Chagas e financiamento da Fundação Ford, cuja ação de maior destaque era a formação instrumental dos candidatos aos processos seletivos de pós-graduação, sobretudo a orientação para a elaboração do projeto de seleção (ARTES, 2016a). Em 2013 o NEAB-UFPR realizou a primeira turma dessa formação para a pós-graduação. A segunda edição ocorreu em 2017, financiada pela SEPPPIR e pelo Ministério da Educação, sendo uma iniciativa promovida pela UFPR através de sua Coordenação de Políticas Inovadoras de Graduação (CEPIGRAD), do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). O curso foi realizado entre maio e novembro de 2017, e as aulas eram ministradas nas modalidades: Educação à distância (EaD) e presencial, que ocorreram nas dependências da UFPR-Campus Curitiba, e na Comunidade Quilombola de João Surá em Adrianópolis/PR²⁹. O **Curso de Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós UFPR** foi voltado para alunos que pertencessem a um ou mais dos grupos que, sistematicamente, têm tido acesso restrito ao ensino superior, ou seja: mulheres negras e homens negros, autodeclarados negro/a ou indígena, egressos e egressas de programa de ação afirmativa no ensino superior, na modalidade de cotas ou bônus, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, surdos e surdas, travestis, transexuais e comunidade LGBTTT e grupos de

²⁹ Disponível em <http://www.educacao.ufpr.br/portal/interagir/>. Acesso em: 18.dez.2017.

vulnerabilidade socioeconômica³⁰. Ainda não se tem o levantamento dos dados informando quantos dos alunos que participaram do curso de formação conseguiram ingressar na pós-graduação *strictu sensu*.

Quanto a presença de docentes negros na pós-graduação

Conforme Carvalho (2006), no Brasil temos o confinamento racial no mundo acadêmico. Essa academia que é um universo profundamente desigual do ponto de vista racial, “*uma segregação racial extrema*”, nas palavras do autor. O perfil básico do/a professor/a universitário/a de uma universidade pública no Brasil, levantado por Carvalho (2006, p. 92) é

Esse professor (a) foi um estudante branco (a) que teve poucos colegas negros no ensino secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e doutorado; como aluno (a) sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. Além disso, os assistentes e colegas do seu grupo de pesquisa são todos brancos. Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um único estudante negro ou com um único docente negro: quando muito, conviverá com alguns servidores negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação.

Essa “*brancura extrema*” das universidades públicas brasileiras demonstrada pelo autor nunca havia sido questionada e não existia nada que as obrigasse implantar ações de inclusão racial e étnica nas suas três esferas comunitárias: alunos, professores e servidores. Com a implantação da lei de cotas para os cursos de graduação e concursos públicos federais esse universo começou a mudar e agora chegou o

³⁰ Curso da UFPR amplia acesso de populações minoritárias a pós-graduações. Disponível em <http://www.prograd.ufpr.br/portal/blog/informativo/afirmacao-na-pos-curso-preparatorio-para-o-mestrado-e-doutorado-2/>. Acesso em: 18.jan.2018.

momento de se estender essa lei para os alunos de pós-graduação. Essa condição de exclusão e de segregação racial que marca o mundo acadêmico já está sendo questionada pelas pesquisas sobre o tema que estão realizando uma revisão na epistemologia utilizada até o momento pelas pesquisas anteriores na tratativa do tema.

O fato de termos poucos estudos que demonstrem a distribuição racial da docência nas universidades públicas é um dos indícios do nosso racismo acadêmico e da resistência da classe acadêmica de questionar a sua condição racial privilegiada. Nas universidades se teoriza sobre a questão racial, mas não se reconhece sua prática insulada e excludente, que podemos perceber através da escassez de negros/as pós-graduandos/as e docentes universitários.

Uma das formas de se enfrentar esse racismo acadêmico é a ampliação das oportunidades de acesso dos/as estudantes negros/as aos programas de pós-graduação, pois essa será uma das condições para se realizar a efetivação da presença negra na docência universitária visto a titulação mínima ser uma das exigências para o ingresso no ensino superior, sobretudo nas instituições públicas federais.

Carvalho (2006) aponta que a UFPR tem a fama de ser “branca”³¹. Vimos que entre os/as alunos/as de pós-graduação essa fama ainda se mantém. E entre os/as professores/as não é diferente (Tabela 7 e Gráfico 7). A maioria dos/as professores/as dos programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR era formada por brancos/as (57%). O número de professores/as negros/as não chegava a 3%, sendo 0,6% de pretos/as e 2,3% de pardos/as, num total de 2,9%.

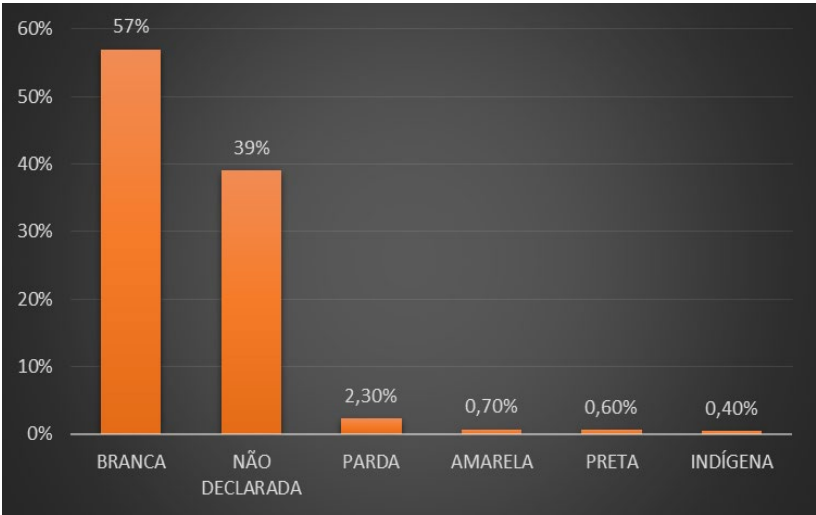
³¹ Referência ao artigo de QUEIROZ, Delcele Marcarenhas (2004). **O negro e a universidade brasileira**. In: HAOL, N. 3, p. 73-82. Disponível em <file:///C:/Users/Ana/Downloads/Dialnet-ONegroEAUniversidadeBrasileira-829437.pdf>. Acesso em: 18.dez.2017.

**Tabela 7 – Docentes dos Programas de pós-graduação
strictu sensu da UFPR por cor/raça**

COR/RAÇA	MULHERES	HOMENS	TOTAL DOCENTES	% CORPO DOCENTE
AMARELA	8	7	15	0,7%
BRANCA	500	698	1198	57%
INDÍGENA	1	6	7	0,4%
PRETA	3	7	10	0,6%
PARDA	20	30	50	2,3%
N/D	293	538	831	39%
TOTAL	825 39%	1236 62%	2111	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

**Gráfico 7 – Docentes dos Programas de pós-graduação
strictu sensu da UFPR por cor/raça**



Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Considerando a distribuição por sexo, dos 1198 professores brancos, 58% eram homens e 42% mulheres. Entre os 10 professores pretos, 70% eram homens e 30% mulheres. E entre os 50 professores pardos, 60% eram homens e 40% mulheres. Independentemente da cor, o corpo docente dos programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR era um universo hegemonicamente masculino (61% de homens e 39% de mulheres).

Analisando o perfil desses 2111 professores/as dos programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR apenas 20% eram bolsistas produtividade (PQ) do CNPq³². Dentre esses 434 professores/as bolsistas produtividade, 63,1% eram brancos/as e 3,6% eram negros/as (Tabela 8).

**Tabela 8 - DOCENTES BOLSISTAS PRODUTIVIDADE
DOS PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO**

COR/RAÇA	PQ-1 ^A	PQ-1B	PQ-1C	PQ-1D	PQ-2	PQ-SR	TOTAL	%
AMARELA				1			1	0,3%
BRANCA	12	38	26	46	150		272	63,1%
INDÍGENA								
PRETA					2		2	0,6%
PARDA			2	1	11		14	3%
N/D	8	19	6	31	80	1	145	33%
TOTAL	20	57	34	79	243	1	434	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Com relação ao nível de titulação máxima, 85,5% dos/as professores/as possuíam doutorado (Tabela 9), 0,33% possuía o mestrado (Tabela 10) e 14,12% dos docentes não informaram o nível de titulação máxima (Tabela 11). Entre os 60 professores negros/as, 11 não declararam seu nível máximo de titulação. Os outros 49 professores eram todos doutores/as.

Tabela 9 - DOCENTES COM DOUTORADO DOS PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO

NÍVEL ACADÊMICO	COR/RAÇA	SEXO F M		QUANTIDADE	PORCENTAGEM
DOCENTES COM DOUTORADO (85,55%)	AMARELA	06	07	13	0,72%
	BRANCA	457	596	1053	58,30%
	INDÍGENA		06	6	0,33%
	PRETA	03	02	5	0,28%
	PARDA	17	27	44	2,44%
	NÃO INFORMADO	245	440	685	37,93%
	TOTAL	728 40%	1078 60%	1806	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

³² Para saber mais sobre **Produtividade em Pesquisa – PQ** consultar <http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>. Acesso em: 23.jan.2018.

Tabela 10 - DOCENTES COM MESTRADO DOS PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO

NÍVEL ACADÊMICO	COR/RAÇA	SEXO F M		QUANTIDADE	PORCENTAGEM
DOCENTES COM MESTRADO (0,33%)	AMARELA	0	0	0	0
	BRANCA	2	0	2	28,57%
	INDÍGENA	0	0	0	0
	PRETA	0	0	0	0
	PARDA	0	0	0	0
	NÃO INFORMADO	1	2	3	71,43%
	TOTAL	3 60%	2 40%	5	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

**Tabela 11 - DOCENTES DOS PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO
QUE NÃO INFORMARAM O NÍVEL DE TITULAÇÃO**

NÍVEL ACADÊMICO	COR/RAÇA	SEXO F M		QUANTIDADE	PORCENTAGEM
DOCENTES QUE NÃO INFORMARAM TITULAÇÃO MÁXIMA (14,12%)	AMARELA	02	0	02	0,66%
	BRANCA	41	102	143	47,66%
	INDÍGENA	01	0	01	0,33%
	PRETA		05	05	1,66%
	PARDA	03	03	06	2%
	NÃO INFORMADO	47	96	143	47,69%
	TOTAL	94 32%	206 68%	300	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Com relação ao ano de início das atividades na UFPR, essa informação não está diretamente relacionada com o início das atividades nos programas de pós-graduação. O SIGA não tem um campo específico sobre o início das atividades na pós-graduação, mas somente de início na UFPR³³ como professor. Mesmo assim é um dado interessante de se analisar.

³³ Outro ponto a ser considerado nessa análise é que o professor não ministra aulas somente para o curso indicado entre parênteses. Esse é referente a sua entrada na UFPR. Durante sua trajetória acadêmica eles ministram aulas para outros cursos, dos diferentes setores conforme as grades

Em 1973 temos a primeira professora parda, entre as docentes de pós-graduação constantes no SIGA em outubro de 2017, iniciando suas atividades no Setor de Ciências Jurídicas (curso de Direito). Somente quinze anos depois, em 1988 teremos o ingresso de mais 2 professoras pardas no Setor de Ciências da Saúde (curso de Enfermagem). Em 1990, outra professora parda inicia suas atividades no Setor de Ciências Exatas (curso de Química) e em 1991 uma outra professora parda inicia no Setor de Ciências Humanas (curso de Ciências Sociais).

Os homens pardos começam a aparecer em 1992 com um professor no Setor de Ciências Biológicas (curso de Biologia) e outro no Setor de Ciências da Terra (curso de Geologia). Em 1994 ocorre a entrada de um professor pardo no Setor de Ciências Humanas (curso de História) e no ano seguinte no Setor de Educação (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação).

Em 1996 aparece o primeiro professor preto da UFPR, no Setor de Ciências Humanas (curso de História). Nesse mesmo ano uma professora parda ingressa no Setor de Ciências Agrárias (curso de Engenharia Florestal) e um professor pardo no Setor de Tecnologia (curso de Engenharia Elétrica). Em 1998 um professor pardo inicia suas atividades no Setor de Ciências Humanas (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e Linguística).

No Setor de Ciências Sociais Aplicadas (curso de Contabilidade), em 2002 aparece o segundo professor preto e nesse mesmo ano no Setor de Ciências Exatas (curso de Matemática) inicia um professor pardo. Em 2004 duas professoras pardas iniciam no Setor de Tecnologia (cursos de Engenharia da Construção Civil e Engenharia da Produção) e uma outra

curriculares. Consideramos importante destacar o curso de entrada do professor para termos ideia das áreas de formação e atuação desses docentes.

parda no Setor de Ciências Sociais Aplicadas (curso de Biblioteconomia). Em 2005 um professor pardo inicia suas atividades no Setor de Ciências Humanas (curso de Ciências Sociais), e em 2006 mais três professoras pardas: uma no Setor de Exatas (curso de Química) e duas no Setor de Saúde (curso de Enfermagem).

Em 2008 temos a entrada de dez professores pardos: cinco homens e cinco mulheres. Entre os homens, dois entraram no Setor de Saúde (cursos de Farmácia e Odontologia), dois no Setor de Exatas (cursos de Física e Engenharia Mecânica) e um no Setor de Ciências Humanas (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e Linguística). As mulheres uma no Setor de Educação (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação), uma no Setor de Exatas (curso de Química) e três no Setor de Ciências Biológicas (curso de Biologia).

Em 2009 um professor pardo entrou no Setor de Tecnologia (curso de Engenharia Mecânica). Em 2010 temos um professor preto no Setor de Artes, Comunicação e Design (curso de Música) e dois pardos no Setor de Ciências Agrárias (cursos de Medicina Veterinária e de Zootecnia), além de duas mulheres no Setor de Tecnologia (curso de Engenharia Química).

Um professor pardo e uma professora parda iniciam em 2011, no Setor de Saúde (curso de Farmácia e de Saúde Coletiva). Em 2013 mais dois professores pardos: um no Setor de Ciências Humanas (curso de Filosofia) e outro no Setor de Tecnologia (Engenharia Química). Somente em 2013³⁴ temos a primeira professora preta da UFPR que entrou no Setor de Educação (Departamento de Planejamento e Administração Escolar).

³⁴ A professora ingressou na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2009 e veio transferida para a UFPR em 2013.

Em 2014 um professor preto inicia suas atividades no Setor de Educação (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação). Outro professor preto e uma professora preta iniciam suas atividades no Setor Litoral (curso de Ensino de Ciências Ambientais). Mais dois professores pardos entram no ano de 2014: um no Setor de Tecnologia (Engenharia Química) e outro no Setor de Exatas (curso de Física). Em 2015 temos quatro professores pardos: dois no Setor de Artes. Comunicação e Design (curso de Comunicação Social), um no Setor de Ciências Humanas (curso de Ciência Política) e um no Setor de Ciências Sociais Aplicadas (curso de Gestão Informação). O Setor de Tecnologia (curso de Engenharia Civil) registra a entrada do último professor pardo na UFPR em 2016.

Cinco professores homens negros não declaram seu ano de entrada na UFPR. Eles são do Setor de Ciências Humanas (curso de Ciência Política), Setor de Saúde (curso de Farmácia), Setor de Ciências Biológicas (cursos de Educação Física e de Biologia) e do Setor de Ciências Sociais Aplicadas (curso de Economia).

Percebe-se que a partir de 2008 temos o aumento da entrada de professores/as pretos/as ou pardos/as na UFPR, que posteriormente vieram a integrar os corpos docentes de pós-graduação. Antes desse ano eram apenas 23 professores negros. Em 2017 contabilizavam 60 – um número ainda pouco significativo. O primeiro professor preto entrou em 1996 e a primeira professora preta em 2013. Ambos em cursos de prestígio social relativamente baixo: ele em História e ela em Educação. Os cursos de pós-graduação onde mais temos a presença de docentes negros/as na UFPR são Educação (4), Enfermagem (4) e Letras (3). Nove docentes estão distribuídos entre sete cursos de engenharias, dos nove ofertados pela UFPR na pós-graduação. Dos 136 programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR não temos a presença de professores/as

negros/as (nem pretos/as e nem pardos/as) em 64 cursos, ou seja, em 47% dos programas ofertado. Os outros 72 cursos vão ter a presença de docentes negros/as variando entre 1 a 4 indivíduos. Interessante ressaltar que entre esses 72 cursos, 58 não tem a presença nem de professor preto e nem de professora preta. Os professores negros considerados são pardos ou pardas. Isso implica na prática que em 122 programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR, ou seja, 90% dos cursos não tem a presença de professores pretos ou professoras pretas!

Ainda não se tem um estudo sobre a trajetória social dos/as docentes negros/as da UFPR para podermos saber, por exemplo, se entre os mais antigos, aqueles que entraram antes de 2008, a educação foi a saída para “uma vida melhor” conforme Meuci (2015) que realizou estudo de caso de três docentes universitários negros que apontaram a superação das suas condições históricas, das desigualdades material e simbólica através da educação. Não sabemos quantos desses professores/as negros/as da UFPR são “sobreviventes pela educação” conforme relatou a professora preta aposentada Diva Guimarães na edição de 2017 da FLIP (Feira Literária Internacional de Paraty)³⁵.

Outra variável que pode ser analisada é com relação a categoria dos professores: permanente³⁶, colaborador³⁷ e visitante³⁸. Dos 2111

³⁵ **Flip: professora negra emociona Lázaro Ramos em debate sobre racismo.** Disponível em <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/flip-professora-negra-emociona-lazaro-ramos-em-debate-sobre-racismo-21642705#ixzz5585iKr1n>. Acesso em: 29.jan.2017.

³⁶ Professor permanente: docente efetivo dedicação exclusiva da UFPR que atua no curso de forma direta, intensa e contínua, formando o núcleo estável que desenvolve as principais atividades, podendo desempenhar funções administrativas. Disponível em <http://www.progepe.ufpr.br>. Acesso em: 13.dez.2017.

³⁷ Professor colaborador: docente não-efetivo da UFPR, mas que participa de forma sistemática do desenvolvimento de atividades de ensino, orientação e pesquisa, contribuindo para o Programa de forma complementar. Disponível em <http://www.progepe.ufpr.br>. Acesso em: 13.dez.2017.

³⁸ Professor visitante: docente não-efetivo da UFPR. é direcionado a profissionais brasileiros ou estrangeiros, com elevada produção científica, comprovada experiência formativa, projeção internacional e/ou capacidade de atrair recursos, e tem por objetivos nuclear e consolidar áreas, linhas

professores/as dos programas de pós-graduação *strictu sensu*, 72% eram professores/as permanentes (Tabela 12). Nessa categoria estavam os únicos 10 professores pretos da UFPR (3 mulheres e 7 homens) e 35 pardos (15 mulheres e 20 homens), totalizando 2,95% do corpo docente permanente da UFPR. Não havia nenhum/a professor/a preto/a ou pardo/a como visitante (Tabela 13) e apenas 15 professores pardos estava na categoria de professor colaborador (5 mulheres e 10 homens) (Tabela 14).

Tabela 12 - DOCENTES PERMANENTES DOS PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO

CATEGORIA	COR/RAÇA	FEMININO		MASCULINO		TOTAL	%
		QT	PQ	QT	PQ		
PERMANENTE (1520 professores) 72%	AMARELA	06	01	03	0	09	0,6%
	BRANCA	385	79	516	174	901	59%
	INDÍGENA	0	0	05	0	05	0,3%
	PRETA	03	0	07	02	10	0,65%
	PARDA	15	07	20	06	35	2,3%
	N/D	201	44	359	94	560	37,15%
	TOTAL	610	131	910	276	1520	100%
		40%	9%	60%	18%		

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Tabela 13 - DOCENTES VISITANTES DOS PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO

CATEGORIA	COR/RAÇA	FEMININO		MASCULINO		TOTAL	%
		QT	PQ	QT	PQ		
VISITANTE (69 professores) 3%	AMARELA	08		16		24	34%
	BRANCA	0		0		0	0%
	INDÍGENA	0		0		0	0%
	PRETA	0		0		0	0%
	PARDA	0		0		0	0%
	N/D	15		30		45	66%
	TOTAL	23		46		69	100%
		33%		67%			

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Tabela 14 - DOCENTES COLABORADORES DOS PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO

CATEGORIA	COR/RAÇA	FEMININO		MASCULINO		TOTAL	%
		QT	PQ	QT	PQ		
COLABORADOR (522 professores) 25%	AMARELA	02	0	04	0	06	1,2%
	BRANCA	107	06	166	13	273	52,4%
	INDÍGENA	01	0	01	0	02	0,4%
	PRETA	0	0	0	0	0	0%
	PARDA	05	0	10	01	15	3%
	N/D	77	02	149	05	226	43%
	TOTAL	192	08	330	19	522	100%
		36%	1,5%	64%	3,6%		

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Com relação ao perfil racial do corpo docente da UFPR, percebeu-se a existência de disparidades na participação de brancos e negros, confirmando que as históricas desigualdades existentes entre os grupos raciais na sociedade brasileira se reproduziam na pós-graduação, pois ficou evidente as desigualdades raciais no acesso à educação. A educação já vem sendo apontada como uma possibilidade de integração da população negra à sociedade e uma forma de ascensão social. No caso do ingresso da população negra ao corpo docente de uma universidade pública não podemos deixar de levar em consideração um elemento importante que é o concurso de seleção. Este é um rito onde os candidatos devem demonstrar um conjunto de aptidões socialmente adquiridas no sistema escolar exigidas para ingressar nesse ambiente, garantindo assim que os escolhidos mantenham o privilégio desse espaço. O ingresso tanto como alunos ou professor na pós-graduação é marcado por critérios combinados com práticas meritocráticas que vai premiar o melhor dentro do conjunto de preferências elegidos. Esse processo não é universalista porque cada programa é regido por um conjunto de normas, ainda que dentro de uma “unidade acadêmica”, conforme aponta Carvalho (2003). Assim, negros e negras vão participar de forma desfavorável da pós-graduação indicando a persistência das

desigualdades raciais no acesso à educação do país, principalmente nos graus mais avançados do ensino superior. Vimos que o percentual dos docentes negros está bem abaixo do percentual dos brancos, inclusive sendo nula a participação em alguns programas. Ainda há a invisibilidade dos/as professores/as negros/as na UFPR.

Quanto a presença de indígenas na pós-graduação da UFPR

A UFPR possuía 7 professores (6 homens e 1 mulher) nos seus programas de pós-graduação *strictu sensu* que se declararam indígenas, o que representava 0,4% do corpo docente da instituição. Estavam assim distribuídos:

- um professor permanente no Setor de Tecnologia (curso de Engenharia da Produção) que iniciou as atividades na UFPR em 1992.
- um professor permanente no Setor de Ciências Exatas (curso de Matemática) que iniciou as atividades na UFPR em 1992.
- um professor permanente no Setor de Ciências da Terra (curso de Geografia) que iniciou as atividades na UFPR em 2003.
- um professor permanente no Setor de Ciências Humanas (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e Linguística) que iniciou as atividades na UFPR em 2014.
- dois professores no Setor de Ciências Humanas (curso de História), sendo um professor permanente que iniciou as atividades na UFPR em 2014 e outro professor colaborador que não declarou o ano do início das suas atividades na UFPR.
- uma professora colaboradora no Setor de Ciências Humanas (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e Linguística) que não declarou o ano de início das atividades na UFPR.

Nenhum dos professores declarados indígenas era bolsista produtividade. Os 6 homens declararam ter doutorado. A mulher não declarou sua titulação máxima. Os/as professores/as indígenas estavam

presentes em 5 programas de pós-graduação *strictu sensu*: Engenharia de Produção, Geografia, História, Letras e Métodos Numéricos em Engenharia, o que significou presença em 4% e ausência em 96% dos cursos ofertados.

Com relação aos alunos declarados indígenas, eles representavam 0,7% do corpo discente da pós-graduação *strictu sensu* da UFPR, num total de 50 alunos (31 mulheres e 19 homens). Os alunos mais antigos (3 mulheres e 1 homem) ingressaram no curso de mestrado acadêmico de Design no ano de 2013. Considerando os três níveis acadêmicos analisados havia a seguinte distribuição:

- 24 doutorandos indígenas (11 mulheres e 13 homens) presentes em 18% dos cursos ofertados (Tabela 15);
- 26 mestrandos acadêmicos indígenas (20 mulheres e 6 homens) presentes em 11% dos cursos ofertados (Tabela 16);
- nenhum/a aluno/a indígena no mestrado profissional.

Tabela 15 – DOUTORANDOS INDÍGENAS DA UFPR

PROGRAMA	QUANTIDADE ALUNO E SEXO
Antropologia	1 mulher
Ciências Farmacêuticas	1 homem
Design	1 homem
Educação Física	1 homem
Genética	1 homem
História	1 homem
Letras	3 mulheres
Medicina Interna	6 homens 7 mulheres
Métodos Numéricos em Engenharia	1 homem
Políticas Públicas	1 homem

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Tabela 16 – MESTRANDOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DA UFPR

PROGRAMA	QUANTIDADE ALUNO E SEXO
Ciências Biológicas (Entomologia)	1 mulher
Desenvolvimento Territorial Sustentável	1 homem
Design	1 homem 4 mulheres
Educação	2 mulheres
Engenharia Elétrica	2 homens
História	3 mulheres
Letras	6 mulheres
Medicina Interna	1 homem 5 mulheres

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Quanto a presença de amarelos na pós-graduação da UFPR

A UFPR possui 15 professores (7 homens e 8 mulheres) nos seus programas de pós-graduação *strictu sensu* que se declararam amarelos, o que representava 0,7% do corpo docente da instituição. Estavam assim distribuídos:

- duas professoras no Setor de Ciências Agrárias (curso de Medicina Veterinária): a professora permanente iniciou as atividades na UFPR em 2009 e a professora colaboradora em 2012.
- um professor permanente no Setor de Ciências Agrárias (curso de Agronomia) que iniciou as atividades na UFPR em 2014.
- uma professora permanente no Setor de Ciências Sociais aplicadas (curso de Gestão da Informação) que iniciou as atividades na UFPR em 1995.
- um professor colaborador no Setor de Saúde (curso de Farmácia) que iniciou as atividades na UFPR em 2010.
- um professor colaborador no Setor de Ciências Humanas (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e Linguística) que não declarou o início das suas atividades na UFPR.
- duas professoras permanentes no Setor de Ciências Exatas (curso de Química). Uma, que não declarou o início das suas atividades na UFPR é bolsista produtividade. A outra iniciou suas atividades na UFPR em 2009.

- uma professora permanente no Setor de Ciências Exatas (curso de Física) que iniciou as suas atividades na UFPR em 1980.
- uma professora colaboradora no Setor de Tecnologia (curso de Engenharia Mecânica) que iniciou as suas atividades na UFPR em 1980.
- um professor colaborador no Setor de Ciências Agrárias (curso de Engenharia Florestal) que iniciou as suas atividades na UFPR em 2005.
- uma professora permanente no Setor de Tecnologia (curso de Engenharia Civil) que iniciou as suas atividades na UFPR em 2006.
- um professor permanente no Setor de Ciências Jurídicas (curso de Direito) que iniciou as suas atividades na UFPR em 2009.
- uma professora colaboradora no Setor de Tecnologia (curso de Engenharia Mecânica) que iniciou as suas atividades na UFPR em 2010.
- um professor permanente no Setor de Ciências Sociais Aplicadas (curso de Economia) que iniciou as suas atividades na UFPR em 1996.

Somente uma professora declarada amarela era bolsista produtividade. Exceto duas professoras que não declararam sua titulação máxima, os outros 13 professores/as amarelos/as declararam ter o doutorado. Os/as professores/as amarelos/as estavam presentes em 14 programas de pós-graduação *strictu sensu*: Ciência Animal, Ciências (Bioquímica), Ciências Farmacêuticas, Ciência/Gestão e Tecnologia da Informação, Direito, Engenharia de Recursos Hídricos e Ambiental, Engenharia Florestal, Engenharia e Ciência dos Materiais, Engenharia Mecânica, Letras, Métodos Numéricos em Engenharia, Políticas Públicas, Química, Tecnologia de Bioprodutos Agroindustriais o que significava presença em 10% e ausência em 90% dos cursos ofertados.

Com relação aos alunos declarados amarelos, eles representavam 1,8% do corpo discente da pós-graduação *strictu sensu* da UFPR, num total de 134 alunos (73 mulheres e 61 homens). Os dois alunos mais antigos ingressaram no curso de mestrado acadêmico de Métodos

Numéricos em Engenharia no ano de 2012. Considerando os três níveis acadêmicos analisados havia a seguinte distribuição:

- 49 doutorandos amarelos (27 mulheres e 22 homens) presentes e 53% dos cursos ofertados (Tabela 17);
- 79 mestrandos acadêmicos amarelos (37 mulheres e 42 homens) presentes em 61% dos cursos ofertados (Tabela 18);
- 6 mestrandos profissionais amarelos (4 mulheres e 2 homens) presentes em 55% dos cursos ofertados (Tabela 19).

Tabela 17 – DOUTORANDOS AMARELOS DA UFPR

PROGRAMA	QUANTIDADE ALUNO E SEXO
AGRONOMIA (PRODUÇÃO VEGETAL)	1 homem
CIÊNCIAS (BIOQUÍMICA)	3 homens
CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS	1 mulher 1 homem
CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	2 homens
DESIGN	1 mulher 1 homem
DIREITO	1 mulher 1 homem
EDUCAÇÃO	5 mulheres
EDUCAÇÃO FÍSICA	1 mulher
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	1 homem
ENGENHARIA DE CONSTRUÇÃO CIVIL	1 homem
ENGENHARIA DE RECURSOS HÍDRICOS E AMBIENTAL	2 mulheres
ENGENHARIA E CIÊNCIA DOS MATERIAIS	1 homem
ENGENHARIA ELÉTRICA	1 homem
ENGENHARIA FLORESTAL	2 mulheres 2 homens
GENÉTICA	2 mulheres 1 homem
GEOGRAFIA	1 homem
INFORMÁTICA	1 mulher 1 homem
LETRAS	1 mulher
MATEMÁTICA	1 homem

MEDICINA INTERNA	1 mulher
MÉTODOS NUMÉRICOS EM ENGENHARIA	1 homem
MICROBIOLOGIA, PARASITOLOGIA E PATOLOGIA	2 mulheres
	1 homem
POLÍTICAS PÚBLICAS	1 mulher
QUÍMICA	2 mulheres
SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	1 mulher
SISTEMAS COSTEIROS E OCEÂNICOS	1 mulher
SOCIOLOGIA	1 mulher
ZOOTECNIA	1 mulher
	1 homem

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Tabela 18 – MESTRANDOS ACADÊMICOS AMARELOS DA UFPR

PROGRAMA	QUANTIDADE ALUNO E SEXO
ADMINISTRAÇÃO	2 mulheres
AGRONOMIA (PRODUÇÃO VEGETAL)	1 mulher
ANTROPOLOGIA	1 homem
BOTÂNICA	1 homem
CIÊNCIA ANIMAL	1 mulher
	1 homem
CIÊNCIA POLÍTICA	1 homem
CIÊNCIA, GESTÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	2 homens
CIÊNCIAS (BIOQUÍMICA)	1 mulher
	1 homem
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (ENTOMOLOGIA)	1 mulher
CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS	1 mulher
	1 homem
CIÊNCIAS GEODÉSICAS	1 mulher
CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	1 mulher
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	2 mulheres
	3 homens
DESIGN	2 mulheres
ECOLOGIA E CONSERVAÇÃO	1 homem
EDUCAÇÃO	1 mulher
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA	1 mulher
EDUCAÇÃO FÍSICA	1 homem
ENFERMAGEM	2 mulheres
ENFERMAGEM	1 mulher
ENGENHARIA DE BIOPROCESSOS E BIOTECNOLOGIA	1 mulher
	1 homem

ENGENHARIA DE CONSTRUÇÃO CIVIL	2 mulheres 1 homem
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	2 homens
ENGENHARIA DE RECURSOS HÍDRICOS E AMBIENTAL	1 mulher 2 homens
ENGENHARIA E CIÊNCIA DOS MATERIAIS	3 mulheres
ENGENHARIA ELÉTRICA	1 mulher 2 homens
ENGENHARIA FLORESTAL	1 mulher 1 homem
ENGENHARIA MECÂNICA	1 homem
FARMACOLOGIA	1 homem
FILOSOFIA	1 mulher
FÍSICA	1 mulher
GEOGRAFIA	1 mulher 1 homem
HISTÓRIA	1 homem
INFORMÁTICA	1 mulher 6 homens
LETRAS	1 homem
MEDICINA (CLÍNICA CIRÚRGICA)	1 mulher
MEDICINA INTERNA	1 mulher
MÉTODOS NUMÉRICOS EM ENGENHARIA	1 mulher 3 homens
PLANEJAMENTO URBANO	1 mulher
PSICOLOGIA	1 homem
QUÍMICA	3 mulheres
SAÚDE COLETIVA	4 mulheres
TOCGINECOLOGIA	1 homem
ZOOLOGIA	1 mulher

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Tabela 19 – MESTRANDOS PROFISSIONAIS AMARELOS DA UFPR

PROGRAMA	QUANTIDADE ALUNO E SEXO
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	1 homem
EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	1 mulher
ENFERMAGEM	1 mulher
MEIO AMBIENTE URBANO E INDUSTRIAL	2 mulheres 1 homem

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Considerações finais

O censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE permitiu identificar parte da população brasileira por nível educacional, sobretudo as populações específicas de mestres e doutores residentes no Brasil. Esse quesito não fazia parte do questionário universal que foi aplicado em todos os domicílios. Ele aparecia em um questionário mais detalhado que foi aplicado apenas em cerca de 10% dos domicílios brasileiros sendo então possível saber essa informação detalhada e segmentar por nível educacional somente os quase 20 milhões de moradores dos domicílios da amostra (CGEE, 2012).

De acordo com o censo de 2010 a população brasileira, com mais de 10 anos de idade, estava assim distribuída de acordo com seu nível educacional³⁹:

- Sem concluir o ensino fundamental: 44,5%
- Sem instrução: 5,74%
- Com ensino fundamental completo: 18,32%
- Com ensino médio completo: 23,54%
- Com ensino superior completo: 7,46%
- Com mestrado: 0,32%
- Com doutorado: 0,12%

Ao fazer a análise dessa população da amostragem cruzando as informações de cor/raça e nível educacional, o Censo 2010 revela como é muito desigual a participação das raças se considerado a maior nível de instrução alcançado pelos indivíduos. As pessoas que se declararam brancas, 47,51%, ou seja, quase metade da população brasileira aumentam sua participação à medida que se eleva o nível de instrução. Sua presença

³⁹ IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23.jan.2018.

nos níveis educacionais mais baixos (sem instrução e fundamental incompleto) é menor do que as das outras raças. E nos níveis de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) sua participação aumenta progressivamente e de forma acentuada, chegando a 80% para os que concluem a titulação. Guardada as devidas proporções, a população amarela segue a mesma tendência da branca (IBGE, 2012).

A situação da população parda, 43,42% da população total, apresenta a situação contrária à da população branca. Tem maior participação nos níveis educacionais mais baixos e menor nos níveis mais elevados, chegando a representar apenas 15,70% dos mestres e 12,21% dos doutores. A população preta, que representa 7,52% do total, segue a mesma tendência da população parda. A participação dos indígenas também decresce à medida que se eleva o nível educacional (IBGE, 2012).

Com relação a Universidade Federal do Paraná e seus dados analisados, referentes a outubro de 2017, eles demonstram a alta desigualdade racial nos programas de pós-graduação *strictu sensu* da Universidade Federal do Paraná, refletindo a nível local o que foi apontado a nível nacional pelo Censo Demográfico do IBGE de 2010 (Tabela 20):

Tabela 20 – População do Paraná e População da pós-graduação *strictu sensu* da UFPR segundo cor/raça

COR/RAÇA	População no Paraná (2010)	% da população paranaense	% discentes da pós-graduação UFPR	% docentes da pós-graduação UFPR
AMARELA	124.274	1,2%	1,8%	0,7%
BRANCA	7.317.304	70%	72%	57%
INDÍGENA	25.787	0,25%	0,7%	0,4%
PRETA	328.942	3,2%	2,4%	0,6%
PARDA	2.647.894	25%	9%	2,3%
NÃO DECLARADA	307	0,003%	14,1%	39%
TOTAL	10.444.526	100	100	100

Fonte: IBGE Censo Demográfico de 2010 e Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Com relação a população amarela, se na população paranaense ela é de 1,2%, entre os discentes dos programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR era de 1,8%, entre os alunos ela não estava sub-representada. Já entre os docentes a representação era de 0,7% havendo menor participação do que na população paranaense em geral.

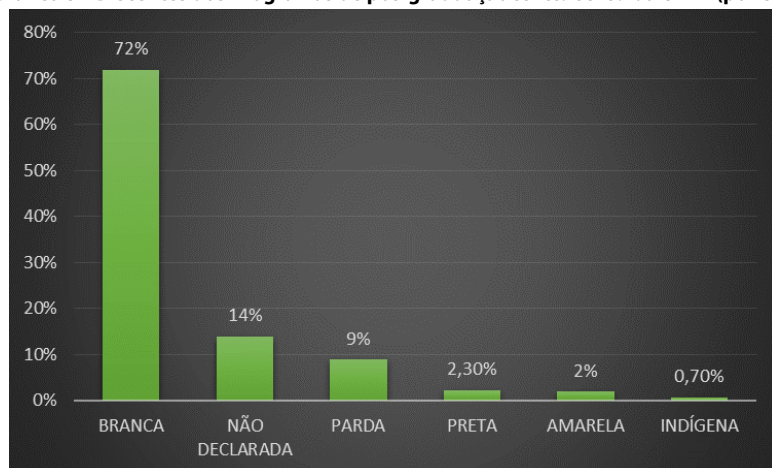
A população indígena do Paraná tem 0,25% de indígenas. Entre os discentes dos programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR, essa população representava 0,7% dos alunos e entre os professores 0,4% tendo mais representatividade do que na população paranaense em geral.

Ao realizar o recorte por cor/raça encontramos um número incipiente de discentes negros nos programas de pós-graduação *strictu sensu* ofertados pela UFPR: apenas 11,3% do corpo discente num país onde mais da metade da população se declara de cor preta ou parda (Tabela 21, Gráfico 8). Esses números se tornam irrisórios, se comparado com os dados da população brasileira, e mais ainda se realizarmos um recorte nos cursos considerados pela sociedade como de maior prestígio como Medicina, Direito e Engenharia. Vimos que entre os estudantes havia o predomínio da mulher branca. Com relação aos discentes negros, havia o predomínio do homem negro nos programas de doutorado e mestrado acadêmico e da mulher negra no mestrado profissional.

Tabela 21 – Discentes dos Programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR (por cor)

COR/RAÇA	QUANTIDADE DISCENTES	% CORPO DISCENTE
AMARELA	134	2%
BRANCA	5268	72%
INDÍGENA	50	0,7%
PRETA	174	2,3%
PARDA	653	9%
N/D	1019	14%
TOTAL	7298	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Gráfico 8 – Discentes dos Programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR (por cor)

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

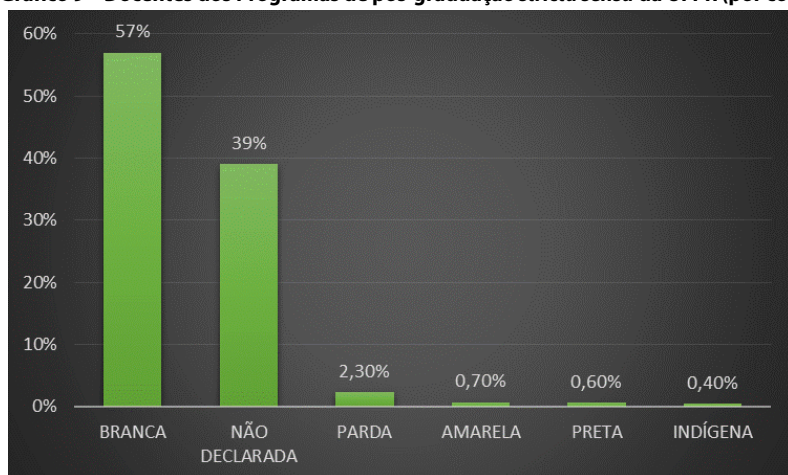
Após a conquista de reservas de vagas para os cursos de graduação, o desafio agora é na pós-graduação. Nilma Gomes (2005) afirma que “a Pós-graduação possui uma dimensão do saber científico e da produção do conhecimento”, e por ser um locus diferenciado faz-se ainda mais necessário a promoção de igualdade social e de raça via as políticas de ações afirmativas. Além de garantir o ingressos dos estudantes negros na pós-graduação, tem-se que garantir a sua permanência por meio do estabelecimento de uma eficaz política de assistência.

Dos docentes dos programas de pós-graduação *strictu sensu* ofertados pela UFPR: apenas 2,9% eram negros (Tabela 22, Gráfico 9).

Tabela 22 – Docentes dos Programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR (por cor)

COR/RAÇA	TOTAL DOCENTES	% CORPO DOCENTE
AMARELA	15	0,7%
BRANCA	1198	57%
INDÍGENA	7	0,4%
PRETA	10	0,6%
PARDA	50	2,3%
N/D	831	39%
TOTAL	2111	100%

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Gráfico 9 – Docentes dos Programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR (por cor)

Fonte: Dados SIGA/UFPR de 30/10/2017

Nos três níveis acadêmicos (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional) da UFPR havia a sub-representação da população negra nos corpos discente e docente. No corpo docente, espaço de poder acadêmico, a presença era residual ou praticamente inexistente em alguns programas. Quanto mais se ascende na escolarização maior a diferença entre brancos e negros. Conforme aponta Rosemberg (2013) à medida em que se aumenta a etapa de escolarização, a desigualdade se amplia. Então, além de lidarmos com a baixa densidade étnico-racial nas universidades em geral, nos programas de pós-graduação, em específico, essa desigualdade se acentua sendo ainda um reduto de hegemonia branca racial visto que a defasagem racial entre brancos e negros nos programas de pós-graduação é de 450%.

O conjunto de resultados apresentados nesse estudo aponta que o acesso aos programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR precisa ser repensado com vistas a uma maior equidade. Como os dados aqui

apresentados são incipientes, muitas questões não foram tratadas, mas ficam os apontamentos para estudos futuros a serem realizados com os docentes e discentes dos programas de pós-graduação da UFPR como por exemplo em quais áreas de conhecimento estão concentrados as mulheres e os negros? As áreas de conhecimento escolhidas na graduação pelos estudantes negros são as mesmas na pós-graduação? Indicar o diferencial por áreas de conhecimento é importante para se analisar se a inserção dos negros ainda está ocorrendo somente em áreas de menor prestígio social. Na UFPR qual a taxa de participação de negros na graduação, e no comparativo com os brancos como ela varia à medida que se acessa os níveis educacionais mais elevados? Quais as disparidades observadas por sexo quando se cruza com a variável cor/raça? Com relação à questão de gênero tem-se que discutir a identidade e aqui temos uma limitação: o SIGA fornece apenas duas opções com relação ao gênero: masculino e feminino, porém com outros instrumentos de pesquisas esse tema pode ser analisado.

Uma primeira exploração, a partir de dados quantitativos, foi feita no nicho da pós-graduação *strictu sensu* da UFPR. Agora esse quadro construído tem que ser complementado com novos estudos que explorem dimensões não trabalhadas, visando compreender os diferenciais ainda existentes de acesso por cor/raça nas etapas mais elevadas e valorizadas da educação. Os dados, 60 professores/as negros/as e 827 alunos/as negros/as, demonstram a alta desigualdade racial nos programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPR o que justifica a criação de políticas de ações afirmativas em seus outros níveis acadêmicos além da graduação, visto que a representatividade dos negros/as e indígenas reduz à medida que se ascende o nível acadêmico, as ações afirmativas na pós-graduação seriam um complemento necessário nas cotas da graduação.

Referências

- ANPG. **Bandeira histórica da ANPG, as cotas na pós-graduação são hoje realidade** (11/05/2016a). Disponível em <http://www.anpg.org.br/bandeira-historica-da-anpg-as-cotas-na-pos-graduacao-sao-hoje-realidade/>. Acesso em: 18.jan.2018.
- ANPG. **ANPG é surpreendida com suspensão do grupo de trabalho sobre cotas na pós-graduação** (20/05/2016b). Disponível em <http://www.anpg.org.br/gt-da-capes-gera-documento-com-demandas-para-a-inclusao-social-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 18.jan.2018.
- ANPG. **GT da CAPES gera documento com recomendações para a inclusão social na pós-graduação** (10/03/2016c). Disponível em <http://www.anpg.org.br/anpg-e-surpreendida-com-suspensao-do-grupo-de-trabalho-sobre-cotas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 18.jan.2018.
- ARTES, Amélia. **Ações afirmativas no Brasil** (volume 1): experiência bem-sucedidas de acesso na pós-graduação. SP: Editora Cortez, 2016a.
- ARTES, Amélia. **Ações afirmativas no Brasil** (volume 2): reflexões e desafios para a pós-graduação. SP: Editora Cortez, 2016b.
- CAPES. **Resultados da Avaliação Quadrienal 2017** (172ª e 173ª REUNIÃO DO CTC-ES). Disponível em <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8557-divulgado-o-resultado-da-1-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>. Acesso em: 31.out.2017.
- CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico. In: **Revista da USP**, São Paulo, n.68, dezembro/fevereiro, 2006, p.88-103.
- CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (org). **Educação e Ações Afirmativas**: entre a justiça simbólica e a justiça econômica. Brasília: INEP, 2003.
- CGEE. Mestres, doutores e os brasileiros de todos os níveis educacionais: revelações do Censo Demográfico de 2010. In: **Mestres 2012**: estudos de demografia da base

técnico-científica brasileira. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2012, p. 387-428.

IBGE. **Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm. Acesso em: 18.fev.2018.

IBGE. **PNADC, Segundo Trimestre de 2017** (mês de referência Maio). Brasília: INGE, 2017. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em: 18.dez.2017.

FERES JR, João (org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje**: análise de desenho institucional. RJ: GEMAA/IESP-UERJ, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília/DF: MED/SEAD, 2005, p.39-62.

MEC. **Sistema de pós-graduação colhe informação com nova ferramenta** (27/03/2017). Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13.jan.2018.

MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. In: Cadernos de Pesquisa, v. 45, n.158, out/dez 2015, p. 882-914.

PAIXÃO, Marcelo (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**: 2009-2010. RJ: UERJ, 2010.

PIZA, Edith e ROSEMBREG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I. e BENTO, M.A.S (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012, p. 91-120.

PORTO, Liliana; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; OTANI, Marilene. *Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR*. In: COSTA, Hilton. PINHEL, André. SILVEIRA, Marcos Silva da. **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, p. 221-242.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n. 148, 2013, p. 44-75.

ROSEMBERG, Fúlvia e MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gêneros no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jacqueline. **O progresso das mulheres no Brasil** (2003-2010). RJ/BSB: Cepia/ONU Mulheres, 2011, p.390-424.

SENKEVICS, Adriano Souza. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série Documental Textos para Discussão 41, 2016.

UFPR convoca 2570 inscritos no vestibular pelo sistema de cotas para bancas de validação (02/10/2017). Disponível em <http://www.ufpr.br/portallufpr/noticias/ufpr-convoca-2570-inscritos-no-vestibular-pelo-sistema-de-cotas-para-bancas-de-validacao-que-comecam-dia-9/>. Acesso em: 18.jan.2018

UFRGS. Conselho Universitário aprova cotas para os Programas de Pós-Graduação da UFRGS. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/conselho-universitario-aprova-cotas-para-os-programas-de-pos-graduacao-da-ufrgs>. Acesso em: 13 jan. 2017.

VANALI, Ana Crhistina. Reflexões sobre a Universidade do Mate: análise da distribuição de cor/raça dos docentes e discentes da pós-graduação stricto sensu da UFPR. Curitiba: Relatório de Estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, 2017.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações afirmativas na pós-graduação. 2017a. Disponível em <http://gemma.iesp.uerj.br/infografico/acoes-afirmativas-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 23.jan.2018.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação no Museu Nacional. In: Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, 2017b, p. 1292-1313, out/dez. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401292&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23.jan.2018.

WASELFISZ, Julio Jacobo. “A cor das vítimas”. In: WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2016. Brasília: FLACSO/BRASIL, 2017. Cap. 9, p. 54-60.

7

BOLSA CARREFOUR NA UFOP: IMPLEMENTAÇÃO, MONITORAMENTO E IMPRESSÕES DOS BOLSISTAS

Adilson Pereira dos Santos

Elioenai Henrique Flores

Gisely Ferreira Silva

Vitória Penina de Sá

Introdução

O capítulo retrata o processo de implementação e monitoramento da Bolsa de Estudos e Permanência Carrefour na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Tem como objetivos refletir as estratégias institucionais visando a execução deste programa, assim como sistematizar as impressões dos bolsistas acerca do contexto que o enreda. A referida Bolsa foi criada no bojo da condenação do Grupo Carrefour em razão do evento ocorrido no dia 19 de novembro de 2020, quando João Alberto Silveira Freitas, homem preto de 40 anos, foi assassinado. O episódio expôs a crueldade do racismo e o despreparo do aparato de segurança, diante de situações que envolvem a população negra.

Neste contexto, geralmente o negro figura como uma ameaça, e como tal deve ser reprimido. Algo que vem sendo denunciado a vários anos e não muda, conforme retratou Abdias Nascimento, no seu livro “Negro Revoltado”, publicado originalmente em 1968, no qual discorreu sobre “a criminalidade negra no Estado de São Paulo”. Neste ensaio, afirmou que “um dos estereótipos mais frequentes que está subentendido no preconceito racial e que o justifica aos olhos do branco e o de que o negro é impulsivo, ladrão, preguiçoso, tornando-se, pois, com facilidade, um criminoso” (Nascimento, 1968, p. 37).

O caso Beto gerou clamor por justiça e levantou questões persistentes do racismo à brasileira. A investigação resultou na acusação dos envolvidos, considerados culpados por homicídio triplamente qualificado por motivos banais, asfixia e recurso que impossibilitou a defesa da vítima. O Grupo Carrefour, por seu turno, foi condenado, e parte da multa revertida em Bolsas, do programa aqui retratado. O presente capítulo, desenvolvido no âmbito do Observatório das Políticas de Ação Afirmativa (OPAAS) da UFOP, consiste num processo de monitoramento da execução das Bolsas na Instituição. O presente trabalho analisou a documentação que regula a Bolsa e ouviu os bolsistas a ela vinculados.

Constatou-se que os processos seletivos realizados foram transparentes, e recrutaram estudantes negros, de baixa renda, procedentes de escolas públicas. Das sete bolsas recebidas, cinco estavam implementadas na ocasião da realização desta pesquisa. Além disso demonstrou que na UFOP a Bolsa não se limita ao benefício assistencial concedido ao estudante, mas que ela vem sendo implementada e executada como uma medida de ação afirmativa reparatória mais ampla. Os bolsistas vêm sendo instados a vincularem às atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio institucional desenvolvidas pelo OPAAS, com foco na população negra e vulnerabilizada da própria UFOP e da rede pública de Educação Básica.

A participação do OPAAS na realização das seleções, no monitoramento e exercício da tutoria dos bolsistas confere ao programa o sentido político e acadêmico que uma medida de ação afirmativa reparatória deve ter. Direciona o recrutamento aos reais sujeitos de direitos, bem como educa os bolsistas para as relações raciais e sensibiliza-os quanto a importância de prestarem uma contrapartida

à juventude negra, como forma de honrar a memória de Beto, cuja vida foi ceifada pelo racismo.

O racismo que mata

A brutalidade cometida pelos agentes de segurança do hipermercado Carrefour, localizado no norte de Porto Alegre, no bairro Passo D'Areia, contra João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos, mais conhecido como Beto, que foi espancado até a morte, gerou revoltas em todo o Brasil.

Os seis réus foram julgados por homicídio triplamente qualificado, sendo eles: Kleiton Silva Santos, Giovane Gaspar da Silva, Paulo Francisco da Silva, Magno Braz Borges, Adriana Alves Dutra e Rafael Rezende. Beto foi assassinado por um desentendimento na loja e por supostamente ter “olhado” com maus olhos para os seguranças do estabelecimento (o que foi relatado por um dos seguranças), onde os servidores perseguiram a vítima até o estacionamento para espancá-la. Porém, a resposta mais plausível segue sendo o racismo praticado pelos funcionários do Carrefour e da empresa Vector, pois não há nenhuma prova de que Beto tenha feito ou praticado se quer algum desrespeito aos funcionários.

Devido as pancadas pelo corpo feitas por mais de uma pessoa, Beto veio a óbito, em função, principalmente, da asfixia e imobilização continuada. Foi ignorado os gritos por socorro, e os seguranças impediram que outras pessoas pudessem ajudar e ameaçaram os que estavam filmando. Reproduziu-se no Brasil o lamentável episódio norte-americano que ceifou a vida de George Floyd, naquele mesmo ano.

No dia seguinte do assassinato de Beto seria o dia da Consciência Negra, ocasião na qual se celebra a cultura, a história, as conquistas e as

contribuições dos negros no Brasil. O Vinte de Novembro, contraposto ao Treze de Maio, é uma oportunidade para refletir sobre a trajetória de resistência dos negros ao longo da história, a data reverencia o herói Zumbi dos Palmares. Simboliza a resistência e a luta contra a opressão racial, que foi instituída como feriado inicialmente no estado de Alagoas e Rio de Janeiro em 1995, e a partir de 2023, feriado nacional. Importante lembrar, que em 1971 o Grupo Palmares de Porto Alegre, cidade onde Beto foi assassinado, passou a ressignificar a data da morte de Zumbi, desenvolvendo num primeiro momento estratégias culturais de valorização de indivíduos negros marginalizados pela história oficial. Posteriormente, elegeu-se a data como alternativa ao Treze de Maio (Chaves, 2015).

A indignação do povo diante ao crime gerou manifestações e protestos em diversos municípios, com a população exigindo justiça, responsabilização dos envolvidos e uma reflexão mais ampla sobre o racismo estrutural no país. Houve mobilizações de movimentos sociais, organizações não governamentais e cidadãos preocupados com a violência racial. O caso chamou muita atenção nas redes sociais após as postagens dos vídeos feitos pelas pessoas que presenciaram o crime, onde ativistas e pessoas de diversas partes do mundo expressaram solidariedade e condenação ao ocorrido. O caso destacou a questão do racismo e da violência racial como problemas globais que precisam ser enfrentados. Especialmente no Brasil, onde o racismo ainda é velado.

Consequências do crime

Após a morte de Beto, a empresa enfrentou uma série de consequências, em face da ampla repercussão negativa. Foi alvo de investigações por parte das autoridades, incluindo a polícia e os órgãos

de defesa do consumidor, para apurar responsabilidades e possíveis irregularidades. O caso também resultou em ações judiciais, exigindo compensações financeiras para a família da vítima e buscando responsabilização pelo lamentável evento. Neste contexto, merecem destaques o papel exercido pelo Ministério Público Federal (MPF) e Defensoria Pública da União (DPU), responsáveis pela instrução da denúncia no processo contra ao Carrefour.

Entre outros aspectos, a condenação do Carrefour, envolveu a obrigatoriedade de que fossem adotadas medidas de ação afirmativa reparatória além da exigência de adoção de estratégias de prevenção de crimes tal como o ocorrido. Uma medida de ação afirmativa objetiva incidir em desigualdades passadas, com o fito de corrigir seus efeitos no presente e futuro. Necessita ser periodicamente avaliada, com a finalidade de verificar se o quadro que ensejou a sua adoção foi superado (Santos, 2020).

No conjunto da condenação, ao Grupo Carrefour foi determinado:

- *rever sua política de segurança em todas lojas;*
- *promover treinamento aos seus funcionários e colaboradores;*
- *explicitar transparência e responsabilidade corporativa, e*
- *investir em programas de diversidade e inclusão.*

Em cumprimento, o Grupo alegou ter revisado e reforçado sua política de segurança, estabelecido diretrizes para abordagens de situações que exigissem o uso de força, e criado protocolos humanizados na abordagem de situações conflituosas.

No que concerne aos programas de treinamento, especialmente para os seguranças, a ênfase focalizou técnicas de gestão de conflitos, diversidade, inclusão e sensibilidade cultural. O objetivo é garantir que

os funcionários e colaboradores estejam preparados para lidar com tais situações de forma adequada e respeitosa.

No que se refere à transparência e responsabilidade corporativa, a empresa se comprometeu a ser mais transparente em relação aos casos de violência e discriminação que ocorrem em suas lojas, assumindo a responsabilidade por eventuais falhas e agindo de forma rápida e eficaz para remediar situações desta natureza. Isso incluiu a implementação de canais de denúncia e mecanismos de prestação de contas para garantir que os problemas sejam abordados de maneira adequada e transparente.

Em relação ao investimento em programas de diversidade e inclusão, o Carrefour informou ter intensificado seus esforços para promover a diversidade e a inclusão na empresa, implementando programas de conscientização e educação sobre questões relacionadas à discriminação racial e social. Isso incluiu ações para aumentar a representatividade de grupos minoritários em cargos de liderança e a promoção de um ambiente de trabalho mais inclusivo e acolhedor para todos os colaboradores.

Ainda sobre o investimento em programas de diversidade e inclusão, o Carrefour disponibilizou um aporte de recursos para contribuir com a redução da desigualdade racial no Brasil. Faz parte deste compromisso, a destinação de R\$115 milhões direcionados para as diversas medidas que se comprometeu a cumprir. Destinou recursos para bolsas de estudos, visando a garantia do acesso à educação, promoção da igualdade de oportunidades, estímulo à pesquisa e à inovação, gerando retorno para a comunidade por meio das contribuições dos beneficiários.

O recurso destinado à garantia do acesso à educação, está sendo aplicado pela Bolsa de Estudos e Permanência Carrefour. Foram

alocadas 305 bolsas para cursos de graduação, 223 para especialização, 304 para mestrado e 51 para doutorado. Cerca de 30% das bolsas foram destinadas para alunos do Rio Grande do Sul, e as demais para o restante do país.

Adesão da UFOP ao programa de bolsas de estudos e permanência Carrefour

Atendendo à Chamada Pública do Grupo Carrefour, a UFOP, por meio do OPAAS, se candidatou ao recebimento de bolsas para todos os 55 cursos de graduação da instituição. Foi contemplada inicialmente com apenas cinco, para os cursos de Engenharia de Produção (1), Engenharia Elétrica (1) no campus de João Monlevade, e Engenharia Geológica (1), Ciências da Computação (1) e Ciências Biológicas/Bacharelado (1) no campus de Ouro Preto. Posteriormente, a Instituição recebeu mais duas bolsas, totalizando sete.

Não foi facultado à instituição, indicar os cursos, nem mesmo para situações em que não havia candidatos habilitados a concorrer. O que aconteceu com os cursos de Engenharia Geológica e Ciências Biológicas, fazendo com que as mesmas não fossem alocadas no prazo fixado pelo Grupo Carrefour.

Caso a UFOP tivesse autonomia para alocação teria feito conforme o rigoroso acompanhamento que o OPAAS realiza junto aos estudantes cotistas da Instituição. A despeito disso, tão logo houve a seleção e implementação das bolsas, os selecionados foram convocados pelo OPAAS, para compreender o contexto mais amplo que justificou a criação da mesma, qual seja a morte do Beto. Foram orientados de que se tratava de uma medida de ação afirmativa que visa reparar o ato de racismo que matou Beto, assim como mitigar os efeitos deste mesmo racismo. Além disso, foram convidados a se filiarem às ações de ensino,

pesquisa, extensão e apoio à gestão desenvolvidas pelo Observatório. Desde então, alguns bolsistas têm realizado importantes atividades focalizadas nos estudantes negros, de baixa renda e de escolas públicas na UFOP e nas redes públicas das cidades de João Monlevade e Ouro Preto, como se verá a seguir.

Algumas características dos bolsistas Carrefour na UFOP

Visando conhecer melhor os bolsistas da UFOP assim como a sua compreensão e expectativas em relação a Bolsa, o OPAAS aplicou um questionário, via *Google Forms*, observando-se o sigilo das fontes e os princípios de proteção de dados pessoais (Brasil, 2018). A pesquisa foi aplicada junto a totalidade dos bolsistas, e todos cinco aceitaram participar conforme autorização expressa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No que se refere ao perfil dos bolsistas, conforme requisitos básicos da bolsa, identificou-se que do ponto de vista étnico-racial, 80% são pardos e 20% pretos. Em relação aos critérios das reservas de vagas, fixados pela Lei de Cotas (14.723/2023), 100% utilizou o critério de baixa renda e 80% o racial (preto ou pardo), e nenhum se inscreveu na condição de pessoa com deficiência.

Com relação ao desenvolvimento de atividades acadêmicas, (2) ou 40% são monitores, 2 ou (40%) atuam na extensão (1) ou 20% oferece tutoria, (1) ou 20% participam de iniciação científica. Há um mesmo estudante participando de mais de uma das atividades mencionadas, e (2) ou 40% não participam de nenhuma.

Fundamentos conceituais que enredam a criação da bolsa de estudos e permanência Carrefour na ótica dos bolsistas

Afim de mensurar a compreensão dos bolsistas quanto aos fundamentos conceituais que enredam a criação da Bolsa de Estudos e Permanência Carrefour, foram apresentadas 4 (quatro) perguntas, as quais deveriam atribuir uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos para o seu grau de conhecimento em relação ao determinado item. A nota 0 (zero) significava nenhum conhecimento e a 5 (cinco) plena compreensão.

Pelo quadro 1, observa-se que (4) representando 80% sabiam muito bem o que são ações afirmativas e (1) ou 20% afirmou ter conhecimento. Sobre o que seriam medidas de reparação, (3) ou 60% sabem o que são, (1) ou 20% sabe muito bem e (1) ou 20% tem compreensão mediana. Sobre as razões que motivaram a criação da Bolsa Carrefour (4) ou 80% tinham pleno domínio e (1) ou 20% sabia o porquê. De que a Bolsa Carrefour é uma medida de ação afirmativa, as respostas revelaram a mesma tendência, (4) ou 80% sabiam plenamente e (1) ou 20% tinha compreensão mediana.

Quadro 1: Grau de compreensão dos bolsistas

Qual era o seu grau de conhecimento em relação:	Nota atribuída				
	1	2	3	4	5
● ao que são ações afirmativas?				1	4
● ao que são medidas de reparação?			1	3	1
● sobre as razões que motivaram a criação da Bolsa Carrefour?				1	4
● que a Bolsa Carrefour é uma medida de ação afirmativa?			1		4

Fonte: Elaboração dos autores (2024)

Estimulados a comentarem suas respostas, acerca do que sabem sobre ação afirmativa, um dos bolsistas, asseverou serem “políticas socioeconômicas para ajudar no combate da discriminação de minorias e promover o acesso à educação e saúde das mesmas”. Outro disse que

“são políticas e programas tendo como objetivo ajudar grupos marginalizados e sub-representados pela sociedade, por exemplo: as cotas do Enem, e auxílios de permanência das universidades”.

Fazendo uso deste espaço livre e facultativo para comentar o que seriam medidas de reparação, as manifestações foram as seguintes:

- *Algum tipo de medida de compensação e reparo mediante desigualdade.*
- *Reparações históricas, que visam reparar danos causados pela sociedade.*
- *A bolsa Carrefour é uma reparação devido ao assassinato e racismo causados por funcionários do supermercado Carrefour no próprio estacionamento.*

Sobre a motivação para a criação da Bolsa Carrefour, a única resposta livre foi a seguinte:

- *Ajudar as pessoas em situação de dificuldade econômica ou distinção étnica a ter bons resultados acadêmicos.*

No que se refere à consideração da Bolsa Carrefour como uma medida de ação afirmativa responderam:

- *Tem colaborado bastante para me manter focado apenas em estudar, não tenho me preocupado tanto em pensar o que fazer todos os dias para pagar minhas contas.*
- *Ela é uma ação afirmativa, pois está reparando um dano causado pelo preconceito/racismo.*
- *Ainda em relação aos seus conhecimentos sobre as ações afirmativas, foi perguntado como avaliava o seu nível de compreensão, com base em três assertivas: (1) Não tenho conhecimento do que se trata. (2) Sei do que se trata, mas não sei como se aplicam. (3) Tenho conhecimento sobre o que são, e compreendo perfeitamente como são aplicadas. Dos entrevistados (4) ou 80% indicaram a terceira alternativa, e (1) ou 20% a segunda. Não houve quem não soubesse do que se trata.*

Sentido da bolsa para os bolsistas

Os bolsistas foram indagados sobre o que representava para eles receberem a Bolsa Carrefour, e foram unânimes em dizer que é um apoio financeiro fundamental, trazendo segurança e garantindo o suprimento dos materiais essenciais, conforme respostas a seguir:

- *Um alívio e uma esperança de receber por mérito, estudo e ações afirmativas certas condições que não me foram apresentadas antes.*
- *Um privilégio e ao mesmo tempo uma responsabilidade.*
- *É uma ajuda muito grande para me manter na universidade.*
- *Receber essa bolsa representa uma ajuda muito importante na permanência na UFOP e de outros bolsistas de baixa renda.*
- *A Bolsa Carrefour garante maior estabilidade e segurança ao estudante negro que ingressou na universidade, possibilidade ter acesso a conteúdo pagos que podem ser utilizados para estudos, melhor qualidade de vida no período acadêmico e maior segurança financeira referentes aos gastos domésticos para se manter na cidade da instituição. Dessa forma, a bolsa consegue garantir a presença de alunos negros em instituições de ensino, promovendo maior participação dessa camada da sociedade na pesquisa nacional e mercado de trabalho.*

Importância da contrapartida à juventude negra por parte do bolsista Carrefour

A totalidade dos estudantes consultados considera importante que o bolsista Carrefour ofereça algum tipo de contrapartida à juventude negra. Na opinião de um deles:

- *É importante que os beneficiados com a reparação sejam conscientes do processo e lute pelos plenos direitos de reparação, não somente do bolsista em si, mas de toda comunidade na qual está inserido.*

Ainda em relação à contrapartida à juventude negra, em face da Bolsa recebida, alguns elencaram o que fazem e assim consideram com

base na justificativa de que é importante que os beneficiados com a reparação sejam conscientes do processo e lute pelos plenos direitos de reparação, não somente de si, mas de toda comunidade na qual está inserido. Dentre as atividades desenvolvidas indicaram:

- *Participo de um projeto de extensão chamado "Você na Universidade", em que apresentamos para os jovens do ensino médio as oportunidades da faculdade, as bolsas, a importância da cota, quem pode se enquadrar em cada cota, como lidar com inscrição, Enem e na escolha da universidade, é um projeto marcante pra mim pois me sinto cumprindo um dever ao ajudar sendo que também fui muito ajudada, é gratificante.*
- *Projetos de extensão (cursinho rumo a universidade, cotas para quem).*

Sobre os critérios para se manter com a Bolsa Carrefour

Os critérios para se manter na Bolsa Carrefour foi algo que gerou uma certa preocupação em alguns bolsistas. De acordo com as regras estabelecidas, o estudante não pode ser reprovado em disciplinas durante todo o curso. Essa situação foi considerada complicada, pois em cursos como os de engenharia é comum haver tropeços acadêmicos.

- *Acho extremamente sem sentido o requisito de se manter regular a grade do curso, pois nós, os beneficiados da bolsa, viemos de um situação de vulnerabilidade social, de escolas públicas onde o ensino é mais precário e lutamos contra a corrente para conseguir sair bem e entrar na faculdade, sendo quase inviável o peso de se manter a grade, tanto pelas adaptações à uma faculdade, tanto pela diferença na qualidade do ensino e ritmo de aulas em que um aluno de escola pública, vulnerável economicamente, consiga lidar com tudo isso de forma saudável. A bolsa é muito generosa em números, mas custa muito do emocional de uma pessoa já vulnerável.*
- *Apesar de ser muito grata por ser contemplada, não estou de acordo com os critérios de se manter na bolsa pois é extremamente difícil, e por afetar meu psicológico com medo de perdê-la.*

- *Apesar de ser uma bolsa de grande ajuda, é extremamente difícil de ser mantida principalmente pelo público alvo (alunos de escola pública).*
- *Houve, no entanto, quem concordasse com este critério, assim se posicionando:*
- *Pois acaba criando uma espécie de desenvolvimento mútuo entre o bolsista e o projeto de bolsa, fazendo o aluno de empenhar em manter sua bolsa ao mesmo tempo que se aprimora e mantém saudável academicamente.*

Manifestações adicionais

Além das perguntas direcionadas que foram convidados a responder, os bolsistas disseram também que:

- *Acho que essa bolsa deveria contemplar mais pessoas que realmente precisam dela, pois ela deve cumprir com o seu objetivo que é ser uma ação afirmativa.*
- *Gostaria de falar que essa bolsa está fazendo uma diferença e tanto para que eu continue estudando, creio que é um dos meus principais incentivos para que continue fazendo o que eu mais amo e que é a realização de um sonho, estudar Engenharia Geológica numa universidade federal.*
- *Acho importante haver esses tipos de projetos nas universidades públicas, que permitem que jovens de baixa renda, continue estudando.*

Considerações finais

Decerto, não há dinheiro no mundo que seja suficiente para indenizar uma vida, como a do irmão Beto. Diante disso, é necessário evidenciar que a despeito da importância do Programa de Bolsas de Estudos e de Permanência Carrefour, eventos como este necessita sempre ser abominado.

Foi relevante o fato de a Decisão Judicial que condenou o Grupo Carrefour, neste caso, rompeu com uma tendência histórica no Brasil. Tratar a carne negra como a mais barata do mercado, como bem cantou Elza Soares (Seu Jorge, Yuka e Cappelette, 2002) ao se referir sobre a violência contra as mulheres negras. Sobre esse aspecto no livro

“Racismo à luz do Direito, Sociologia e Criminologia”, Vilson Farias traz uma notícia veiculada no Jornal da Manhã da cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul, que retratava o “Nefasto genocídio de negros e negras”. Esse artigo apresenta um levantamento realizado em 2012 pela Anistia Internacional e foi verificado que houve 56 mil assassinatos no Brasil, desse total 30 mil eram de jovens com idades entre 15 e 29 anos, dos quais 70% eram negros e apenas 8% dos casos chegaram a julgamento (Farias, 2018).

No caso, houve condenações individuais e ao Grupo Carrefour, sinalizando a rejeição ao que no Brasil tradicionalmente vinha sendo naturalizado. Tombavam-se negros e tudo permanecia como se nada de grave tivesse acontecido. As condenações e a multa imputada, representam uma ruptura com essa lógica. Um referencial paradigmático, na perspectiva do exemplo, outras instituições congêneres são coagidas, implicitamente a evitarem que algo semelhante ocorra.

Ouvidos os bolsistas não restaram dúvidas quanto ao impacto positivo do benefício pecuniário que as bolsas representam, no entanto, o rigor e a lógica meritocrática que orienta a seleção e a manutenção do vínculo, uma contradição, em face de uma medida de ação afirmativa reparatória. Eleger como baliza a lógica meritocrática representa uma ameaça ao sucesso da iniciativa. Essa lógica não deveria ser reproduzida no processo de seleção ou de manutenção no programa que tem como objetivo compensar prejuízos históricos acumulados por pessoas de baixa renda, procedentes de escolas públicas e negras. Não se trata de uma mera negação do mérito.

Se a meritocracia é o problema, qual é a solução? (...) voltar aos dias em que as universidades (...) aceitavam filhos privilegiados de famílias brancas, protestante de classe alta...? Não. Superar a tirania do mérito não significa

que o mérito deveria ficar sem função na distribuição de empregos e papéis sociais (Sandel, 2024, p.223).

A impossibilidade de acesso ao programa por determinação da coordenação, desconhecendo a capacidade da própria instituição realizar o recrutamento e o risco de desligamento na hipótese de uma reprovação, reproduz uma concepção acadêmico-pedagógica incoerente com os princípios da reparação nas ações afirmativas. Lançando-se mão da chibata para compensar o racismo que mata.

A adoção de rigoroso processo de tutoria por parte das instituições gestoras das bolsas, poderia exercer um papel pedagógico importante, sem que a finalidade do programa fosse comprometida. Conhecendo a realidade e a dinâmica acadêmica da instituição o tutor dos bolsistas seria capaz de orientar as matrículas e avaliar se um determinado tropeço justificaria o desligamento.

Tal condenação dividiu opiniões, inclusive no âmbito do Movimento Social Negro. Houve quem acreditasse que a indenização através de bolsas pudesse representar uma precificação da vida, mas tiveram também aquelas pessoas que acreditavam que seria importante esse tipo de reparação monetária para principalmente para tentar garantir o direito à educação de jovens negros do Brasil. A destinação de parte de parte do recurso das multas para financiar bolsas estudantis representa o reconhecimento de que a punição ao grupo, deve conectar-se com o futuro. O efeito deste tipo de indenização tende a ultrapassar o escopo de uma reparação localizada, apontando para um horizonte mais amplo.

O capítulo em tela procurou demonstrar que não basta distribuir as bolsas aleatoriamente para os estudantes selecionados, tampouco, reproduzir a lógica meritocrática no recrutamento e/ou nos critérios para manutenção no programa. A alocação e a permanência, necessitam

associar às demais medidas de ações afirmativas conduzidas pelas instituições. No caso da UFOP é louvável o papel desempenhado pelo OPAAS, no monitoramento desta importante medida de ação afirmativa reparatória.

Referências

- BRASIL. **Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).
- CHAVES, Leslie. Origens do 20 de Novembro: Grupo Palmares e sua estratégia subversiva. **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**. Entrevista Deivison Campos. Edição nº 477 de 16 nov. 2015. Disponível em <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6242-deivison-campos>.
- FARIAS, Vilson. **Racismo à Luz do Direito, Sociologia e Criminologia**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2018.
- NASCIMENTO, Abdias. **Negro revoltado**. São Paulo, Editora Nova Fronteira, 1968.
- SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**. O que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2024.
- SANTOS, Adilson Pereira dos. **Gestão Universitária e a Lei de Cotas**. Curitiba/PR, Editora Appris, 2020.
- SEU JORGE; YUKA, Marcelo; CAPPELETTE, Ulisses (Composição). **A carne**. Música interpretada por Elza Soares. 2002.

8

ESTADO, MOVIMENTO SOCIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNB

*Renísia Cristina Garcia Filice
Ícaro Jorge da Silva Santana
Marcelo Marques de Almeida Filho*

Introdução

Para abordar a educação como política pública, se faz necessário localizá-la, primeiramente, no espaço mais amplo, o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o 'Estado em ação' (Azevedo, 2004). Por ter como referencial o aparelho estatal em diferentes contextos históricos inseridos em campos de força diversificados, o conceito de políticas públicas absorve constantes redefinições. Da mesma forma, o papel da educação em realidades e tempos históricos distintos também se transformou, se adaptando, sempre que possível, aos novos desafios sociais.

Estas ancoragens são necessárias à discussão da educação como política pública, mas vale lembrar, de antemão, um alerta feito por Miguel Arroyo (1999) sobre a urgência de se questionar a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação política e para a cidadania que se subentende nessa visão, já que esta é uma constante na história do pensamento e da prática política, seja esta uma ação das elites autoritárias ou das elites liberal-progressistas, que tendem a tratar as pessoas que não se enquadram no perfil de letradas como pessoas subalternas e/ou inferiores. Partimos da total discordância dessa perspectiva de mundo e nos abrimos ao diálogo com

públicos diversos e complexos, com histórias de vidas potentes, desconhecidas, repletas de outras possibilidades (Filice et al, 2024).

Tal referência se torna importante, se considerarmos que as políticas de ação afirmativa que se inserem numa perspectiva mais ampla de políticas (públicas) educacionais serão retomadas, referendando parcialmente a tese de Arroyo de que é preciso se aproximar do ‘povo’ com um mínimo de realismo e respeito. Nisto, Arroyo (1999, p. 76. Editado.) advoga que *“ele [o povo brasileiro] não pediu licença às elites para lutar por seus direitos e mostrou ser mais consciente, mais politizado e mais agressivo do que as minorias esclarecidas teriam gostado”*.

Qual a importância desse alerta no contexto deste artigo? Para este estudo, o intuito é localizar as principais abordagens clássicas sobre políticas públicas voltadas à educação, cientes de que esta não é uma tarefa fácil, pela imbricação existente entre as diferentes abordagens, o que dificulta separá-las como categorias distintas, e que nos leva a questionar a visão de alguns/mas autores/as sobre o processo de democratização do acesso à educação desde os fins da década de 1970 até a atualidade, com abordagens preponderantemente economicistas. Isto nos leva a nossa questão: com base na sondagem sobre as políticas públicas voltadas à educação, como se deu o processo de implementação de políticas de ação afirmativa na UnB, e qual a importância disto para a inclusão e efetivação de direitos cidadãos/ãs, principalmente para negros/as¹, considerando que cerca de 56,2% da população brasileira é negra?

¹ O Estatuto da Igualdade Racial define população negra como o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Discordamos da definição de Verde que afirma que “Para que haja coerência jurídica, essa alteração visa corrigir a abrangência de beneficiados pela referida legislação”, minimizando os impactos do racismo estrutural, completamente contrário à luta do Movimento Negro e do próprio Estatuto: Ancorada/os

Autores/as que não valorizam com a mesma intensidade os processos de constituição da cidadania, as ancoragens vividas - reduzidas a identitárias (sem verem a incoerência dessa limitação) -, dos diferentes grupos e/ou sujeitos históricos que constituem os movimentos sociais, a classe trabalhadora, as organizações populares, os/as sujeitos coletivos, e que imprimem a sua marca na história do Brasil e da educação brasileira, seja integrando-a, seja confrontando-a. Com a mesma importância que lutam por melhoria na qualidade de vida, por melhores salários, contra a exploração, lutam por verem reconhecidos seus valores, sua tradição, sua cultura, e exigem políticas públicas voltadas à ação afirmativa que deem conta de suas diferentes demandas, com o mesmo grau de importância, dos debates ancorados na meritocracia. São políticas de reconhecimento que precisam ser acionadas concomitantes a políticas redistributivas, como nos orienta nos orientam Nancy Fraser e Axel Honneth (2003).

Também Anne Phillips (2012), cientista política inglesa, situa o debate entre Iris Marion Young e Nancy Fraser, pois ambas levam em consideração o econômico e o cultural em suas análises sobre as relações de exploração e marginalização e formas de opressão organizadas a partir da noção de diferença e desigualdade (Phillips, 2012). Embora saibamos de abordagens atuais como essas e as de Lascoumes e Les Gales (2012) que leem essa relação, numa perspectiva da sociologia política, de ação política e ações públicas; investimos em reflexões que nos ajudam a

nos números da desigualdade que recai sobremaneira - quantitativa e qualitativamente - sobre a população negra, não iremos abandonar a palavra negra/o. Nós autora e autores negra/os, entendemos que se trata de uma definição que tem suscitado muita polêmica, principalmente, por pessoas socialmente vistas também como brancas (que se permitem transitar), e que se identificam como pardas. Assumimos como norte a definição do Movimento Negro e do Estatuto da Igualdade Racial (2010), por estarmos abordando reflexões acerca de políticas afirmativas voltadas para pessoas fenotipicamente lidas como negras, e enquanto tal, pessoas que, além da cor de pele não-branca (parda), precisarão ter outros traços fisionômicos negroides (nariz e boca) e cabelo não liso, crespos ou enrolados.

pensar como a pauta do movimento social negro passou a compor a agenda governamental e desencadear esse instrumento tão potente de política pública, a lei 12.711/2012, e suas alterações. Tensionaremos mais as perspectivas clássicas de abordagem, posto sua forte presença, ainda, no campo das políticas educacionais. Debates atuais e de extrema importância, que dialogam com nosso objetivo de problematizar as políticas públicas de ação afirmativa (PAA) na UnB, no âmbito dessa tensão, que envolve o econômico e o cultural.

As PAA se constituem a partir de grande aparato de normas legais e infralegais, indagar quais são os direitos da cidadania perceptíveis para além do determinismo econômico, localizando-os numa perspectiva mais ampla de desconhecimento da realidade e dos mecanismos que a sustentam, bem como da diferença como marcador da materialidade de seres viventes em sua diversidade, é de fundamental importância no contexto atual.

Isto posto, nosso objetivo – menos que analisar, por sabermos o quanto tal percurso é espinhoso e extrapola o âmbito desse artigo –, é refletir, brevemente, sobre as políticas públicas educacionais em sua relação com as dinâmicas entre o Estado e a sociedade nos idos dos anos de 1980 e 1990, e suas conexões com as PAA, em particular à política de ação afirmativa na UnB. Nos interessa, como desdobramento: 1) discutir os fundamentos das políticas públicas, como introdutório ao debate sobre políticas de ação afirmativa – nosso foco; 2) tensionar a relação intrínseca entre Estado, movimentos sociais e as políticas públicas educacionais, e; 3) refletir sobre as políticas de ação afirmativa, com destaque, na UnB.

Já que se trata de uma pesquisa do tipo exploratório, após mostrar a relevância da abordagem que relaciona Estado, movimento social e política educacional, parte-se do mapeamento de ações afirmativas de acesso e permanência na UnB para a elaboração de algumas

extrapolações de base teórico-conceitual sobre políticas públicas, Estado e educação, na perspectiva de constituição de um desenho da educação como política pública, que se comprometa com políticas de reconhecimento e redistribuição com foco em marcadores de raça, de gênero, para além da classe, mas também no diálogo com ela (Fraser, 2003; Phillips, 2012). Trata-se, portanto, de um trabalho de natureza qualitativa, baseado em revisão bibliográfica e documental, e que considere uma perspectiva interseccional de abordagem (Akotirene, 2018), mesmo que não venhamos a aprofundar nesta ferramenta teórica e metodológica, visto que os/as beneficiários/as das PAA serão considerados em termos de gênero, sexualidade, raça, classe, faixa etária, território e outros marcadores.

Considera-se que, mesmo de forma contraditória, a UnB, dentre as Universidades Federais, sendo pioneira no país na adoção do sistema de cotas e de outras políticas de ação afirmativa, acabou influenciando no modelo que respaldou a implantação da Lei 12.711/2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso de pessoas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, com base em critérios voltados ao combate às desigualdades socioeconômicas, raciais e étnicas (Brasil, 2012). Logo, é a partir deste objeto de estudo que novas políticas públicas voltadas ao antirracismo e à inclusão negros/as puderam ser desenhadas e ganharam novo folego. Paradoxalmente, a acusação de inconstitucionalidade pelo Partido dos Democratas à época (2009), desencadeou longos debates e Audiências Públicas, e trouxe à baila o caráter racista da resistência às cotas na Universidade da capital do país, mas não só.

Diante disso, além desta Introdução e da Conclusão, o artigo está assim apresentado: i. na primeira seção, traz algumas referências sobre os conceitos de políticas públicas. ii. Na segunda seção, aprofundou-se

a análise de abordagens sobre o Estado enfatizando o entrelaçamento entre os estudos de movimentos sociais e políticas educacionais. iii. Na terceira e última seção, apresentamos um mapa da política de ação afirmativa da UnB, considerando a interlocução entre políticas públicas e educação, para a compreensão dos programas de acesso e permanência estudantil, considerando, mesmo que brevemente, essas pessoas em suas identidades e diferenças.

Passemos, então, à constituição do que são políticas públicas, ponto fundamental para iniciarmos a discussão aqui proposta.

Políticas públicas: algumas definições

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que sejam políticas públicas. A opção por esse ou aquele conceito de políticas públicas tem a ver com a forma como o/a pesquisador/a relaciona esta temática a questões do Estado, da participação popular e dos movimentos sociais. Isto significa defender que a avaliação ou mesmo a análise de políticas públicas não pode ser uma técnica racional e instrumental de aferição neutra, que não é possível discutir metodologias de avaliação apenas do ponto de vista dos modelos, tipos, formas, técnicas e procedimentos avaliativos (Boschetti, 2006).

O diferencial na análise ou avaliação de políticas públicas tem a ver com a forma como a ação do Estado é percebida no sistema social considerado em seu conjunto, e a concepção de ciência que ancora essas reflexões (Bobbio, 2007).

Para Muller & Surel (1998) a análise de políticas públicas estabelece relações complexas com a sociologia de Estado. Esses autores associam à gênese das políticas públicas, nos anos 1970, a duas grandes tradições científicas que dividiram o campo de análise do Estado: a abordagem

estatal e a pluralista. Ancoradas em perspectivas diferentes, os desdobramentos dessas duas correntes desencadeiam questionamentos e instrumentos de análise distintos.

Na tradição europeia ganha corpo a abordagem estatal ou sociedade produzida pelo Estado, que tem sua origem no século XIX com a difusão do Estado-nação e a extensão do aparelho político-administrativo (Muller; Surel, 1998). Nessa linha, as principais referências teóricas foram a filosofia alemã, na figura de Hegel, e o marxismo-leninismo; já para a discussão do Estado sociedade capitalista do século XX, os principais expoentes foram, além de Karl Marx e Engels; Émile Durkheim e Max Weber (Filice, 2010).

Na abordagem pluralista, ou neo-institucionalista, diferente das teorias tradicionais, cuja produção, em sua maioria, focava na análise sobre o Estado e suas instituições, a noção de políticas públicas nasce como área de conhecimento científico nos EUA, nas décadas de 1930 e 1940. O objetivo, nas sociedades americanas, era elaborar teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo, responsável por decidir, elaborar, implementar e avaliar políticas públicas – o chamado ciclo de políticas públicas (Muller e Surel, 1998).

Num resumo panorâmico e retrospectivo, nessa vertente, três correntes – que nomeamos como clássicas – se destacaram: a abordagem neoliberal, a abordagem funcionalista e a abordagem marxista.

O liberalismo surge num contexto pós Estado absolutista, na perspectiva de contrapor a totalidade do Estado como exercício do poder. Smith (1976) defendia as liberdades individuais, liberdade de produção e a livre mercadoria, afirmando a existência de uma “mão invisível” do mercado que constituiria uma auto regulação ativa que serviria para o crescimento econômico dos países e empresas.

Nessa perspectiva, as teorias liberais surgem num período do qual o contraponto ao Estado absoluto era parte da trilha de reivindicação para as liberdades públicas. Entretanto, como aponta Bucci (2006), no século XX, após o encerramento da Primeira Grande Guerra, o Estado liberal passa por uma profunda mudança, ultrapassando a lógica dos direitos individuais e liberdades públicas, caminhando em consequência para a constituição de um paradigma dos direitos sociais.

Após a destituição do paradigma liberal, o Estado assume o paradigma do Estado social a partir da afirmação keynesiana de um estado de bem-estar social, da qual a abordagem neoliberal se coloca em oposição, propondo um novo olhar para o paradigma do liberalismo clássico, apostando numa visão econômica que pretende minimizar a atuação do Estado na economia (Anderson, 1995).

A abordagem do neoliberalismo propõe uma mudança na própria ideia de público e privado, compreendendo aquilo que é público como ineficiente e desorganizado, articulado pelas perspectivas clientelista e burocrática, enquanto o privado performa aquilo que é eficiente e avançado. O Estado, nessa abordagem, perderia forças em relação à própria produção privada, inclusive em tratamento dos direitos sociais.

A expressão do neoliberalismo no Estado se dá pela privatização dos direitos sociais, o que fica nítido com a parceria público privado (Pereira, 2006) na garantia de direitos sociais como saúde, educação, cultura. Ou seja, a abordagem neoliberal ultrapassa a perspectiva ideológica de crítica ao que é público e alcança o ápice da ação, privatizar direitos sociais que devem ser públicos.

Outra abordagem que surge, a chamada teoria funcionalista, busca analisar as mudanças que ocorrem no sentido de contribuir para a manutenção da ordem no sistema. Assim, o Estado é caracterizado a partir das funções que desempenha para a conservação do equilíbrio

social. Teórico de destaque dessa vertente, Durkheim analisou o Estado a partir da sua função na sociedade moderna, o Estado penetra em todas as áreas sociais, que ele concentra e unifica (Muller; Surel, 1998).

No contraponto a essas abordagens, na vertente pluralista, a teoria marxista permanece como um divisor de águas. O Estado é visto como resultado da luta de classes que existe para defender os interesses da classe dominante. Para Karl Marx é inconcebível, numa sociedade capitalista, pensar na autonomia do Estado. Para os marxistas, a 'lógica do estado' emana diretamente dos requisitos quase que técnicos do processo de acumulação, sendo as políticas sociais exigidas ora por supostos ditames da produção, ora por necessidade de circulação, cujo objetivo final é melhorar a rentabilidade do uso da força de trabalho (Coimbra, 1987).

Para Coimbra (1987) esse raciocínio do marxismo tradicional, especifica, já que vê mudanças no marxismo contemporâneo; se torna singularmente simplista, principalmente naqueles trabalhos que procuram formular modelos: ou adotam o esquema bipolar, onde a inserção entre apenas dois atores, Estado e classe trabalhadora, é definida como suficiente para explicar o nascimento de toda e qualquer política; os atores são concebidos como entidades essencialmente simples e homogêneas. Estado e classe trabalhadora são os únicos elementos determinantes (Filice, 2010).

A dinâmica da sociedade de classes defendida por Marx e criticada por Coimbra, fica mais clara a partir da explicação de Norberto Bobbio (2007, p. 39):

A sociedade burguesa em Marx tem por sujeito histórico a burguesia, uma classe que completou a sua emancipação política libertando-se dos vínculos do Estado absoluto e contrapondo ao Estado tradicional os direitos do

homem e do cidadão que são, na realidade, os direitos que de agora em diante deverão proteger os próprios interesses de classe.

Na explicação histórica acima, o Estado atua para proteger a burguesia que fixa com seus planos superestruturais as ideologias que devem gerir a sociedade. Consequentemente, a sociedade civil coincide com a base material e não é protegida por esse Estado, pelo contrário é expropriada por ele.

Ambas as considerações, de Coimbra e Bobbio, são importantes à medida que auxiliam na compreensão do diferencial da abordagem marxista em relação à abordagem funcionalista. A referência aos direitos do homem e do cidadão que o Estado diz proteger será, inclusive, o foco da tensão sobre o que se entende como o papel do Estado na discussão de políticas públicas e as demandas dos movimentos sociais.

Enquanto no marxismo a base econômica é determinante e em última instância o resultado dos antagonismos de classe será a mudança social, na teoria funcionalista é ao subsistema cultural que é atribuída uma função proeminente, a força coesiva de todo grupo social dependeria da adesão aos valores e às normas estabelecidas, por meio do processo de socialização e dos mecanismos de controle social. O foco passa a ser o problema da conservação social (Bobbio, 2007).

Outro teórico que explorou essa autonomia relativa do Estado foi Max Weber. Ele trabalha com três tipos puros de dominação legítima: carismática, tradicional e racional. No âmbito teórico, são tipos ideais, instrumentos metodológicos de aproximação da realidade. Para esse autor, a legitimidade dos regimes políticos dar-se-ia na articulação entre coerção e aquiescência. Os atores por acreditarem nas vantagens do funcionamento de suas instituições, nesse ou naquele tipo de

dominação, aceitam fazer concessões (“ganhar” limitadamente) e submetem-se às regras do jogo (Weber, 1995).

As abordagens, seja marxista, seja funcionalista neoliberal, para mencionarmos apenas as de maior inserção na atualidade da academia tradicional, se ancoram na percepção do Estado como uma empresa política de caráter institucional. Ao longo do tempo devido a dinâmica social e histórica da realidade, foram reformuladas e/ou ampliadas, o Estado passou a ser visto na relação com os grupos de interesse na produção da ação pública. Para Muller e Surel (1998, p. 05).

Para a análise de políticas públicas, o Estado não existe realmente enquanto entidade global suscetível de um tratamento específico. Apenas a sua ação é o objeto de atenção do pesquisador e compreendemos nesta condição que um dos aportes da análise de políticas seja evidenciar os múltiplos contatos que estabelece o Estado com o seu entorno.

Para esses autores, da década de 1980 em diante, o Estado assume uma configuração mais complexa. A relação do sistema político com a sociedade passa a ser explorada, mas ambos, sociedade e Estado, mantêm a sua autonomia, embora sejam vistos como interdependentes na ação pública, ou ação coletiva.

Com isso, houve uma reconfiguração social que repercutiu diretamente na organização política e social da sociedade, isto desencadeou uma nova conceituação de políticas públicas. Para Bonetti (1998) políticas públicas é a ação do Estado que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja ela econômica ou social. Nesse sentido, as políticas públicas se consolidam como sendo o Estado em ação.

Entendemos como políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas por grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais

organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provoca o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade. (Bonetti, 1998, p. 21).

Nesta definição de políticas públicas, o Estado atua como agente repassador à sociedade civil das decisões oriundas da correlação de forças entre os agentes do poder. Tais agentes não estão circunscritos apenas às classes sociais, são constituídos pela ordem de interesse específico, representados por organizações populares e movimentos sociais com diferentes demandas sociais. Para Bonetti (1998), na atualidade, a luta de classe, assume uma outra configuração diferente daquela pensada pelo marxismo tradicional; hoje ela é intermediada por agentes coletivos, e também por agentes individuais motivados por interesses específicos. São interesses particulares, instituindo-se em grupos opostos no âmbito da diversidade (Filice, 2010).

Outro ponto a ser considerado é que a realidade social dos anos 1970 e 1980 tinha o Estado como seu principal mediador. Contemporaneamente, a luta se trava frente a frente entre grupos, classes e/ou diferentes estratos sociais.

Esta nova forma de ver o papel do Estado no âmbito das políticas públicas tem relação com as novas visões neo-institucionalistas apontadas por Muller e Surel (1998), onde as instituições ora são fatores de ordem, mas aí se reduzem ao caráter da competição; ora a política é vista como interpretação do mundo, onde em torno das rotinas, das convenções, estratégias, formas de organização e tecnologias a atividade política é construída. Entendem que essas regras são também crenças, paradigmas, códigos, culturas e saberes, em constante contradição dos próprios papeis e rotinas. Assim, a Política após a década de 1980 se

configuraria na relação entre Estado, organizações (populares) governamentais e não governamentais e os movimentos sociais.

É nessa perspectiva, que se aprofunda neste próximo item, um arcabouço conceitual sobre políticas públicas, Estado e educação, antes de se compreender os entremeios da educação como política de diversidade e inclusão, que abriga a chamada política de ação afirmativa, de caráter reparatório, antirracista e antissexista, comprometida com a educação pública e de qualidade, para todas as pessoas, considerando suas especificidades e diferenças.

Estado, movimentos sociais e políticas públicas educacionais

No âmbito dessa correlação de forças que se estruturam as políticas públicas, há de se considerar as diferentes perspectivas em relação ao papel do Estado, das organizações populares e movimentos sociais.

As transformações sociais e políticas envolveram a administração pública, e impuseram uma nova forma de administrar a coisa pública a partir de referências e múltiplos interesses da sociedade. Para alguns, como Grau (citado por Guedes, 2001) esse processo de democratização iria inverter o ponto de partida da relação Estado ↔ Sociedade: de Estado – visão “Estadocêntrica” – para sociedade – visão “sociocêntrica”, cujo objetivo é ampliar o espaço público ao público, nesse universo, áreas das políticas públicas descentralizadas passarão a ter uma forma de administração, que, potencialmente, deverá partir dos interesses legítimos da sociedade em contraposição a uma gestão limitada a normas burocráticas emanadas de uma estrutura administrativa centralizada (Guedes, 2001).

Embora questionem a perspectiva sócio centrista defendida por Guedes (2001), a contraposição entre os interesses da sociedade e a

estrutura burocrática de fato gerou expectativas em relação à forma de gerir a coisa pública, é dessa época a pressão pela universalização da educação básica, pelo orçamento participativo, pela implementação da gestão democrática, pela implementação de políticas (públicas) educacionais. As políticas de ação afirmativa se somam a outras reivindicações necessárias à consolidação do que se entendia/entende como sendo uma sociedade democrática.

Ao tentarmos perceber a dinâmica do jogo de forças defendida por Bonnetti (1998) no que concerne ao processo de análise de políticas públicas, é visível o papel dos movimentos sociais, que congregam as lutas sociais em defesa de segmentos excluídos da sociedade, frente a um Estado que se reconfigura. Se reconfigura tanto como Estado de Direito, destaque para o universo jurídico, quanto como Estado em ação, que atua no âmbito das políticas públicas, articulado ao que se convencionou nomear como Estado democrático de Direito. Acompanhar a interdependência entre o Estado democrático de Direito e Estado em ação nos parece essencial no estudo de políticas públicas que tem o objetivo de discutir a tensões geradas pela exclusão social, a articulação dos movimentos sociais e as respostas dadas.

Considerar as zonas de conflito que envolve Estado, organizações populares e movimentos sociais a partir da análise de políticas públicas de combate a exclusão social no Brasil é recente, principalmente, como dito do ponto de vista do Estado Democrático de Direito. Maria da Glória Ghon (1992) deu uma importante contribuição a esse debate, ao identificar nos movimentos sociais no Brasil da década de 1970, e mais efetivamente nos idos de 1980 e 1990, demandas específicas que afastaram qualquer domínio unilateral do Estado.

Nisto, Ghon (1992, p. 60) entende como movimentos sociais:

As ações reivindicativas de segmentos de populações urbanas que se caracterizam por reagirem às desigualdades na distribuição dos recursos públicos nos serviços de abastecimento de água, coletas de esgoto e de lixo, saúde, educação, transporte, energia elétrica, telefone, ou seja, os serviços urbanos que tem a ver com o que se convencionou chamar de 'qualidade de vida.

Estes movimentos foram e são fundamentais na luta contra o autoritarismo, a exploração e em busca da consolidação e efetivação de direitos fundamentais relativos à dignidade humana.

Ghon (1992) identifica que sempre houve controvérsias sobre a ação dos movimentos sociais e seu caráter emancipatório. Nos anos 1990, alguns questionavam o alcance político e transformador dos movimentos sociais, devido às dificuldades de organizações partidárias e sindicais, outros viam como representativos da consciência de classe dos dominados, consubstanciado pelo poder popular, de base local. Havia também os que os subestimavam, dada homogeneidade de suas bases, taxando-os de caráter particularistas.

Entendemos, quando falamos em movimentos sociais, que estamos diante de ações diferenciadas que se ancoram na diversidade de experiências e demanda dos sujeitos históricos envolvidos e não diante de uma classe de trabalhadores, o sujeito coletivo, como foi pensado mais pelo marxismo tradicional e pelos marxistas, que pelo próprio Marx. Uma classe unida basicamente com o objetivo de questionar o capitalismo e lutar pela satisfação de suas necessidades econômicas e de sobrevivência. Um olhar atento demonstra que ora questionando, ora se adaptando, os movimentos sociais são protagonistas na construção da democracia no Brasil. Para Ghon (1992) a atuação dos movimentos sociais, em especial os movimentos Urbanos de negros, mulheres, indígenas, LGBTQIAPN+, pelo meio ambiente, pela educação popular e outros, são exemplos de uma efervescente cidadania coletiva.

Em última instância isto significa perceber que os opositores ao Estado de fins das décadas de 1970 e 1980, se tornaram os parceiros dos anos 1990, e, até a atualidade, reivindicam participação nos processos decisórios governamentais, o que Luíza Erundina identificou como sendo a luta pela “ocupação dos seus lugares de cidadania” (Filice, 2010).

Segundo Maria da Glória Gohn (1992), a cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas geram. Os movimentos sociais se configuram como ações coletivas que se desenvolvem sob a forma de lutas ao redor do potencial institucional de um modelo cultural, num dado tipo de sociedade. Para a autora:

O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter deliberativo. (...) observa-se as tentativas freqüentes de delimitar aquele poder ao aspecto consultivo porque, desta forma, legitimam-se os processos de dominação, sem colocar em risco sua estrutura e organização (Gohn, 1992, p. 16-17).

A partir das reflexões já feitas e tendo como referência a fala de Gohn (1992), questiona-se até que ponto essas “práticas políticas participativas” se ancoram numa identidade político-cultural gerada pela luta, e até que ponto é a identidade político-cultural que norteia o caráter da luta (muito na esteira e contribuição das reflexões de Fraser e Honneth (2003). E se assim for, a referência não deveria ser às lutas, para além da clássica divisão marxista sobre dominantes versus dominados?

Não cabe nesse texto, mas tensionaríamos também a disputa político partidária entre Esquerda e Direita. Quando se trata de políticas de ação afirmativa, mesmo que a Esquerda seja mais plástica na inserção do tema em suas pautas que se compromete com os “dominados”, a

preponderância do econômico faz com que a célebre frase de militantes e ativistas acadêmicos negros/as com os quais convivemos ganhe em potência: ‘Entre Esquerda e Direita, seguimos negros/as’. Ou seja, o foco na classe tangencia sobremaneira a pauta racial, tão importante no Brasil, e sobre isto, segue sendo preciso se falar, mas não o será tanto quanto necessário, aqui.

Retornando, no novo cenário de 1990, a luta pela cidadania que foi referendada na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), passa por uma nova revisão. Segundo Ghon (1992) após as eleições para Governadores, as organizações passaram a ser mais político-partidárias, do que sociais propriamente ditas, até por isto o caráter emancipatório dos movimentos sociais que vez ou outra era posto em xeque. O distanciamento dos líderes para com as massas que os apoiava fez nascer uma forte tendência de descrença na política, dando início ao que se chamou “processo de despolitização”.

Cabe destacar, conforme Filice (2010, p. 81), que:

Torna-se notório, que a relação entre o Estado e a população afro-brasileira avançou nestes últimos anos em direção à valorização da construção da identidade positiva reivindicada há anos por diferentes entidades e associações negras, e culminou com a atuação política e organizada do MNU. Entretanto, as críticas são muitas, desde intelectuais contrários às políticas de ação afirmativa no Brasil, como de intelectuais do próprio movimento, para quem a “ação do Estado revela mais concessão de uma política cultural do que a democratização nas relações entre o Estado e a população afro-brasileira. O que denota que esta população é concebida pelo Estado como de natureza exclusivamente cultural” (Santos, 1994, p. 67).

Com base nisto, entendemos que a explicação de Ghon é válida, todavia, fixar a diversidade de demandas, muitas de caráter identitário, à distribuição de recursos de infraestrutura e econômicos não abarca e não explica o movimento que se percebe nas políticas públicas desse

início de século XXI, e, entendemos como prematuro, afirmar já em 1990, portanto no cerne do processo, que houve um “processo de despolitização”.

Além disto, em citação a Mário Theodoro (2022), Almeida Filho e Filice (2023), apontam que, uma vez que nações como o Brasil se constituem como sociedades desiguais, marcadas pelo autoritarismo, violência, segmentação/estratificação e, principalmente, pela mediocridade, as forças sociais que estão no poder, evidentemente racistas, pavimentam um projeto político de país contraditório e excludente, que persegue e criminaliza os movimentos sociais em diversos momentos históricos, posto que estes se colocam como forças contrárias à dominação elitista -em sua maioria composta por pessoas brancas que concentram historicamente as riquezas, o poder e ditam as agendas e regras sociais, herdados do sistema colonial-escravocrata-, racista e sexista das populações minorizadas. A isto se soma o pacto narcísico da branquitude, que, conforme Cida Bento (2022), citada por Marcelo Almeida Filho, Danielle Lobato e Renísia Cristina Filice (S.n.t. No prelo), se apresenta da seguinte forma:

Mesmo que em casos de rivalidades pessoas brancas, estas se unem para reafirmar ou manter seu status quo frente às demandas por direitos básicos de grupos sociais excluídos, se utilizando, principalmente, da combinação dos fatores ideológico-culturais e sistêmicos de ‘democracia racial’, ‘cordialidade’ e ‘igualdade’ como fonte para a negação de direitos e autoafirmação de seus privilégios, bem como para a usurpação de conquistas do movimento negro, como as cotas raciais.

Não considerar a existência das ancoragens identitárias que respaldam o que chamamos políticas de reconhecimento (Fraser; Honneth, 2003) e que une e separa os diferentes segmentos da população urbana quando reivindicam não só melhores condições de sobrevivência, como ela bem destaca, mas o direito à cultura, valores,

tradição, ancestralidade, para além do que é determinado e instituído, é diferente de dizer a partir do que é determinado e instituído, econômico e socialmente. Isso significa considerar as experiências diferenciadas dos sujeitos históricos envolvidos, historicamente tratados como desiguais, mas invisibilizados em sua potência mobilizadora de transformação social.

Contudo, conforme frisam Almeida Filho, Lobato e Filice (S.n.t. No prelo), a importância da mobilização e da resistência social, posto que “os movimentos sociais são indissociáveis da luta por igualdade, respeito, reconhecimento, políticas públicas e inclusão dos grupos socialmente estigmatizados”, o que confere a eles uma participação fundamental na luta por democracia e direitos cidadãos plenos, com destaque para a luta travada pelos movimentos negro e pela educação pública, gratuita e de qualidade.

Assim, num escopo amplo, avaliar a educação como política pública é situar o Estado em ação numa perspectiva de totalidade, devendo analisar atentamente a constituição dos grupos reivindicativos que forjaram junto ao Estado uma percepção mínima do que é inclusão, respeito e valorização de sua cultura, seus valores, histórias e demandas específicas, o que os diferencia enquanto sujeitos de sua própria história.

Sabemos que ainda teremos muito debate, em particular com o risco da perda da legitimidade da categoria negro/as, inquestionável do ponto de vista da raça como construção social, e seus desdobramentos em preconceito e discriminação racial, no Brasil.

Tendo em vista que a Lei nº 14.723 alterou a Lei n. 12.711/2012, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes, lidos como pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, e que, embora a nova legislação tenha adotado pretos e

pardos, na força da pressão de pessoas brancas ou fenótipo indígena que querem se colocar como pardas e usufruir da política de ação afirmativa para negros/as; com base na realidade social e nos dados estatísticos, cônica/os, seguimos refletindo sobre o peso do racismo contra negros/as, repetimos – pretos e pardos, os e as sujeitos/as, de fato, da política de ação afirmativa nas universidades (Brasil, 2012), e seus impactos para a consolidação da chamada democracia e da justiça social.

Nesse cenário, cabe ver os impactos dessas dinâmicas num locus privilegiado de produção do conhecimento, a Universidade de Brasília. Particularmente, como, nesse espaço, essas diferentes situações se encontram e tensionam as relações institucionais estabelecidas, redundando ou não e, respostas institucionais efetivas, diversas e inclusivas no campo das políticas afirmativas.

Reflexos da abertura democrática dos anos 1990 nos anos 2000: as políticas de ação afirmativa na UNB

A iminência de políticas de ação afirmativa (PAA) no campo da educação serão tratadas como parte de uma política pública educacional que dialoga com os/as diferentes sujeitos/as, ora considerando ‘seu lugar de fala’, ora desconsiderando-o, mas dizendo fazê-lo. Em contrapartida, procura-se observar, como os sujeitos envolvidos percebem e (re)agem a essas ações externas de disputa por espaço e reconhecimento, que são, na verdade, facetas do Estado em Ação.

Em fins do século XX e início do XXI, no mundo e no Brasil, diferentes grupos se colocam exigindo políticas públicas que considerem suas demandas singulares, num contexto de desigualdade social e racismo estrutural (Almeida, 2018). Os movimentos sociais negros junto com protagonismo da luta das mulheres negras, reivindicaram condições de subsistência e qualidade de vida, mas

também a estruturação de uma educação antirracista, que repensasse as formas preconceituosas e discriminatórias que se infiltraram no cotidiano da sociedade brasileira (Ayodelle e Filice, 2012).

Essas formas preconceituosas e discriminatórias se naturalizam no imaginário social como ações comuns, desconsiderando as sérias repercussões em todos os âmbitos econômico, social e cultural. Na mesma perspectiva, as demandas por uma educação que considere as diferenças de gênero e orientação sexual levam a uma politização de uma dada visão de sexualidade que até então vigorava imune ancorada na formação judaico-cristã. Do seu lado, os indígenas demonstram claramente sua insatisfação com o desmantelamento de sua cultura, suas etnias e exigem do Estado formação de professores especializados e a construção de escolas indígenas em suas aldeias, demarcação de terras, acesso a saúde a tudo que constitucionalmente tem direitos, da mesma forma os idosos, as crianças em situação de risco e outros tantos segmentos se fizeram notar.

Por assim ser, talvez fique mais forte compreender para além do que vulgarmente chamam “identitarismo” (até a esquerda brasileira se utiliza deste termo em tom pejorativo), a crise identitária que constitui a perspectiva estrutural, objetivando o princípio da igualdade, assumindo uma outra configuração de luta pela equidade de tratamento entre os/as diferentes cidadãos/ãs. Segundo Hall, os teóricos que acreditavam que as identidades entraram em colapso, ideia que lhe é simpática, diziam que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (Hall, 2006, p. 09).

Nessa perspectiva, os movimentos sociais assumem um caráter educador a partir da produção das políticas de ação afirmativa, como nos ensina Nilma Lino Gomes (2017) acerca do movimento negro educador.

Atentar para o caráter educativo dos movimentos sociais é uma das possibilidades do contato com este universo de luta e questionamentos à ordem neoliberal. Para os neoliberais, a orientação que se coloca é que o Estado deva favorecer os núcleos produtivos para que a geração de empregos se configure como uma nova organização, mais moderna, das forças produtivas e da organização política e social. Nesta dinâmica competitiva, a dualidade moderno e tradicional se coloca, fazendo com que os tradicionais permaneçam como tais e entrem no caminho da eliminação, ou seja, da exclusão.

Em alinhamento, às políticas afirmativas foram resultados das lutas dos movimentos sociais, em especial, do movimento social negro brasileiro que compreendeu a educação como instrumento (Gomes, 2017; Heringer, 2014; Gomes 2006, 2012; Munanga, 2020), apontando o processo das lutas para implementação das ações afirmativas de cotas étnico raciais no Brasil com fins na garantia da discriminação positiva (Silva Júnior, 2003).

Fruto das reivindicações por garantia a não discriminação e acesso à educação de qualidade, gratuita, o Estado brasileiro foi pressionado para que se pudesse implementar ações afirmativas. Em consequência, a Constituição Federal de 1988 e outras normas acerca da população negra, mulheres, pessoas idosas, pessoas com deficiência foram produzidas como um arcabouço complexo acerca do direito à não discriminação como elemento essencial para ação.

Conforme apontado por Filice (2010) e Santana (2022), há um arcabouço normativo extenso, como exemplo, a Lei n. 10678/2003, que

criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); o Decreto n. 4.886/2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial criada pelo; o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial atrelado a SEPPIR em 2003; o Estatuto da Igualdade Racial com a Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, a lei 12711 de 2012 atualizada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 e a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que formularam uma construção teórica e legislativa acerca da atuação do Estado e a criação de ações afirmativas. (Brasil, 2003a; 2003b; 2003c; 2010; 2012; 2023).

Filice e Santos (2015, p. 11-12) também sintetizam a trajetória das ações afirmativas na UnB, conforme se segue:

O Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial, que implanta as ações afirmativas para negros e indígenas na Universidade de Brasília, é o resultado do esforço levado a cabo por professores, estudantes, movimentos sociais e administração da universidade (Carvalho, 2003), coroado após cinco anos de debates, desde a apresentação da primeira proposta, no ano de 1999, até a aprovação pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), em 2003. A UnB foi a primeira universidade pública federal a introduzir ações afirmativas para negros e indígenas, inaugurando um processo de reparação das desigualdades étnico-raciais em seus bancos universitários. Significa dizer, que, ao adotar as cotas e a reserva de vaga na modalidade étnico-racial, a UnB descarta a indiferença e o desconhecimento do mundo acadêmico com relação à exclusão racial, rompe a homogeneidade racial no corpo discente e abre-se a novos saberes originários de outras realidades vividas. Assim, a modalidade de ação afirmativa da UnB apresenta esse diferencial em relação aos programas de outras universidades, pois destina-se especificamente a grupos étnico-raciais: para o grupo negro, definiu o Sistema de Cotas no vestibular tradicional, e para os povos indígenas, a Reserva de Vagas em vestibular específico.

Na Universidade de Brasília, essas ações afirmativas são cada vez mais complexas, tratando do acesso à permanência. Na perspectiva do acesso, observa-se que os marcadores raça, gênero e classe são

estruturantes e delimitam os critérios de entrada. Entretanto, o principal critério para ingresso pela modalidade vestibular na UnB (Universidade de Brasília, 2022a), é a aprovação em avaliação realizada pela universidade. O Acesso Enem (UnB, 2022b), também possui critérios similares aos critérios de acesso na modalidade vestibular (UnB, 2022c). A principal diferença encontra-se na avaliação inicial de entrada, pois o primeiro se dá por avaliação constituída pela universidade e a segunda, pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Em relação aos critérios específicos, além do ingresso universalizado, há políticas de ações afirmativas, entendidas como subcotas - reservas de vagas para PPI - pretos/as, pardos/as e indígenas; inseridas nas chamadas Cotas Sociais, que se refere à lei de cotas. Há também, o critério de acesso para aqueles que estudaram o ensino médio em escolas públicas e o critério de acesso para pessoas negras, que podem ser concomitantes.

Além das modalidades gerais, a UnB adota o Programa de Avaliação Seriada (PAS) que é um processo seletivo realizado pelo período de três anos do ensino médio regular. Atualmente, a metade das vagas são destinadas para todos os seus cursos aos aprovados no Programa, garantindo o acesso aos estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva.

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é uma das ações que projetou a expansão da universidade a partir da criação de cursos noturnos e ampliação territorial na UnB, com abertura de outros novos campi, além disso, as cotas étnico raciais fizeram parte do repertório da UnB a partir de 2004, possibilitando o ingresso de estudantes negros e negras.

Entretanto, as ações afirmativas também afetam a permanência. Sobre a questão do ingresso e permanência, podemos depreender, conforme Santana e Filice (2023, p. 65), que:

A Lei 12711 de 2012 foi o maior exemplo de instrumento apresentado na agenda de lutas por políticas públicas de acesso e permanência no Brasil. A chamada “lei de cotas” visava garantir o ingresso de estudantes pobres, negros e pessoas com deficiência na no ensino superior e se tornou parte da agenda pública, tensionando em diversos espaços as posições dos atores sociais em relação à sua necessidade. Onze anos após a sua aprovação, uma nova lei foi aprovada na Câmara de Deputados e no Senado, a Lei 14.723/23, sancionada pelo presidente da República, em 13 de novembro de 2023 [...]

A UnB possui um compilado de normas e documentos que tratam da assistência estudantil. No art. 142 do Estatuto e Regimento Geral da UnB, há de forma expressa o dever de prestação de “I programas de alimentação, moradia e saúde; II promoções de natureza artística, cultural, esportiva e recreativa; III programas de bolsas de treinamento para alunos; IV orientação psicopedagógica e profissional” (UnB, 2022d, p. 75).

Um dos pontos observados em relação a esta política de assistência estudantil (UnB, 2022d) se dá em torno das múltiplas necessidades dos/as estudantes e às garantias de dignidade e a própria permanência, para acessarem a graduação pelas diversas vias, e usufruírem das possibilidades de apoio à permanência.

Sobre isto, Santana e Filice (2023, p. 66) chamam a atenção para o seguinte fato:

Em claro alinhamento com dados do INEP, a permanência estudantil é um problema no Brasil que tem marcado como taxa de desistência acumulada, a porcentagem de 59% no período 2012-2021 (Brasil, 2022), em contraponto a uma taxa de conclusão acumulada de 41%, pelo mesmo período. Estando essa taxa de desistência acumulada aumentando progressivamente de 2013 a 2022, o que demonstra que a problemática da permanência no ensino superior só tem ampliado.

Logo, a permanência estudantil é ainda hoje um gargalo para a efetivação das políticas de ação afirmativa em boa parte das universidades brasileiras.

Na UnB não é diferente, mas tem-se procurado avançar as questões relativas à permanência.

Ao analisar o Relatório do Triênio 2019, 2020 e 2021 da Diretoria de Desenvolvimento Social (UnB, 2023), foram achados dados de sete programas voltados à permanência de estudantes de graduação (bolsa alimentação e Vale - livro, auxílio socioeconômico, moradia estudantil, transporte, auxílio creche, auxílio emergencial). Ou seja, um sistema complexo para a efetivação da permanência estudantil, mas, contudo, restrito às questões orçamentárias, burocracia e vontade política, não atingindo 100% das pessoas necessitadas presentes na instituição.

Em 2022, a UnB, através do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) adotou, mediante a Resolução CEPE nº 44/2020, política de ações afirmativas voltadas à ampliação do acesso de negros/as, indígenas e quilombolas a cursos de mestrado e doutorado. Tal resolução estabeleceu que 20% das vagas de cada edital da pós-graduação deveria ser destinada a candidatos/as negros/as. Além disso, “para indígenas e quilombolas, é criada ao menos uma vaga adicional, para cada um dos perfis, em todas as seleções dos programas de pós-graduação” (UNB, 2022a). Também se instituiu reserva de vagas para pessoas com deficiência em todos os PPGs.

No mesmo ano, instalou-se na UnB o Comitê Permanente de Acompanhamento das Políticas de Ação Afirmativa (Copeaa), voltado à elaboração do plano de metas, ao monitoramento e avaliação da execução da PAA na Universidade de Brasília voltada à inclusão e a permanência de negros/as, indígenas e quilombolas em seu corpo

discente, “bem como das pessoas com deficiência e o direito às estudantes de pós-graduação em licença-maternidade” (UnB, 2022b).

Em 2023, em sua 658^a reunião, o CEPE, em atenção à Resolução 01/2023 da Câmara de Direitos Humanos, procurou ampliar o acesso à UnB por ações afirmativas, revogando o limite de 1% do total ofertado anualmente para vagas extraordinárias do Vestibular Indígena e outras ações afirmativas. A decisão permitiu também a “oferta de vagas específicas em cursos de graduação para maiores de 60 anos, a critério das unidades acadêmicas, como parte da Política do Envelhecer Saudável, Participativo e Cidadão” (UnB, 2023).

Nessa perspectiva, o atual sistema de garantia à permanência da UnB tem como perspectiva compreender o sucesso na permanência estudantil, projetando as condições materiais e simbólicas inscritas na trajetória dos estudantes, sendo a permanência para além da assistência devido à necessidade de uma gestão que considere a transversalidade e a interseccionalidade (Filice; Santos, 2009) para que se concretize.

Alinhando as perspectivas de acesso e permanência nas ações afirmativas na UnB, fica evidente a necessidade de implementar na execução as normas constituídas como projeto de garantia para esses novos estudantes que acessaram à universidade pelas políticas de cotas, articulando um trabalho de escuta e participação a fim de ampliar as ações voltadas à permanência estudantil.

Considerações finais

Falar sobre políticas de ação afirmativa é algo definitivamente desafiador, posto que a trajetória das políticas públicas no Brasil, em específico as educacionais e raciais são atravessadas pelas múltiplas desigualdades e pelas contradições sociais marcadas pelo classismo,

pelo racismo e pela misoginia, dentre outras formas de preconceito, típicos de uma sociedade desigual (Theodoro, 2022), nos é imposto uma série de questionamentos e poréns quando da constatação da trajetória destas políticas.

Parte delas diz respeito à diversidade de abordagens sobre políticas públicas, que, na prática, se intercalaram ao longo do fluxo histórico das políticas sociais brasileiras e disputam o direcionamento dos recursos e fundos públicos, principalmente frente às divergências e contradições dos modelos desenvolvimentista/keynesiano, neoliberal e de gestão social/marxista (Paula, 2005). Nisto, a situação da educação e das populações racializadas é ainda mais emblemática, figurando, muitas vezes, em segundo plano, quando não apagada.

Por mais que tenhamos avançado nos últimos anos no combate à discriminação racial e aos preconceitos de classe, gênero e outros, principalmente pela promulgação da Constituição de 1988 e adesão do Brasil a uma série de tratados, convenções e mecanismos internacionais, ainda estamos distantes das demandas reais da população, haja vista a profunda omissão histórica do Estado em promover reparações sociais aos/às ‘herdeiros/as’ da ferida colonial, sobretudo à população negra, maioria absoluta da população, conforme reconhecido pelo IBGE em 2008 (Brasil, 1988; Almeida Filho & Filice, 2023).

Contudo, é importante destacar que o conjunto de leis, instituições e políticas focalizadas tem ganhado certo destaque desde os anos 2002, com a ascensão de governos progressistas ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT), que, entre progressos e recuos, permitiram avançar as discussões e políticas públicas voltadas às questões educacionais e raciais. Tudo isto, contudo, é mérito, sobretudo, da mobilização e da pressão do movimento negro, dos movimentos por uma educação

universalista, pública e de qualidade e pelo movimento estudantil (Santana; Filice, 2023) em não aceitar a intrusão e a austeridade neoliberal, a exclusão sistemática dos grupos minorizados e a negligência das classes abastadas -que são maioria no exercício do poder- frente às demandas destes grupos muitas vezes marginalizados, embora à duras penas.

Ainda há muito para caminharmos, mas, com certeza, avanços e conquistas têm sido efetivados, embora ainda não sejam suficientes para corrigir as enormes distorções provocadas por séculos de negligência e exclusão das pessoas negras tanto dos espaços educacionais de nível superior como também do acesso a políticas sociais visando a consecução de cidadania e dignidade humana, bem como a democratização do acesso a bens, serviços e políticas públicas.

Isto obviamente demanda não só participação popular como a tomada de decisões com vistas à preservação de direitos adquiridos e expansão destes direitos, haja vista a alta demanda social dos grupos numericamente expressivos, destacando os racializados, como também para o enfrentamento dos desafios impostos por sucessivos grupos conservadores, antissociais e autoritários no centro do processo de tomada de decisões, isto é, na arena política (Theodoro, 2022; Almeida Filho e Filice, 2023).

Conquistas sociais nunca vem de graça e precisamos nos manter combativos/as, críticos e atuantes, em busca de melhores condições para a efetivação das políticas públicas educacionais, sobretudo as que se destinam ao acesso e permanência estudantil de grupos historicamente segregados.

Nisto, embora não necessariamente por proatividade, a UnB se destacou no cenário nacional, sendo pioneira na implantação do sistema de cotas e de outras ações afirmativas, fruto, sobretudo da união e das

lutas da coletividade racializada, mesmo que difusa, ao longo de vários anos e em diferentes instituições, para fazer valer os direitos dos/as cidadãos/ãs de ingressar, participar, pertencer e usufruir da vida acadêmica e científica, bem como preparar estes/as ingressantes para a vida profissional e para uma formação comprometida com a excelência, para a cidadania e para os Direitos Humanos.

Referências

- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA FILHO, M. M.; FILICE, R. C.G. Crise do capitalismo neoliberal, desigualdades e o Brasil na encruzilhada. **XIX Congresso Internacional do Fórum Universitário MERCOSUL - Integração em tempos [...]**, João Pessoa, nov. 2023, Anais. Disponível em: <https://www.congresso2023.fomerco.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYTToxOntzOjEwOiJJRF9BULFVSZPIjtzOjQ6IjY2NzEiO3oiO3M6MT0iaCI7czozMjoiODgzZWUxMzk1OGE0ZjU5OTVh>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- ALMEIDA FILHO, M.M.; LOBATO, D. de C. S.; FILICE, R. C.G. Lélia Gonzalez: a confluência entre a vida acadêmica e a militância. **Revista Plural**, USP, s. n. t. (no prelo).
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, Emir; Gentili, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.
- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- AYODELE, C. GARCIA-FILICE R C. **Educação para as relações étnico-raciais**. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2012. 5, 2012.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. Rio de Janeiro; São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOSCHETTI, I. **Dimensões, categorias e indicadores para análise e avaliação de políticas sociais**. Texto didático preparado para a disciplina 'Análise de Políticas Sociais'. Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS), Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/326/o/1_Dimensoes__categorias_e_indicadores_para_analise_e_avaliacao_de_politicas_sociais_1_.pdf?1331770630. Acesso em: 08 jul. 2024.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**. Para uma teoria geral da política. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BONETTI, L. W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, Paulo Afonso (org.) **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm. Acesso em 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2003c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552554/publicacao/15678289>. Acesso em 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 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. Casa Civil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.htm. Acesso em 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14723.htm. Acesso em 5 jul. 2024.

BUCCI, M. P. Di. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006.

COIMBRA, M. A. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, Sérgio H.; COIMBRA, Marco Antônio (orgs). **Política social e combate à pobreza.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FILICE, R. C. G. **Raça e classe na gestão da educação básica.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://abpn.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Tese_Renisia-Filice_UnB_ABPN_Maria-Abadia-da-Silva_Raca_negra_Classes-sociais_Cultura_Estudo-e-Ensino.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024.

FILICE, R. C. G. et al. Apresentação - “Caminhar com seus próprios pés” e “pensar com sua própria cabeça”: trilhas da história, resistência(s) e emancipações. In: FILICE, Renísia Cristina G.; JESUS, Leandro S. B. de; LIMA, Redy Wilson; BARROS, Miguel de

(org.). **Tecendo redes antirracistas III: entre resistências e emancipações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

FILICE, R. C. G.; SANTOS, D. S. **Ações afirmativas e o sistema de cotas na UnB: Antecedentes históricos**. Brasília: SINPRODF, 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/05-ações-afirmativas-e-o-sistema-de-cotas-na-unb.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange**. New York: Verso, 2003.

GHON, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: Resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, jul. 2012, p. 727-744. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2024.

GOMES, N. L. **Tempos de lutas: As ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GUEDES,

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tomo, v. 1, p. 13-29, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/3184/2786>. Acesso em: 07 jul. 2024.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Ed. UFAL, 2012.

MULLER, P.; SUREL, Y. **L'Analyse des Politiques Publiques**. Trad. livre Elcylene Leocádio. Rev. Ivanete Boschetti. Paris: Montchrestien, 1998.

- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira - entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE**, v. 45, n. 1, 2005, p. 36-49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/HqKJz8g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- PEREIRA, C. E. de Q. **Parcerias público-privadas: Novo modelo brasileiro de concessão de serviços públicos e novos desafios para o controle**. Brasília: UnB, 2006.
- PHILLIPS, A. Da desigualdade à diferença: um caso grave de deslocamento? **Revista Brasileira De Ciência Política**, (2), 2012, p. 223-240. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1627>.
- SANTANA, Í. J. da S. **A CPHA por dentro: Uma etnografia institucional sobre a comissão permanente de heteroidentificação complementar à autodeclaração da UFBA de 2019 a 2022**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade) – Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35794/1/%20FINAL%5d%20Disserta%dcaro%20Jorge.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- SANTANA, Í. J. da S.; FILICE, R. C. Políticas públicas para permanec(s)er na universidade: análise do discurso do substitutivo ao Projeto de Lei nº 1.434, de 2011. **REPECULT**, v. 7, n. 11, 2023, p. 60-84. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/930/794>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- SILVA JUNIOR, H. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: A concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- SMITH, A. **The theory of moral sentiments**. Oxford: Clarendon Press, 1976.
- THEODORO, M. **A sociedade desigual: Racismo e Branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Cepe amplia acesso à universidade por ações afirmativas.** UnB Notícias, Brasília, 24 out. 2023. Disponível em: <https://noticias.unb.br/ensino/6915-cepe-amplia-acesso-a-universidade-por-acoes-afirmativas>. Acesso em: 06 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Decanato de Pós-Graduação. Ações afirmativas na pós-graduação.** Brasília: UnB, 2022a. Disponível em: <https://dpg.unb.br/acoes-afirmativas>. Acesso em: 05 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Decanato de Pós-Graduação. COPEAA.** Brasília: UnB, 2022b. Disponível em: <https://dpg.unb.br/acoes-afirmativas/copeaa>. Acesso em: 05 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e regimento geral.** Brasília: UnB, 2022c. Disponível em: https://www.unb.br/images/Documentos/Estatuto_e_Regimento_Geral_UnB.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e regimento geral.** Brasília: UnB, 2022d. Disponível em: https://www.unb.br/images/Documentos/Estatuto_e_Regimento_Geral_UnB.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

9

ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO ÉTNICO-RACIAL DOS DOCENTES E DISCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PRIVADA

Ana Crhistina Vanali

Eli Carlos Dal Pupo

Lidiane Camila Lourençato

Lucelia Mildemberger

Introdução

O tema das Políticas de Ações Afirmativas é discutido a partir de abordagens legais, acadêmicas e populares. As discussões legais partiram principalmente da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, aprovada pelas Nações Unidas, em 1965 e retificada por 170 Estados, dentre os quais o Brasil, que a ratificou em 27 de março de 1968 e desde então figuram entre os temas debatidos na área legislativa (Piovesan, 2008). As discussões no meio acadêmico ganharam a atenção a partir de debates com o objetivo de discutir e buscar fundamentos sobre decisões a favor ou contra estas políticas. Estas discussões acabam por incentivar a elaboração de leis, decretos e resoluções que regulamentam o tratamento dado ao tema. No âmbito popular, temas como este chegam à sociedade pelo viés dos interesses particulares, discutindo principalmente sobre suas implicações na vida das pessoas, em que cada um é atingido ou não por eles, e é assim, por este mesmo viés, que tais temas são avaliados.

Não raras vezes, as pessoas se manifestam contra o fundamento de que as políticas em questão são injustas na medida em que retiram o direito de um para conceder ao outro. Seja na disputa de uma vaga de emprego ou na universidade, algumas pessoas, que não fazem parte dos

grupos atendidos por Políticas de Ações Afirmativas, acabam não compreendendo o seu valor para a sociedade.

Afinal de contas, estas e outras manifestações de mesmo viés têm ou não fundamento? Qual é a definição exata de tais políticas e o que há por trás delas que justifique sua existência?

Na literatura são encontrados conceitos sobre o tema com raras diferenças. No artigo “Ação afirmativa: história e debates no Brasil a pesquisadora Sabrina Moehlecke apresenta o conceito de Barbara Bergmann que diz que:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas - aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos - em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (Moehlecke, 2002, p. 199).

Por este conceito, pode-se constatar que as ações afirmativas são destinadas a grupos específicos, com motivações e finalidades específicas. Os grupos que recebem a atenção sobre o tema são “subordinados ou excluídos” especialmente em relação à “empregos ou escolas” e a principal finalidade das ações é impedir que barreiras continuem sendo colocadas para que estes grupos tenham dificuldades de acesso à educação e emprego ou que tenham acesso da mesma forma como os demais grupos têm. A função principal seria de promover chances iguais de acesso às oportunidades de educação e trabalho, dentre outros, para as pessoas vitimadas por discriminação.

As ações afirmativas podem se originar de ações governamentais ou de iniciativas privadas. Na prática, diz Moehlecke (2002, p. 200) que “estas consistiriam em promover privilégios de acesso a meios fundamentais - educação e emprego, principalmente - a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”.

Seguindo no esforço conceitual, Arabela Campos Oliven, em seu artigo “Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil” explica o conceito e os objetivos das ações afirmativas. “O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado” (Oliven, 2007, p. 30).

Neste conceito percebe-se que os termos “políticas públicas” e “minorias” são acompanhadas do termo discriminação como palavras-chave (Oliven, 2007, *Ibidem*). Num sentido específico, as ações afirmativas seriam previstas por políticas públicas especificamente destinadas a minorias, que sofreram alguma discriminação, a fim de que estas venham a protegê-las.

Para Oliven (2007), as ações afirmativas têm o claro objetivo de retirar barreiras de qualquer natureza que impeçam pessoas pertencentes a grupos discriminados de ter acesso à educação e trabalho, incluindo a possibilidade de ter assegurado o direito ao desenvolvimento neles, com possibilidade de crescimento e sucesso.

A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (Oliven, 2007, p. 30).

Ainda neste contexto, Piovesan (2008) enfatiza as recomendações da Conferência de Durban¹:

[...] em suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância dos Estados em adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas (Piovesan, 2008, p. 892).

A partir dos debates e recomendações internacionais, o Brasil se movimentou no sentido de estabelecer e adotar Políticas de Ações Afirmativas. Dentre elas, a criação, em 2002, do Programa Nacional de Ações Afirmativas, por meio do Decreto Federal 4.228/02 (BRASIL, 2002a) e o Programa Diversidade na Universidade por meio da lei 10.558/02 (BRASIL, 2002b) da qual resultou a adoção do programa de cotas para afrodescendentes em universidades federais.

Em 2003 foi criada a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) através da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial pela lei 10.678/03 (BRASIL, 2003) e por fim o Estatuto da Igualdade Racial pela lei 12.288 (BRASIL, 2010) que apresenta diversas propostas de ações afirmativas. Decorrente das ações no âmbito federal, os estados passaram a adotar políticas de ações afirmativas com destaque para o estado da Bahia, Paraná, Santa Catarina e São Paulo (Piovesan, 2008).

Apesar da existência de políticas públicas para as ações afirmativas no Brasil, como aquelas propostas pela legislação, existe ainda uma lacuna que mostra que diferentes marcadores sociais continuam

¹ Nome como ficou conhecida a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU contra o racismo e o ódio aos estrangeiros realizada entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul.

atuando, por exemplo, como determinantes no acesso aos cargos de docentes da educação superior, mostrando-se necessária a análise de forma sistêmica desses marcadores sociais para equalizar estas desigualdades nas instituições (Ferreira; Teixeira; Ferreira, 2022).

Diante do exposto, considerando os aspectos étnico-raciais marcantes para as desigualdades sociais que podem definir o lugar ocupado pelas pessoas, tanto na academia, quanto no mercado de trabalho, especialmente no ensino superior particular, tanto de docentes quanto de discentes, o presente estudo, de abordagem mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, teve por objetivo analisar a distribuição étnico-racial no perfil dos docentes e discentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES), privada, localizada na Região Metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná.

A metodologia adotada para a coleta de dados foi o questionário aplicado separadamente para discentes e docentes, utilizando a ferramenta Formulário Google entre os dias 03 a 18 de abril de 2022. Os dados coletados foram tabulados utilizando o Excel.

Dentre as variáveis utilizadas para a pesquisa estão a idade, cor/raça, sexo, estado civil e dados sobre escolaridade.

Ainda sobre as variáveis, salienta-se que os bancos de dados extraídos dos questionários aplicados forneceram as informações sobre cor/raça, dos corpos docente e discente distribuídos em amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas. Ressalta-se que, constou também a opção “não quer declarar”, uma vez que o preenchimento do questionário não era obrigatório.

No entanto, para que a pesquisa tivesse a maior representatividade possível, foi realizado um trabalho de incentivo ao preenchimento de todos os campos do questionário e por todos os docentes e discentes da comunidade acadêmica da IES analisada.

Sendo assim, o presente estudo foi estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais: na primeira seção descreve-se o histórico da IES analisada, na segunda seção apresenta-se a composição do quadro discente da IES analisada e na terceira seção apresenta-se a composição do quadro docente da IES analisada.

História da instituição superior de ensino

No ano de 1908, através do Decreto nº 208 (PARANÁ, 1909), o então presidente do Estado do Paraná, Manoel Alencar Guimarães, criou a Colônia Modelo Afonso Pena, na qual foram instaladas mais de cem propriedades agrícolas, entre elas o da família Jankosz, de origem polonesa, que, assim como os demais imigrantes, eram agricultores. Em sua propriedade², de 200 m x 750 m totalizando 150.000 m², adquirida nesse mesmo ano de 1908, a família produzia leite e plantava hortifrutis na atual região do bairro Afonso Pena, onde está localizado o Centro Universitário Unisenai.

² THADEO JANKOSZ – LOTE 08 – LOCALIZAÇÃO: RIO BRANCO (atual Avenida Rui Barbosa) (Marochi, 2006, p. 155). Thadeo era um dos filhos de Josef Jankosz.

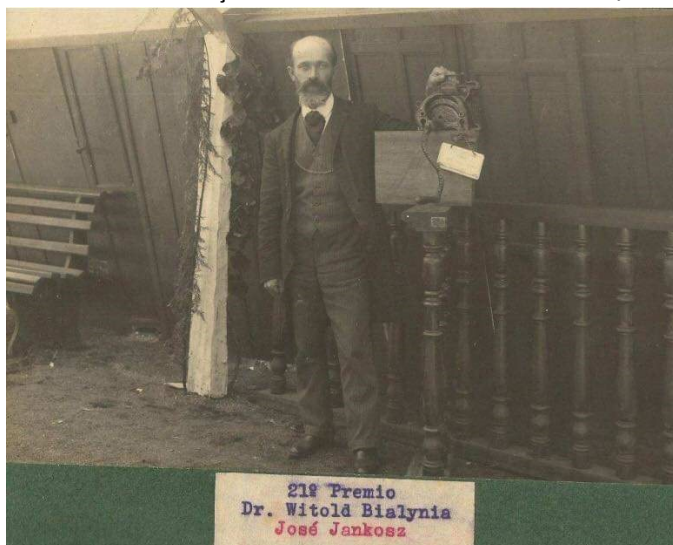
Jozef Jankosz (1866-1921)



Foto: Ana Vanali³

O incentivo à produção agrícola foi reforçado pelo governo municipal no ano de 1916 com a organização da 1ª Exposição Regional de São José dos Pinhais, na qual os expositores que se destacaram, receberam ferramentas agrícolas como prêmios (Vanali, 2016). Nesta ocasião, Josef Jankosz, da Colônia Afonso Pena ficou com o 21º prêmio – DR. WITOLD BIALYNIA, sendo uma debulhadeira.

³ Josef Jankosz nasceu na Polônia em 19 de março de 1866 e faleceu em São José dos Pinhais em 04 de julho de 1921, conforme dados do Cemitério Municipal Central de São José dos Pinhais.

Josef Jankosz - 1ª EXPOSIÇÃO REGIONAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, EM 1916

Fonte: Museu Municipal Atílio Rocco/SJP

A agricultura sempre foi um setor tradicional na economia são-joseense e ainda hoje, o município possui a maior parte de seu território composta por área rural (cerca de 80%) na qual a produção é, em geral, familiar (Bobrowec, 2014). Atualmente este município ainda é destaque na agricultura, sendo o maior produtor de olerícolas da região e, principal fornecedor do CEASA de Curitiba.

Conforme depoimento de Eduardo Jankosz, neto de Josef:

Josef Jankosz veio para o Brasil em 1908, com filho o Tadheo pequeno e outros (não sei quantos). Se estabeleceram na Colônia Afonso Pena. A maioria do pessoal da Colônia Afonso Pena eram produtores de leite⁴.

⁴ O avô materno de Eduardo, o senhor José Ginalski, chegou na região do Afonso Pena no ano de 1934. Ele plantava framboesas onde hoje é a fábrica do O Boticário. "Outros agricultores começaram a imitá-lo, mas só ele sabia fazer as geleias e sucos de framboejas! Tinha freguesia no Rio, São Paulo, Minas, no geral eram confeitarias". Depois José comprou uma chácara onde hoje fica o loteamento Dona Sofia, que tem esse nome em homenagem a sua filha. Nessa chácara José trabalhou até falecer, em 1971. Os pais de Eduardo eram Zofja Ginalski (filha de José Ginalski) que casou com Casemiro Jankosz (neto de Josef Jankosz e filho de Thadeo). (Jankosz, 2022).

Plantavam várias coisas para o gado e para o sustento da família. Muitos levavam os produtos hortifrutigranjeiros para Curitiba, de carrocinhas!

Na final da década de 1950, o filho de Josef, Thadeo Jankosz vendeu metade da chácara (100 m frente Rui Barbosa) pelo fundo 750 m, para a Secretaria da Agricultura. Justamente esta metade que hoje é a Faculdade! O governo do Estado do Paraná construiu um enorme barracão (talvez algo até, aproveitado pelos dias de hoje) onde estocavam sacas de café que vinham do Norte do estado, com destino ao Porto de Paranaguá. Era uma das instalações da Café do Paraná⁵. Lembro que passávamos em frente, havia um letreiro bem grande CAFÉ DO PARANÁ, a Rui Barbosa era rua só de saibro batido.

Depois acho que a Café do Paraná foi extinta, lá estava instalada uma fábrica de móveis pré-fabricados, destas cozinhas populares de formica. O nome desta empresa era ARCIPAR.

A outra metade, onde hoje fica o Mondri, meu pai [Thadeo] com o seu irmão Mario, venderam na década de 1970, para o Dr. Quito, que era prefeito em São José. Hoje não sei quem é o dono!

As chácaras terminavam onde era os fundos das outras chácaras, que tinham frente para a Rua Marechal Hermes. Duas chácaras de 750 m cada uma, dá um total de 1,5 km que é a distância entre a Rui Barbosa com a Marechal Hermes! (Jankosz, 2022).

A Arcipar Indústria e Comércio de Móveis Limitada iniciou suas atividades em 08 de setembro de 1973. Na década de 1990 deixou as instalações na Avenida Rui Barbosa e se instalou na Alameda Arcipar, no mesmo bairro, se tornando inapta no ano de 2019 (CNPJ INFO, 2022). Com a saída da ARCIPAR, no lugar foi instalada a empresa Placas do Paraná, criada em 1966, sendo esta a primeira fabricante de painéis de madeira aglomerada, com e sem revestimento, do Brasil, se tornando uma das referências neste ramo. Em 2005 foi adquirida pelo Grupo Arauco e suas instalações foram transferidas para a Vila Hauer, em Curitiba (ARAUCO, 2022).

⁵ CAFE DO PARANÁ - Companhia Agropecuária de Fomento Econômico do Paraná, vinculada a Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento (SEAB) criada pela Lei n. 4.393, de 3 de agosto de 1961 (SEAB, 2022).

No terreno que era ocupado pela Arcipar na Avenida Rui Barbosa, até a década de 1990, foi criada a Instituição de Ensino Superior (IES), nomeada de Faculdade Metropolitana de Curitiba – FAMEC, em 04 de outubro de 1999. Esta criação foi oficializada pela publicação em Diário Oficial da União (DOU) dos atos de autorização e credenciamento, Parecer CES 824/99 e Portaria MEC 1.437/99. Foi constituída na forma do inciso IV, do art. 8º, do Decreto 2.306, de 19/8/97, credenciada nos termos da Portaria MEC 640, de 13/5/97. O início de suas atividades aconteceu no dia 28 de fevereiro de 2000 (aula inaugural). Na FAMEC eram oferecidos cursos de Bacharelado em Direito, Administração, Ciências Contábeis e Informática, além de Licenciatura em Pedagogia, entre outros.

Em 2010 a então Faculdade Metropolitana de Curitiba - FAMEC foi incorporada, mediante transação financeira, ao Sistema Federação das Indústrias do Estado do Paraná - FIEP, mais especificamente, ao Instituto Euvaldo Lodi Núcleo Regional Paraná - IEL/PR (FIEP, 2022).

Em 2013, concluído o processo de aditamento de transferência de manutenção, a Faculdade da Indústria – São José dos Pinhais continuou instalada neste mesmo endereço, na Avenida Rui Barbosa, 5.881, Bairro Afonso Pena e ocupando a propriedade em regime de comodato, de aproximadamente 32.000 m². Trata-se de uma região propícia ao desenvolvimento da IES, com ambiente sociocultural e econômico dos mais avançados do país (IEL, 2022).

Em 2023, a IES tornou-se o Centro Universitário Senai – Paraná, campus de São José dos Pinhais. A instituição oferta os cursos de Direito, Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Logística, Engenharia de Produção, Engenharia de Software e Sistemas de Informação.

Localizada numa região industrial e seguindo a missão da sua nova mantenedora, a IES busca englobar uma nova visão de trabalho e de preparo das pessoas e mantém uma política de inserção na comunidade

por meio de programas de cooperação com órgãos públicos e privados, como Poder Judiciário, Associação Comercial, SEBRAE, Prefeituras vizinhas e, dentro do Sistema FIEP, com os coirmãos SESI e SENAI, bem como com organizações que necessitam de espaço e infraestrutura para o desenvolvimento de atividades especiais (FIEP, 2022).

A presente instituição trabalha com um novo conceito em educação oferecendo cursos com visão e foco na indústria, aliando a prática e a teoria com o conhecimento que a indústria requer através de metodologias inovadoras, como as jornadas de aprendizagem e o projeto de Mentoria, nas quais os alunos são instigados a resolver problemas reais das indústrias parceiras e tem a possibilidade de vivenciar a prática ao lado de um executivo de uma grande indústria (FIEP, 2022).

É, portanto, alinhado a este contexto, que na seção seguinte, é apresentada a composição do quadro discentes da IES analisada.

A composição do quadro discente da IES analisada

A situação do nível de instrução da população brasileira, de acordo o IBGE (2022) é constituído por 53,2% de pessoas com 25 anos ou mais de idade que concluíram a educação básica obrigatória; ou seja, possuíam, no mínimo, o ensino médio completo em 2022. Já o percentual das pessoas da mesma faixa etária com nível superior completo, era de 19,2% no mesmo ano (IBGE, 2022). E é nessa faixa que se encaixam os acadêmicos da IES analisada.

Segundo os resultados gerais do Censo da Educação Superior de 2022 realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), havia 2.283 instituições de ensino superior privadas no Brasil que ofertavam 32.229 cursos num total de 7.367.080 alunos matriculados (INEP, 2023). A IES analisada faz parte deste grupo.

Conforme levantamento de dados e a análise realizada na IES estudada, no primeiro semestre de 2022, havia 996 acadêmicos matriculados, distribuídos em 34 turmas formadas entre os dez cursos ofertados pela instituição, de bacharelado em sua maioria. No Quadro 1 são mostrados os cursos ofertados e a quantidade de alunos matriculados em 2022.1.

Quadro 1 – Cursos ofertados e quantidade de alunos matriculados em 2022.1

CURSO	QUANTIDADE DE ALUNOS
Direito (bacharelado)	248
Administração (bacharelado)	147
Engenharia de Produção (bacharelado)	133
Engenharia de Software (bacharelado)	101
Sistemas de Informação (bacharelado)	88
Pedagogia (licenciatura)	81
Ciências Contábeis (bacharelado)	70
Logística (tecnólogo)	70
Recursos Humanos (tecnólogo)	33
Processos Gerenciais (tecnólogo)	25
TOTAL	996

Fonte: autores (2023)

Do total de alunos matriculados, 380 acadêmicos responderam ao questionário, enviado via grupo de representantes de turma e disponibilizado entre os dias 3 a 18 de abril de 2022, totalizando 39% de participação e distribuídos, em ordem decrescente de participação, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Participação na pesquisa por curso em 2022.1

CURSO	Nº DE ALUNOS	% DE PARTICIPAÇÃO
Direito (bacharelado)	101	26,6%
Engenharia de Produção (bacharelado)	68	17,8%
Pedagogia (licenciatura)	54	14,2%
Administração (bacharelado)	44	11,5%
Sistemas de Informação (bacharelado)	43	11,3%
Logística (tecnólogo)	22	6,1%

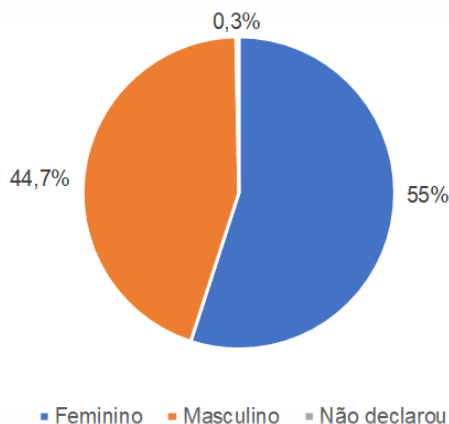
Recursos Humanos (tecnólogo)	13	3,4%
Ciências Contábeis (bacharelado)	12	3,1%
Processos Gerenciais (tecnólogo)	12	3,1%
Engenharia de Software (bacharelado)	11	2,9%
TOTAL	380	100%

Fonte: autores (2023)

A idade dos respondentes variou entre os nascidos entre os anos de 1978 a 2005, ou seja, entre a idade dos 17 aos 44 anos. Questionados sobre serem portadores de deficiência, 98,7% declararam não serem portadores de deficiência e 1,3% declararam ser portador de algum tipo de deficiência, mas sem identificá-la.

Entre os acadêmicos, a maioria era composta por mulheres (55%). Preferiram não declarar (ND) seu sexo 0,3% e 44,7% se declararam do sexo masculino, conforme Gráfico 1. Dentre os respondentes, 70% se declararam solteiros, 20% casados e 10% escolheram a opção outro.

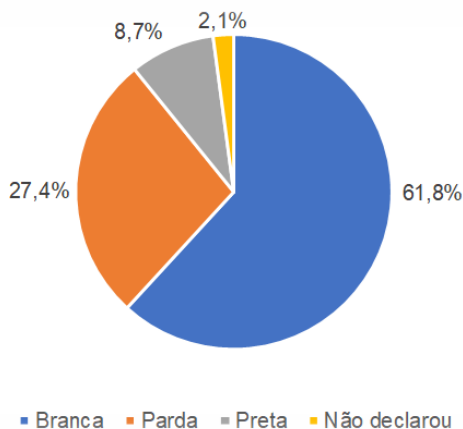
Gráfico 1 – Declaração sobre sexo dos acadêmicos



Fonte: autores (2023)

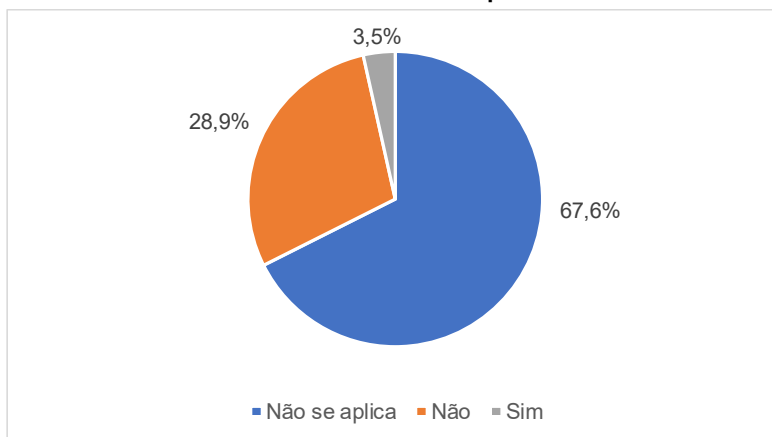
O Gráfico 2 demonstra a declaração com relação a cor/raça, 61,8% se declararam da cor branca, 27,4% da cor parda e 8,7% da cor preta. Preferiram não declarar sua cor/raça 2,1%.

Gráfico 2 – Declaração sobre cor/raça dos acadêmicos



Fonte: autores (2023)

Para os autos declarantes indígena, de cor parda ou preta, foi questionado se chegaram a tentar o processo de seleção em alguma instituição pública de ensino superior, pelo sistema de cotas indígenas ou raciais, ou sociais. Dentre eles, 67,6% responderam que o sistema de cotas não se aplicava a sua realidade, 28,9% que não tentaram e 3,5% falaram que haviam tentado, mas não obtiveram sucesso, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Adesão ao sistema de cotas – políticas afirmativas

Fonte: autores (2023)

A maioria dos acadêmicos realizou o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede pública de ensino (86,3%) e somente 13,7% na rede privada. Com relação ao Ensino Médio temos o mesmo quadro, a maioria (75,8%) o realizou na rede pública de ensino e 24,2% na rede privada. Nesse cenário também se tem acadêmicos oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) representando 10% dos respondentes.

Dentre os respondentes, 12,4% dos acadêmicos indicaram que já possuíam um outro curso superior finalizado, enquanto 87,6% deles indicou que estavam realizando a primeira graduação.

Questionados sobre a motivação da escolha pela IES analisada, os três principais motivos indicados, que representam 55% das respostas, foram a localização, com 24% das escolhas, seguido da disponibilidade de bolsa de estudos, com 16% das escolhas, e, por fim, o valor da mensalidade, com 15% das escolhas. As respostas estão demonstradas no Quadro 3.

Quadro 3 – Motivos pela escolha da IES

MOTIVOS	Nº DE ALUNOS	% DE PARTICIPAÇÃO
Localização/aceso	91	24%
Bolsa de estudo	57	16%
Valor mensalidade	53	15%
Modalidade presencial	38	10%
Metodologia de ensino	31	8%
Parceria com a indústria/desconto	27	7%
Única em que foi aprovado	21	6%
Desconto para ex-aluno SESI	18	5%
Indicação	17	4%
Influência na indústria	16	3%
Flexibilidade de negociação	11	2%
TOTAL	380	100%

Fonte: autores (2023)

Com relação a continuidade dos estudos após a finalização da graduação, o resultado foi o seguinte: 90% dos respondentes afirmaram que pretendem fazer um curso de especialização, enquanto 10% deles afirmaram que pretendem encerrar os estudos na graduação. Após finalizar a graduação, 60% deles afirmaram que pretendem fazer mestrado e 40% deles afirmaram que não pretendem fazer o mestrado. Pretende seguir a carreira acadêmica e realizar um doutorado 44% dos alunos e 56% não pretende realizá-lo. Após formado, a maioria de 67% de alunos afirmou que pretende realizar algum concurso público enquanto a minoria de 33% de alunos não pretende fazer concurso.

No primeiro semestre de 2022, 76% dos alunos estavam trabalhando ou realizando estágio remunerado e 24% estava desempregado. Dos alunos que estavam trabalhando, 25% atuavam na área industrial e 75% não. Questionados se já haviam atuado na área industrial, 43% já havia atuado e 57% não. E após formado, 47% pretende atuar na área industrial e 53% não. Apesar da IES analisada ter foco na indústria, estes resultados podem ser explicados pelo fato de que 40,8% dos acadêmicos respondentes serem dos cursos de Direito e Pedagogia.

Em suma, no primeiro semestre de 2022 o perfil do acadêmico da IES estudada, que se destacou na pesquisa, era: mulher branca, solteira, com idade variando entre os 17 aos 44 anos de idade, sem deficiência física, com ensino fundamental e médio realizado na rede pública, realizando o primeiro curso superior em uma faculdade que escolheu devido a localização e a questão financeira (bolsa de estudo e valor da mensalidade), que pretende fazer uma especialização e quem sabe um mestrado, mas não tem planos de fazer um doutorado. A maioria trabalha, não na área industrial e após formada não pretende trabalhar nessa área, mas sim gostaria de realizar um concurso público.

Após finalizar a análise do quadro discente da IES, apresenta-se na próxima seção, a composição do quadro docente.

A composição do quadro docente da IES analisada

Segundo os resultados gerais do Censo da Educação Superior de 2022 realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), havia 2.283 instituições de ensino superior privadas no Brasil com 151.868 docentes em exercício (INEP, 2023).

Focando a análise para a IES estudada, tem-se que no primeiro semestre de 2022, havia 49 docentes atuando nos dez cursos ofertados pela instituição, conforme o Quadro 4, tendo vários docentes que atuavam em mais de um dos cursos. Todos os docentes da IES responderam ao questionário, enviado via e-mail e disponibilizado entre os dias 3 a 18 de abril de 2022, totalizando 100% de participação.

Quadro 4 – Quantidade de professores que dão aulas em cada curso em 2022.1

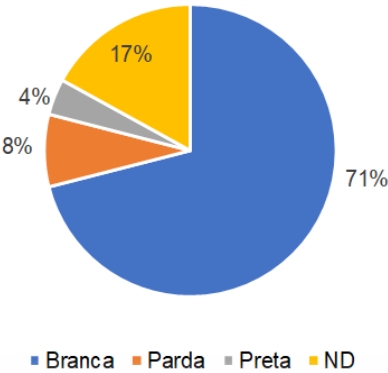
CURSO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Administração (bacharelado)	18
Direito (bacharelado)	15
Engenharia de Produção (bacharelado)	12
Processos Gerenciais (tecnólogo)	12
Recursos Humanos (tecnólogo)	11
Ciências Contábeis (bacharelado)	10
Engenharia de Software (bacharelado)	10
Sistemas de Informação (bacharelado)	10
Pedagogia (licenciatura)	9
Logística (tecnólogo)	8

Fonte: autores (2023)

Os docentes respondentes, nascidos entre os anos de 1960 e 1993, tinham idade variando entre 29 a 60 anos.

Referente a autodeclaração de cor/raça, a maioria dos docentes (71%) se declarou de cor branca, enquanto que se declararam de cor parda (8%), cor preta (4%) e preferiram não declarar (17%), conforme o Gráfico 4.

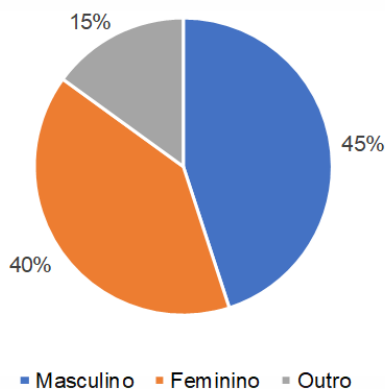
Gráfico 4 – Distribuição cor/raça do quadro docente em 2022.1



Fonte: autores (2023)

Com relação a autodeclaração sobre o gênero, 45% se declararam do sexo masculino, 40% do sexo feminino e 15% outro, conforme o Gráfico 5. Nenhum professor se declarou portador de deficiência.

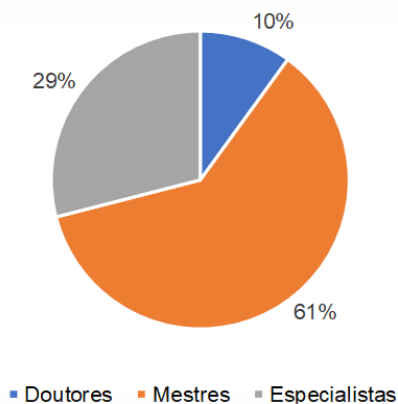
Gráfico 5 – Declaração sexo do quadro docente em 2022.1



Fonte: autores (2023)

Com relação ao grau de formação do quadro docente, a maioria era de mestres (61%) comparativamente aos especialistas (29%) e doutores (10%), conforme o Gráfico 6. Comparativamente, os dados apresentados pelo INEP (2023) mostram que o percentual de doutores na IES analisada é menor do que o percentual, das IES particulares, que é de 32,8%. Em contrapartida, o percentual de mestres na IES analisada é superior, se comparado ao percentual de 45,8% das IES particulares no Brasil (INEP, 2023).

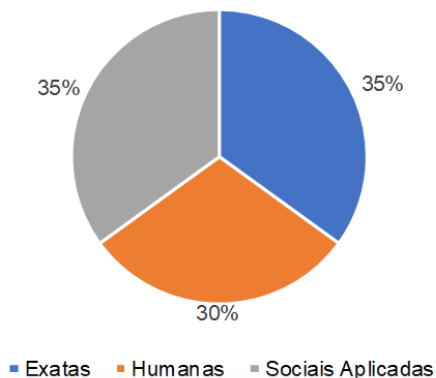
Gráfico 6 – Nível acadêmico do quadro docente em 2022.1



Fonte: autores (2023)

Questionados sobre as áreas de concentração de suas formações, os professores indicaram como sendo 35% em Exatas, 35% em Sociais Aplicadas e 30% em Humanas, conforme o Gráfico 7. Não foram assinaladas as opções Letras e Artes, Saúde e Outras.

Gráfico 7 – Área de concentração de estudo do quadro docente em 2022.1



Fonte: autores (2023)

Em suma, no primeiro semestre de 2022 o perfil predominante do professor da IES estudada era: homem branco, com mestrado, formado na área de Exatas ou de Sociais Aplicadas, com idade variando entre os 29 aos 60 anos de idade e não portador de deficiência física.

Considerações finais

A partir do exposto, infere-se o perfil étnico-racial dos discentes e dos docentes amostrados desta IES privada.

O estudo revelou que, sem ter acesso a uma instituição pública, os alunos recorrem a instituição privada, nesse caso a localização, sobretudo próximo da residência, além do valor da mensalidade com a possibilidade de obter bolsa de estudo são itens determinantes para a escolha da instituição de ensino superior. Esses alunos, na sua maioria são mulheres brancas, solteiras, que trabalham, com idade variando entre os 17 aos 44 anos de idade, sem deficiência física, oriundas do ensino público, realizando o primeiro curso superior, visando a ascensão profissional. Vale lembrar que, apesar da IES ter seu foco na indústria, o resultado do estudo revelou que a maioria não pretende exercer atividades futuras neste ramo, porém, isso pode ser explicado pelo fato de que 40,8% dos acadêmicos respondentes, serem dos cursos de Direito e Pedagogia.

Por outro lado, quando analisamos o quadro docente da IES, temos a maioria dos professores sendo homens brancos, o que corrobora com Ferreira, Teixeira e Ferreira (2022, p. 312) quando analisam a situação dos docentes do ensino superior no Brasil, “considera-se que os espaços de produção do conhecimento privilegiam a perspectiva androcêntrica e eurocêntrica, o que foi demonstrado pela existência de diferenças raciais e de gênero na academia, em especial no magistério superior,

[...], posto que tal cargo é ocupado majoritariamente por homens brancos”.

A maioria dos docentes tem como nível acadêmico concluído o mestrado com áreas de concentração a áreas de Exatas e Sociais Aplicadas, o que se justificada pela gama de cursos ofertada pela IES analisada.

A partir do exposto, infere-se que a IES analisada, como espaço de produção do conhecimento, apresenta o predomínio de determinados grupos étnico-raciais, tanto de discentes quanto de docentes, indicando oportunidades de aplicação das Políticas de Ações Afirmativas para eliminar as barreiras existentes e garantir o acesso aos grupos discriminados ou subordinados, tanto à educação quanto ao mercado de trabalho docente.

Referências

ARAUCO. **Site da ARAUCO BRASIL**. Disponível em: <https://www.arauco.cl/brasil/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BOBROWEC, A. F. **Almanaque São José dos Pinhais**. História e política. Revista Pública. N.7, Ano IV, 2014. v. 1.

BRASIL. **Decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228impresao.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10558.htm#:~:text=10%20Fica%20criado%20o,afrodescendentes%20e%20dos%20ind%C3%ADgenas%20brasileiros.. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm#:~:text=LEI%20No%2010.678%2C%20DE%2023%20DE%20MAIO%20DE%202003.&text=Cria%20a%20Secretaria%20Especial%20de,Rep%C3%BAblica%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Estatuto da Igualdade Racial. Poder Executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

CNPJ INFO. **Site da CNPJ INFO.** Disponível em: <http://cnpj.info/Arcipar-Industria-e-Comercio-de-Moveis-Ltda>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FERREIRA, E. M.; TEIXEIRA, K. M. D.; FERREIRA, M. A. M. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Rev. Katálysis**, [s. l.], n. 25, v. 2, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/LvwKpGwBpzfTFtZkS3MygsL/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2024.

FIEP (Federação das Indústrias do Estado do Paraná). **Site da Faculdade da Indústria.** Disponível em: <https://www.fiepr.org.br/nossosistema/conheca-a-famec---faculdade-metropolitana-de-curitiba-2-12480-124464.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2022.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Conheça o Brasil – População – Educação** (PNAD - 2º trimestre de 2022). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=N%C3%ADvel%20de%20Instru%C3%A7%C3%A3o&text=No%20Brasil%2C%2053%2C%25,%2C%25%20no%20mesmo%20ano>. Acesso em: 13 jan. 2023.

IEL (Instituto Evaldo Lodi). **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI). Disponível em: <https://www.faculdadesdaindustria.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2022.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação). **Censo da Educação Superior de 2022.** Divulgação dos Resultados. Brasília: Diretoria de Estudos Estatísticos, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

JANKOSZ, E. Entrevista de Eduardo Jankosz, bisneto de Josef, neto de Thadeo e filho de Casemiro Jankosz. o. [Entrevista cedida a] Ana Crhistina Vanali. Abr. 2022. São José dos Pinhais/PR.

MAROCHI, M. A. **Imigrantes 1870-1950: os europeus em São José dos Pinhais**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Faculdade de Educação da USP. São Paulo. n. 117, p. 197-217. Novembro de 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/550> Acesso em: 11 maio 2022.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>. Acesso em: 11 maio 2022.

PARANÁ. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva – Presidente do Estado do Paraná em 31 de dezembro de 1909**. Curitiba: Typographia d' A República, 1910. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/ano_1910_mfn_720.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Revista estudos feministas**. UFSC. 16(3): 424, p. 887 a 896, set./dez. de 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>. Acesso em: 11 maio 2022.

SEAB (Secretaria Estadual da Agricultura e do Abastecimento). Site oficial. Disponível em: <https://www.agricultura.pr.gov.br/busca?termo=cafe-do-paran%25C3%25A1>. Acesso em: 11 maio 2022.

VANALI, A. C. 1º centenário da Exposição Regional de São José dos Pinhais. In: **REVISTA NEP** (Núcleo de Estudos Paranaenses). Curitiba, v.2, n.2, p. 618-670, maio 2016.

LEI DE COTAS: VIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO COM INCLUSÃO SÓCIO-RACIAL NA UFOP

Adilson Pereira dos Santos

Gabriel Fernandes Lobo

Introdução

A Lei de Cota¹ uniformizou e universalizou as ações afirmativas nas universidades e institutos federais. Determinou a reserva de 50% de vagas para egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas (PPI) e pessoas com deficiências (PcD). Antes disso, entre 2008 e 2012, a UFOP adotou uma política de reserva que destinou 30% das vagas para candidatos de escolas públicas (Santos, 2011; 2015a).

A Lei de Cotas é uma modalidade de ação afirmativa, medida que objetiva incidir em desigualdades passadas com o fito de corrigir seus efeitos no presente e futuro. Necessita ser periodicamente avaliada, com a finalidade de verificar se o quadro que ensejou a sua adoção foi superado (Santos, 2020). Neste sentido, a Lei estabeleceu que o Poder Executivo promoveria, no prazo de 10 anos, “a revisão do programa especial de reservas para o acesso de estudantes (...) às instituições de educação superior” (Brasil, 2012).

Este é o contexto mais amplo que enreda a pesquisa² ora em comento. Teve como objetivo avaliar o processo de execução da Lei de Cotas na UFOP, buscando identificar os seus resultados e desafios futuros,

¹ Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016 e pela Lei nº 14.723/2023.

² É parte da pesquisa “Dez anos da Lei de Cotas: resultados e desafios futuros na UFOP” desenvolvida junto ao Programa de Pesquisa nos termos do Edital/Programa: 22/2022 do 1º semestre de 2022. Contou como bolsista de Iniciação Científica o estudante Edilson Edésio Antônio Lopes, do curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos.

identificar o quantitativo de ingressantes nos diversos cursos, e a influência das reservas instituídas pela lei para a garantia do acesso. Trata-se, portanto, da consolidação de informações que buscam subsidiar reflexões na UFOP acerca dos impactos desta lei na Instituição.

A pesquisa integra as ações do Observatório das Políticas de Ação Afirmativa da Região Sudeste (OPAAS) na UFOP. O OPAAS se encontra vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e conta com apoio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A pesquisa combinou o uso de metodologias quantitativas e qualitativas, e teve como principal fonte os microdados disponibilizados pela PROGRAD referentes ao fluxo de estudantes nos cursos de graduação entre 2013 e 2023. O que será apresentado a seguir representa um recorte desta pesquisa.

Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012): IMA política pública de ação afirmativa

A Lei de Cotas busca contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, por meio da inclusão social. A mesma uniformizou e universalizou este tipo de política nas universidades e institutos federais, por meio da destinação de 50% de vagas nos cursos superiores e técnicos de nível médio para egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências. É fato que, antes da aprovação da Lei de Cotas, algumas universidades federais, estaduais e municipais já adotavam políticas de ação afirmativa, a maioria destinada a candidatos de escolas públicas.

Um importante mérito da Lei de Cotas foi o de ampliar os sujeitos de direitos ao ingresso nos cursos, em especial os negros (pretos e pardos). Segmento este, que apesar de ter sido o responsável por reivindicação deste tipo de política pública, foi (e é) o que sofre a maior resistência em ser contemplado. No ano de 2022 a Lei de Cotas completou uma década de

aplicação e, de acordo com o seu artigo 7º, completados dez anos seria promovida sua revisão. A responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do programa seria do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada ao então Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

O que se viu, no entanto, foi a inércia por parte do Executivo, que não acompanhou, tampouco realizou a avaliação indicada. Neste cenário, o que houve de ações concretas foram algumas iniciativas isoladas, dentre elas as protagonizadas pela Defensoria Pública da União (DPU), Tribunal de Contas da União (TCU) e por dois consórcios de pesquisadores da USP e UFRJ.

Entre 2019 e 2021, a DPU oficiou todas as instituições de ensino superior públicas brasileiras, dentre elas as federais, solicitando informações sobre a aplicação da reserva de vagas para negros entre 2013 e 2019. As respostas oferecidas foram tabuladas e analisadas por especialistas da Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras (ABPN), vinculados à Área de Políticas e Ações Afirmativas. Foi possível identificar os números de vagas oferecidas, de ingressantes, de matriculados, de diplomados e de evadidos. Constatou-se o estágio de adoção da heteroidentificação, e a existência ou não de cotas raciais nos programas e pós-graduação.

O TCU, por sua vez, realizou uma auditoria sobre a execução e o monitoramento do programa de reserva de vagas entre 2013 e 2022. O fez por meio de pesquisa bibliográfica e documental, análises dos dados do Censo da Educação Superior e do Censo Demográfico do IBGE, bem como recorreu a estudos e relatórios relativos ao tema (Brasil, 2022).

Um dos grupos de pesquisadores que se ocupou deste estudo foi o Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAA), vinculado

ao Grupo Multidisciplinar de Estudos da Ação Afirmativa (GEMAA), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que constitui numa articulação de núcleos de pesquisa que se associaram “para produzir dados e análises sobre a política de cotas no ensino superior brasileiro” (GEMAA, 2022). A pesquisa objetivou sistematizar o conhecimento acadêmico acumulado sobre as conquistas e desafios da política a partir da bibliografia especializada e de estudos de caso, quantitativos e qualitativos de distintas universidades (GEMAA, 2022).

De maneira análoga, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se juntou à Ação Educativa e compôs um grupo de pesquisa que se dedicou a investigar a execução da Lei de Cotas em seis universidades federais de todas as regiões do Brasil. A pesquisa “*Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil*” teve como objetivo “contribuir para avaliar os efeitos e resultados da política de cotas implementada desde 2012” (LEPES/UFRJ, 2022, p. 5).

Em comum estes estudos reconheceram os avanços da Lei de Cotas para a democratização do acesso ao ensino superior com inclusão social, porém, ressaltaram a necessidade de maior acúmulo de estudos e dados que melhor subsidiassem o processo de revisão da Lei de Cotas.

A revisão da Lei de Cotas propriamente dita, ocorreu no ano de 2023, após longos debates travados no Congresso em torno do Projeto de Lei nº 5.384/2020, de autoria da deputada Maria do Rosário, do Partido dos Trabalhadores (PT) do Rio Grande do Sul, entre outros deputados. Propunha alterar “a Lei nº 12.711, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” (Brasil, 2020). A relatoria na Câmara coube à deputada Dandara Tonantzin do Partido dos Trabalhadores de

Minas Gerais e no Senado ao senador Paulo Paim do mesmo partido do Rio Grande do Sul.

A nova versão da Lei de Cotas, está consolidada na Lei no 14.723/2023 e introduziu as seguintes alterações ao formato que vigorou entre 2013 e 2023:

Adicionou a reserva de vagas para quilombolas.

- Reduziu o limite do critério de renda familiar para 1 salário mínimo per capita.
- Definiu que a ocupação das vagas reservadas deve iniciar pela ampla concorrência (AC).
- Fixou mecanismo de remanejamento das vagas remanescentes.
- Recomendou a adoção de ações afirmativas para PPI, PcD e quilombolas na pós-graduação stricto sensu.
- Estabeleceu a obrigatoriedade de avaliações periódicas a cada 10 anos.
- Determinou a implementação imediata a partir do 1º semestre letivo de 2024.

Importante destacar que o relatório da deputada Dandara apresentado na Câmara dos deputados trazia uma importante demanda do Movimento Social Negro (MSN), bem como de gestores das instituições responsáveis pela aplicação da Lei, que era a introdução da obrigatoriedade do procedimento de heteroidentificação, como mecanismo complementar à autodeclaração prestada pelo candidato às vagas destinadas para negros (pretos ou pardos).

Dez anos da Lei de Cotas BA UFOP

O presente capítulo também retrata um processo de revisão da implementação da Lei de Cotas, avaliando sua implementação no âmbito da UFOP. Trata-se de um recorte de uma pesquisa realizada pelo OPASS, no que tange os dez primeiros anos de sua execução. O mesmo

visa dar subsídios para a posterior avaliação da execução da Lei, no qual buscou aferir se a execução da Lei vem respondendo aos objetivos desta importante política pública de democratização da educação superior com inclusão social.

Diante da necessidade de fornecer informações relevantes ao processo de revisão da aplicação da Lei de Cotas, o estudo buscou apreender a complexidade do processo de sua execução, realizando cruzamento de informações e analisando a documentação institucional que regulou o programa de reservas.

Para quantificar o total de ingressantes nos diversos cursos, modalidades de ingressos (reservas e ampla concorrência) e a sua influência na garantia do acesso, recorreu-se a informações sem as identificações dos ingressantes. Essas informações também contribuíram para a realização das análises e o estabelecimento de articulações entre as políticas institucionais de permanência e acadêmicas com o público beneficiário da Lei de Cotas, bem como para caracterização do desempenho acadêmico dos cotistas em comparação com a de não cotistas.

No que tange a coleta dos dados, a Pró Reitoria de Graduação (Prograd) da UFOP forneceu os microdados com detalhamento dos ingressantes nos cursos de graduação, entre os anos de 2013 e 2023. Foram concedidos aos pesquisadores, duas bases de dados, a saber. Todo esse material foi repassado sem informações que permitisse a identificação pessoal dos estudantes, em cumprimento ao princípio da privacidade e proteção de dados. Buscou-se, portanto, observar rigorosamente os protocolos éticos em pesquisas que envolvem seres humanos, bem como do que dispõe a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Os elementos contidos nos microdados utilizados buscaram fornecer:

- Identificação única (não personalizada) do ingressante;
- O modo de ingresso;
- O processo de ocupação da vaga no em seu respectivo curso [ingresso, ocupação e liberação da vaga];
- Dados pessoais relativos ao Censo da Educação Superior (idade, sexo e autodeclaração étnico racial).

O tratamento dos dados se deu por meio da utilização de ferramentas de análise exploratória multivariada em que os mesmos foram apresentados a partir de um conjunto de gráficos e tabelas, das quais serviram de ferramenta para a identificação de padrões e similaridades. A partir daí, as informações obtidas foram contrastadas entre si, para fins de obtenção dos resultados.

Além dos dados, foram observados os documentos oficiais que regulamentam institucionalmente a Lei de Cotas no âmbito da Universidade. Para tanto, foram analisados editais e portarias que regulamentam os processos seletivos para recrutamento de estudantes. A pesquisa documental se deu por meio da leitura dos editais e portarias referentes às ofertas de vagas e de convocações dos processos seletivos (SiSU e PIS/EAD). As consultas nessas fontes possibilitaram conferir os números de vagas e de candidatos convocados, conforme as modalidades de ingresso.

Resultados e discussões

Processo de implementação e execução da Lei de Cotas na UFOP

De acordo com a Lei nº 12.711/2012, as instituições federais de educação superior deveriam reservar, em cada concurso seletivo para

ingresso nos cursos de graduação, um percentual de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Este dispositivo foi regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012, segundo o qual as instituições deveriam implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas a cada ano, e tendo até agosto de 2016 para o cumprimento integral dos 50%. A decisão da UFOP foi destinar 30% nos processos seletivos realizados nos anos de 2013 e 2014, 37,5% em 2015 e 50% em 2016.

Segundo Santos (2015b) diante da Lei de Cotas, a instituição adequou essa Política ao novo dispositivo legal. Manteve-se o percentual de reserva em 30% de vagas para egressos de escolas públicas e foram introduzidos os critérios de renda e o étnico-racial. Em 2017, por força da Lei nº 13.409/2016 foram introduzidas as pessoas com deficiências (Santos, 2015a; 2019, 2020). A Lei de Cotas inaugurou uma nova fase, das ações afirmativas na UFOP, na perspectiva de ampliação da política de inclusão sócio racial, visando o acesso aos cursos de graduação.

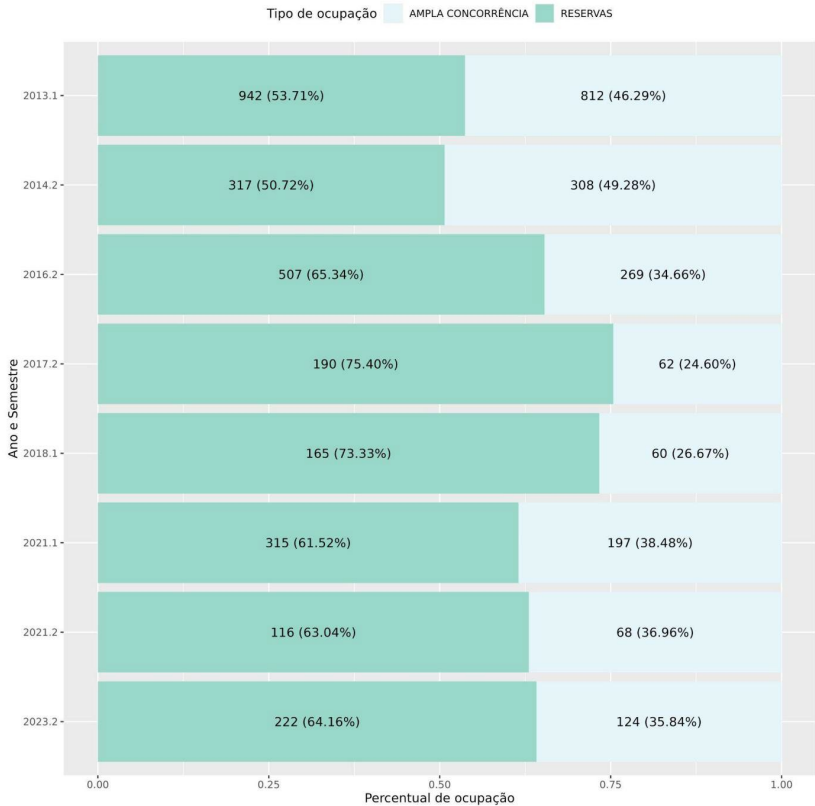
Como resultado, no período compreendido entre os anos de 2013 e 2023, ingressaram na UFOP 31.758 estudantes, dos quais 15.831 (49,8%) nas vagas destinadas à ampla concorrência, sendo 15.987 (50,2%) direcionadas às reservas estabelecidas pela Lei de Cotas. No Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foram admitidos 27.083 estudantes, sendo 13.930 (51,4%) de ampla concorrência (AC) e 13.153 (48,6%) nas reservas. No Processo Isolado de Seleção (PIS/EAD), foram selecionados 4.675, dos quais 1.901 (40,7%) da AC e 2.774 (59,3%) das reservas. Destaca-se que tanto o SiSU quanto o PIS/EAD são os recrutamentos dos quais devem ser aplicados os comandos da Lei nº 12.711/2012.

De todos os estudantes de graduação que ingressaram via PIS/EAD e SiSU, a menor parte ingressou pela ampla concorrência. Isso revelou que, em pouco mais de uma década, mais da metade dos ingressantes da UFOP se beneficiou desta política pública na Instituição. Tendo como referência as modalidades de ingresso, ampla concorrência e reservas, no período compreendido entre os anos de 2013 e o de 2023, a taxa de ocupação das vagas reservadas para egressos de escolas públicas e respectivas sub-reservas oscilou ao longo dos anos.

No que refere ao PIS/EAD, que recruta estudantes para os cursos na modalidade EAD, entre 2013 e 2023 ocorreram oito processos seletivos para os quais foram admitidos 4.675 estudantes. Destes, uma maioria, correspondente a 2.774 (59,34%) do total das vagas foram destinadas para egressos de escolas públicas. As demais matrículas, que por sua vez somaram 1.901 (40,65%), foram ocupadas por candidatos da ampla concorrência.

Por meio do Gráfico 1, vê-se a distribuição dos ingressantes, conforme o ano semestre de ingresso e respectivas modalidades. Outros destaques foram observados nas seleções realizadas nos anos de 2017 e 2018, quando as taxas de ocupações pela ampla concorrência foram elevadíssimas. À época, as matrículas nas vagas destinadas à Lei de Cotas ultrapassam 75%, como demonstra o Gráfico 1.

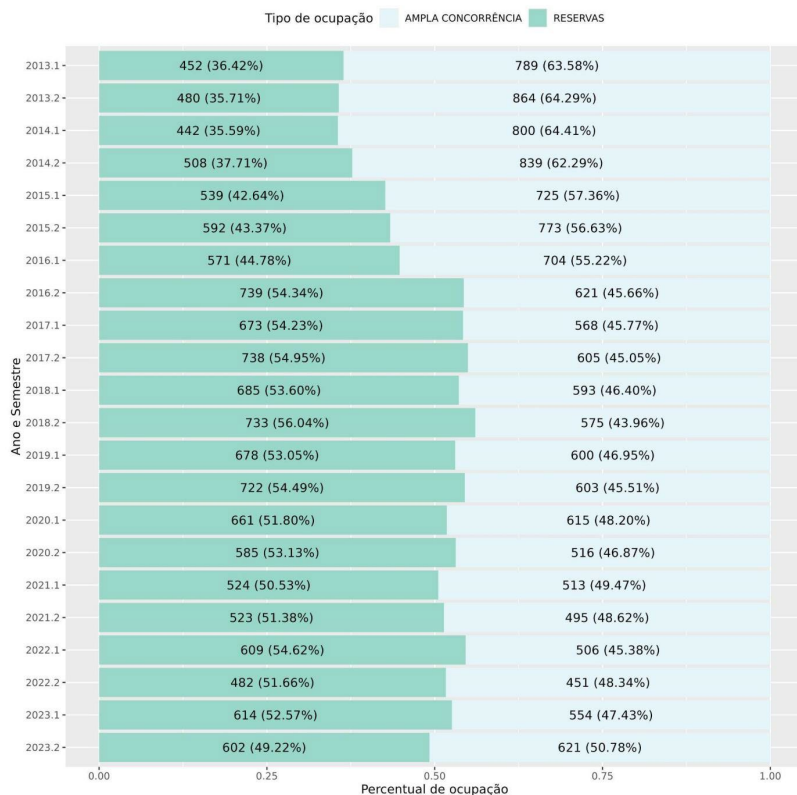
Gráfico 1: Taxa de ocupação semestral dos cursos de graduação da UFOP, com de ingresso via PIS/EAD



Fonte: Prograd/Ufop

Em relação ao SiSU, dentre os anos de 2013 a 2023 a UFOP realizou vinte e dois processos seletivos, sendo dois a cada ano. Ao todo foram selecionados 27.083 estudantes, dos quais 13.930 (51.4% do total), ingressantes pela ampla concorrência e 13.153 (48,6%) das vagas direcionadas aos egressos de escolas públicas, nos termos das reservas estabelecidas pela Lei de Cotas. Por meio do Gráfico 2 verifica-se o detalhamento da ocupação das vagas no período.

Gráfico 2: Taxa de ocupação semestral nos cursos de graduação da UFOP, com ingresso via SiSU



Fonte: Prograd/Ufop

Ao somar o quantitativo de ingressantes nos primeiros dez anos da Lei de Cotas, observa-se que a UFOP não atingiu a meta de 50% de vagas ocupadas por egressos de escolas públicas. Também, somente a partir do segundo semestre letivo de 2016, a UFOP passou a ocupar no mínimo 50% de vagas estabelecidas. Ao que parece, isso pode estar relacionado à decisão da Instituição de escalonar a aplicação dos percentuais de reservas no período compreendido entre 2013 e 2016, conforme indicaram Santos, Camilloto e Gomes (2019, p. 22):

Essa situação fez com que a UFOP, que era considerada vanguarda em 2008 como a segunda universidade federal mineira a adotar uma política afirmativa, passasse a ocupar a posição de retaguarda em relação à implementação da reserva determinada pela Lei de Cotas, haja vista que outras universidades atingiram o percentual legal mais rapidamente do que a instituição. A UFOP foi a última das universidades mineiras a alcançar o percentual mínimo estabelecido.

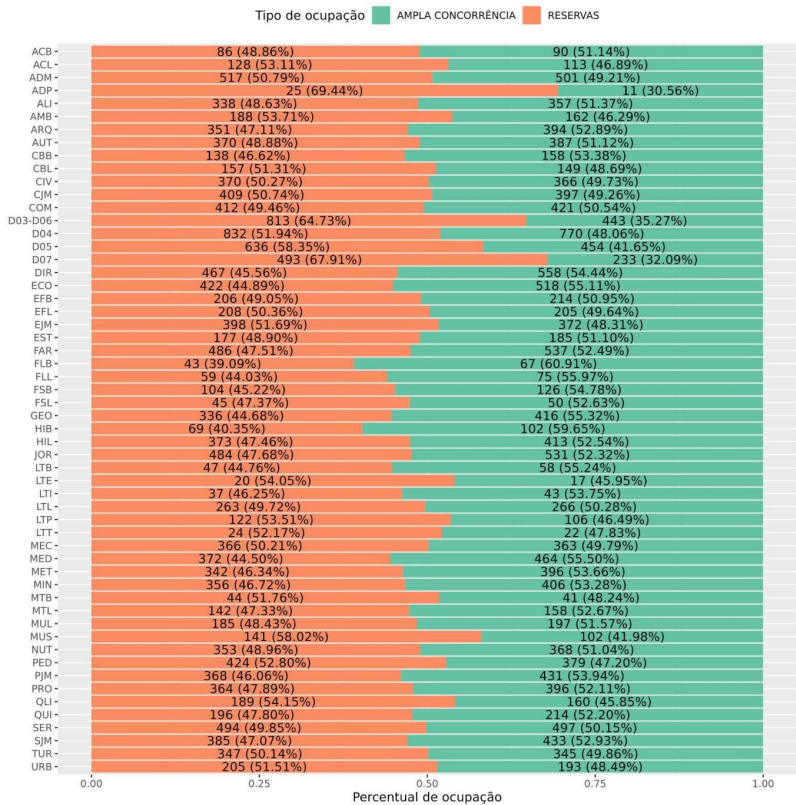
Aprende-se, ainda do Gráfico 2, que o SiSU do primeiro semestre de 2014 foi aquele no qual as matrículas proporcionais nas vagas das reservas foi a mais baixa, 442 (35,35%) contra 800 (64,41%) da ampla concorrência.

Quantitativo de ingressantes nos diversos cursos de graduação da UFOP

Do total de 56 cursos analisados³, em 24, representando 42,1% do total, a reserva de vagas alcançou a meta de 50,0% fixada pela Lei de Cotas. O curso com a maior proporção de ingressantes nas vagas reservadas foi Administração Pública presencial com 69,4%, seguido por dois cursos na modalidade EAD, Geografia com 67,9% e Administração Pública com 64,7%. No extremo oposto, os menores percentuais foram observados em Filosofia Bacharelado, com 39,09%, História Bacharelado, com 40,4% e Filosofia Licenciatura com 44,0%, como revela o Gráfico 3.

³ Sendo 54 presenciais, dois dos quais em extinção (LTB e LTL) e quatro ofertados na modalidade a distância pelo CEAD.

Gráfico 3: Distribuição dos ingressantes por cursos, conforme a modalidade de ingresso (2013 - 2023)



Fonte: Prograd/Ufop

Quantitativo de ingressantes por cor-raça conforme as modalidades de ingresso

Tendo como referência a classificação cor/raça adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as pessoas autodeclaradas brancas foram as que se destacaram como o grupo que mais ingressou nos cursos de graduação da UFOP entre 2013 e 2023. Foi o segmento predominante na ocupação das vagas da ampla concorrência, sendo 45,9% no PIS/EAD e 61,2% no SiSU. Por meio do Gráfico 3 verificou-se ainda que as modalidades de reservas fixadas pela

Lei de Cotas, parece ser a via de acesso mais viável à população negra. No PIS/EAD ingressaram 62,7% e no SiSU 65,6%, considerando que nos termos do Estatuto da Igualdade Racial⁴, negros representa a soma de pretos e pardos, isso fica mais evidenciado em relação às pessoas autodeclaradas pretas. A diferença nas proporções de ingressantes deste grupo na ampla concorrência e nas vagas reservadas, tanto no PIS/EAD quanto no SiSU são expressivas. Nos cursos EAD na ampla concorrência ingressaram 7,7% e nas reservas 17,3%. Nos cursos presenciais a relação foi ainda maior, 5,3% contra 17,2%. Tais números revelam o efeito das reservas de vagas para a garantia do acesso da população negra, autodeclarada preta. Esses dados necessitam ser relativizados, pois, na UFOP, a adoção da heteroidentificação só se tornou obrigatória a partir do segundo semestre de 2018. O que pode colocar em suspeição alguns autodeclarados pardos.

Em números absolutos as pessoas brancas totalizaram 14.486 ingressantes, das quais 1.733 no PIS/EAD, sendo 872 na ampla concorrência e 861 nas vagas reservadas; e 12.753 no SiSU, com 8.530 na ampla e 4.223 nas reservas. O grupo com menor presença foi o de indígenas, com apenas 49 registros nos dois processos seletivos, 6 no PIS/EAD e 43 no SiSU. Demais informações sobre o critério cor/raça podem ser lidos na Tabela 1.

⁴ Aprovado pela Lei no 12.288/2010.

**Tabela 1: Distribuição em números absolutos de ingressantes
no PIS/EAD e SiSU conforme a cor/raça (2013 - 2023)**

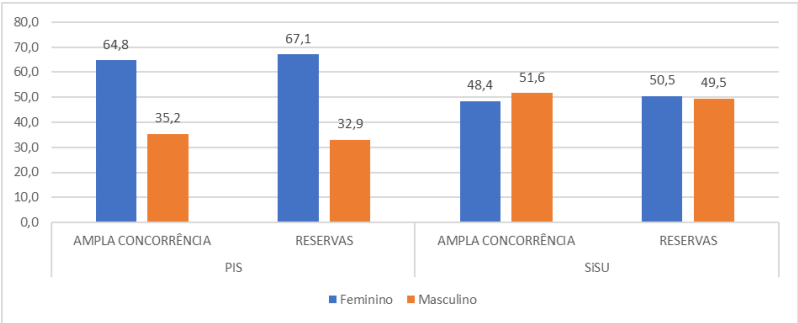
COR/RAÇA	PIS/EAD			SiSU			TOTAL GERAL
	AC	RESERVAS	TOTAL	AC	RESERVAS	TOTAL	
AMARELA	35	57	92	212	122	334	426
BRANCA	872	861	1.733	8.530	4.223	12.753	14.486
INDIGENA	2	4	6	16	27	43	49
PARDA	663	1.259	1.922	4.006	6.372	10.378	12.300
PRETA	147	479	626	736	2.257	2.993	3.619
SEM INFORMAÇÃO	182	114	296	430	152	582	878
TOTAL	1.901	2.774	4.675	13.930	13.153	27.083	31.758

Fonte: PROGRAD/UFOP

Quantitativo de ingressantes por sexo conforme as modalidades de ingresso

No PIS/EAD, cuja seleção visa recrutar estudantes para os cursos na modalidade a distância, a maioria dos ingressantes, tanto na ampla concorrência, como no SiSU são do sexo feminino. Importante salientar que no PIS/EAD a maior parte destes cursos são de licenciaturas. No SiSU, por sua vez, os homens são maioria na ampla concorrência e as mulheres apresentaram discreta vantagem nas vagas reservadas para a Lei de Cotas, conforme ilustra o Gráfico 4.

**Gráfico 4: Distribuição proporcional dos ingressantes no PIS/EAD
e SiSU conforme o sexo (2013 - 2023)**



Fonte: PROGRAD/UFOP

Quantitativo de ingressantes por faixas etárias conforme as modalidades de ingresso

Entre os anos de 2013 e 2023 a UFOP recrutou estudantes numa ampla gama de idades (dos 16 aos 80 anos) conforme ilustra o Gráfico 5.

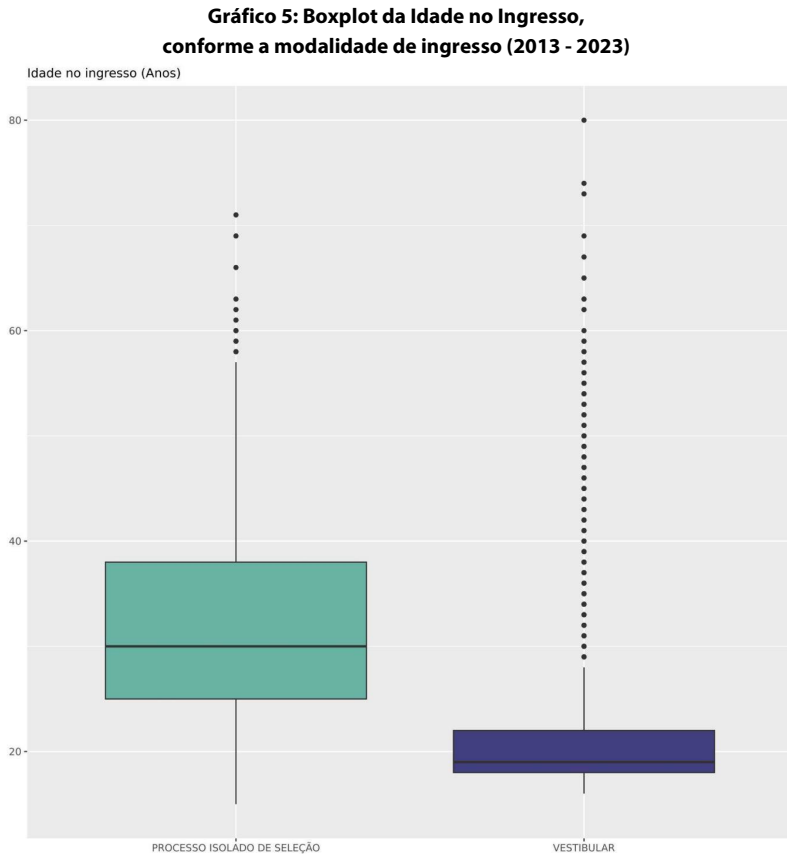
Tabela 2: Distribuição dos ingressantes no PIS/EAD e SiSU conforme faixas etárias (2013 - 2023)

IDADE	PIS/EAD				SiSU			
	AMPLA CONCORRÊNCIA		RESERVAS		AMPLA CONCORRÊNCIA		RESERVAS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
16-20	87	4,6	319	11,5	8.822	63,3	7.434	56,5
21-25	275	14,5	565	20,4	3.252	23,3	3.836	29,2
26-30	382	20,1	621	22,4	1.007	7,2	1.040	7,9
31-35	352	18,5	515	18,6	411	3,0	446	3,4
36-40	340	17,9	355	12,8	189	1,4	181	1,4
41-45	211	11,1	201	7,2	82	0,6	96	0,7
46-50	146	7,7	127	4,6	73	0,5	65	0,5
51-55	70	3,7	49	1,8	50	0,4	34	0,3
56-60	29	1,5	20	0,7	30	0,2	14	0,1
61-65	6	0,3	2	0,1	7	0,1	6	0,0
66-70	2	0,1		0,0	4	0,0	1	0,0
71-75	1	0,1		0,0	2	0,0		0,0
76-81		0,0		0,0	1	0,0		0,0
Total	1.901	100,0	2.774	100,0	13.930	100,0	13.153	100,0

Fonte: Prograd/UFOP

Em média, os estudantes que acessam a Universidade por meio do SiSU ingressam em seus respectivos cursos com 21,2 anos de idade, enquanto no PIS/EAD a idade média de acesso é bem superior, gira em torno de 31,7 anos. Tais valores apresentam contraste não só em termos de média, quanto também em sua variabilidade. Por meio do Gráfico 5, observa-se que quase a totalidade dos estudantes com acesso pelo SiSU possui idade inferior à média dos discentes do PIS/EAD, sendo que apenas algumas observações discrepantes demonstram uma idade superior. Nos termos do primeiro e terceiro intervalos interquartis (que

correspondem a valores de composição de 25% a 75% da população) dos discentes do SiSU são da ordem de 18 e 22 anos, enquanto do PIS/EAD são de 25 e 38 anos, respectivamente.



Fonte: Prograd/Ufop

Considerações finais

Este trabalho apresenta uma leitura parcial de uma ampla pesquisa realizada a partir da base de dados organizada pelos pesquisadores. As informações fornecidas pela Prograd permitiram caracterizar o perfil do ingressante e verificar a influência das reservas de vagas instituídas

pela Lei de Cotas. Configura-se como uma importante fonte para futuros estudos e pesquisas que ampliem a compreensão dos impactos desta política pública.

De tal sorte, o trabalho ora relatado representa uma contribuição ao debate sobre a implementação de ações afirmativas. Como era de se esperar, a Lei de Cotas, favoreceu o aumento do ingresso na UFOP de segmentos sociais historicamente alijados deste espaço. Cumprindo de tal modo, o intento das ações afirmativas que é o de promover a democratização da educação superior com inclusão social.

Numa perspectiva mais ampla, no período compreendido entre 2013 e 2023, a UFOP ampliou a presença de egressos de escolas públicas, pobres, pardos, indígenas e pessoas com deficiências. Estes dois últimos grupos em menor proporção. Pontualmente, a pesquisa revelou que a Lei de Cotas não exerceu influência importante nos quesitos sexo e idade. Reproduziu na UFOP as mesmas características destes quesitos no comportamento regular do acesso ao ensino superior.

No entanto, a pesquisa revelou alguns desafios importantes. Verificou-se que o ingresso de cotistas comporta de maneira distinta nos variados cursos. Constatou-se que os ingressos via SiSU não se deram de maneira a atingir a reserva de vagas de 50%, ao considerar toda sua implementação.

Diante do esforço de se caracterizar o acesso à universidade pública perante à implementação de políticas de ações afirmativas, destaca-se a necessidade de uma avaliação contínua deste processo. Isso torna-se relevante para a visualização dos desafios oriundos

Referências

- 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.
- BRASIL. **Decreto nº. 7.824**, Brasília/DF, de 11 out. 2011. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº. 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012 ambos de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 15 out. 2012.
- BRASIL. **Lei nº. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
- BRASIL. **Lei nº. 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.
- SANTOS, Adilson Pereira dos; CAMILLOTO, Bruno; GOMES, Hermelinda Dias. A heteroidentificação na UFOP: o controle social impulsionando o aperfeiçoamento da política pública. **Revista ABPN**, v. 11, p. 15-40, 2019.
- SANTOS, Adilson Pereira dos. **Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior**: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias/ RJ, 2011.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Os reflexos de Durban em Ouro Preto e a sua repercussão na UFOP**. Rio de Janeiro, Flacso, 2015a.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Políticas de ação afirmativa nas universidades federais mineiras e a Lei de Cotas. Oliveira, Otair Fernandes de; SISS, Ahyas. Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste. Rio de Janeiro, **Cadernos do GEA**, n.8, jul/dez. 2015b, p. 24-39.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Gestão Universitária e a Lei de Cotas. Curitiba/PR, Editora Appris, 2020.

IMPLANTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NA UTFPR

*Ana Christina Vanali
Andrea Maila Voss Kominek*

Introdução

Apesar da independência política do Brasil, em 1822, e da simpatia por ideias liberais pelas classes dominantes, o tráfico de escravos e a escravidão manteve-se em pleno funcionamento. Somente após seis décadas de independência de Portugal, o Brasil tornou a escravidão ilegal, com a assinatura, em 13 de maio de 1888, da Lei 3.353¹, conhecida como Lei Áurea, que libertou todos os escravos.

A assinatura da Lei, no entanto, apesar de constituir-se uma ação do Estado, foi resultado da pressão de uma série de fatores internos e externos para que ela ocorresse, dentre eles: fugas, resistências e revoltas dos escravizados, especialmente através da organização de quilombos; a Revolução Industrial na Europa e a necessidade da criação de “consumidores”; o surgimento de grandes fábricas e a necessidade de trabalhadores assalariados; o crescimento da vida urbana; a grande imigração de portugueses; dentre outros.

Após 137 anos da assinatura da lei, no entanto, a principal consequência do período escravocrata no Brasil permanece presente: o racismo. É preciso lembrar que os milhares de negros libertos foram colocados na rua sem destino, sem nenhum apoio ou estrutura. O germe do racismo, plantado e regado durante os anos da escravidão, encontraram, então, terreno fértil para crescer e se fortalecer.

¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso 18 Set.2024.

A educação, tema central do presente estudo, poderia ser o principal instrumento para desconstruir a estrutura racista permanentemente construída em nosso país. Na maioria das vezes, porém, tem servido para fortalecer os privilégios e reforçar a desigualdade, como comprovam alguns documentos e índices da nossa história. Em 02 de janeiro de 1837, o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José Soares de Sousa, então capital do império, sanciona a Lei Nº 1, sobre escolas públicas, cujo artigo 3 afirma:

Art. 3.- São proibidos de frequentar escolas públicas:

1-Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas.

2-Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos².

Mais tarde, quando era possível o acesso à educação formal, o sistema escolar atendia aos diferentes grupos sociais de maneira segmentada, como aponta CUNHA em relação à educação nas primeiras décadas do sistema republicano no Brasil:

(...) de um lado, o ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional, ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes e artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou miseráveis. A maior parte da população permanecia, entretanto, sem acesso a escolas de qualquer tipo. (CUNHA, 2001, pp. 31-32)

Desta forma, estima-se que até 1920, apenas 25% da população brasileira era alfabetizada (CUNHA, 2001)³. Se, para a população em geral, o acesso à educação formal era muito restrito, no caso dos descendentes de africanos escravizados, a dificuldade tornava-se ainda

² Disponível em <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso 18 Set.2024.

³ A população estimada do Brasil nessa época era de 30.635.605 habitantes segundo https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1872_1920.shtm. Acesso 18 Set.2024.

maior. Apesar de já não ser expressa a proibição de acesso ao ensino na letra da lei, é notório que o acesso e a permanência dos afro-brasileiros ao sistema educacional brasileiro não ocorrem de forma igualitária em relação aos brancos.

Tal desigualdade torna-se ainda mais evidente a cada etapa educacional vencida, seja na forma da graduação, licenciaturas ou pós-graduações. Quanto maior é o nível acadêmico, mais branca é sua população docente e discente, como evidenciam as tradicionais fotos de formaturas. O silêncio conveniente dos intelectuais brancos nos corredores das academias brasileiras a respeito da enorme desigualdade entre brancos e negros no ambiente acadêmico e sua convivência interesseira em que a situação assim se mantivesse, contribuíram para que durante muitos anos estas questões não fossem discutidas.

Quando, no início dos anos 1930, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia, que mais tarde passou a denominar-se Universidade do Brasil, a questão racial não foi discutida e confirmou-se, pela ausência de questionamento, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criara, contribuindo assim para sua reprodução enquanto grupo. (CARVALHO, 2006, p. 19-20)

Desta forma, as mudanças ocorridas na academia, como a inclusão de discussões raciais, políticas de enfrentamento ao racismo, implantação de políticas afirmativas e surgimento de grupos de estudos raciais, como os atuais NEAB's (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), presentes em diversas universidades, ocorreu não por uma iniciativa interna da academia, mas por pressão social externa, principalmente sob a forma da ação de movimentos sociais organizados, como os Movimentos Negros. No Brasil, o movimento negro tem cumprido papel fundamental na defesa dos direitos à educação e na criação de mecanismos de acesso dos afro-brasileiros ao ensino superior. “Pensar

o sistema de cotas sociais e raciais exige que tenhamos em mente ser esta a grande política de inclusão das universidades nos últimos anos”. (COSTA, PINHEL, SILVEIRA, 2012, p. 225).

De escola de aprendizes à universidade tecnológica

A história da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR teve início com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em várias capitais do país pelo então presidente, Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909. No Paraná, a escola foi inaugurada no dia 16 de janeiro de 1910. O objetivo inicial da escola era ensinar ofícios profissionais a crianças e jovens pobres, órfãos e abandonados que viviam pelas ruas em situação que hoje chamaríamos de vulnerabilidade.

Os ofícios ensinados eram tipicamente urbanos, adequados às necessidades de mercado daquele tempo, voltados ao setor de prestação de serviços e da incipiente indústria paranaense, ligada à erva-mate, madeira e suas atividades acessórias. Ministravam-se cursos de alfaiataria, serralheria, marcenaria, selaria, pintura ornamental e sapataria, ofícios ensinados por mestres que eram “práticos” em suas atividades (QUELUZ, 2010). No destaque do decreto a seguir, é possível observar a intenção, além de formativa em termos profissionais, preventiva em termos de organização social, por parte da União.

[...] Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo technico e intellectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime. Que é um dos primeiros deveres do Governo da República, formar cidadãos uteis à Nação: [...] (Decreto nº 7.566).

Esse ensino, destinado aos garotos de camadas menos favorecidas da sociedade, chamados de “desprovidos da sorte”, ocorria em período

integral. Pela manhã, recebiam conhecimentos elementares (ensino primário como ler, escrever, calcular) e, à tarde, aprendiam as disciplinas técnicas de cada ofício. Inicialmente, havia 45 alunos matriculados. Aos poucos, a escola cresceu, passou a ofertar oficinas de pintura decorativa e escultura ornamental. O ensino tornou-se cada vez mais profissional até que, no ano de 1937, a escola começou a ministrar o ensino de 1º grau, passando a ser denominada Liceu Industrial do Paraná.

Após uma longa série de transformações, tendo passado pelos períodos de Escola Técnica e Centro Federal Tecnológico, em 1998, em virtude das legislações complementares à LDBE, a diretoria do então CEFET-PR criou um projeto de transformação da instituição em Universidade Tecnológica. O projeto tornou-se lei no dia 7 de outubro de 2005, quando o então CEFET-PR passou a ser conhecido como a UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR), primeira universidade especializada do Brasil. Atualmente, a UTFPR conta com 13 campi⁴ no estado do Paraná. (AMORIM, 2010)

Ao tornar-se universidade, a hoje centenária UTFPR, criada com a missão de atender os “desprovidos da sorte e excluídos sociais”, formá-los e promover sua inclusão no mercado de trabalho, gradativamente passou a vivenciar novos ares, objetivos e dimensões (físicas, políticas e sociais). Passou a ofertar cursos superiores das diversas engenharias, assim como cursos de pós-graduação. Tantas mudanças nas ofertas de cursos, trouxe algumas transformações em seu público discente, que segue sendo majoritariamente masculino, mas, a partir daquele momento, com maioria de alunos brancos e de classe média, que

⁴ Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo

visavam seu ingresso no processo de industrialização do país. A escola dos “desfavorecidos da sorte” tornava-se cada vez mais, uma escola branca e elitista, especialmente após o ano de 1930, momento de grande efervescência econômica e industrial no Brasil, em geral, e no Paraná, especificamente.

Apesar disto, a questão social ainda era tratada como caso de polícia e deveria ser combatida com violência e trabalho. Neste contexto, ainda na década de 1930, o governo federal organizou uma Rede Federal de Instituições de Ensino Industrial, com a intenção de evitar futuros problemas sociais de violência, decorrentes do abandono de crianças e jovens nas ruas.

Como dados numéricos históricos da origem da instituição centenária são difíceis de encontrar, por constituírem informações bastante antigas, apresentamos, a seguir, como fonte histórica deste início da escola, uma foto da Escola de Aprendizes e Artífices, do ano de sua inauguração, em 1910, na qual aparecem os “desfavorecidos da sorte”, com seus pés descalços, apesar da contradição de muitos deles estarem matriculados no curso de sapateiro. Na sequência, no detalhe ampliado da mesma foto, é possível observar que os “pés descalços” eram majoritariamente negros.

Figura 1 - O pessoal da Escola, EAAPR, em 1910.



Fonte: Museu Histórico de Campos dos Goytacazes, 2025.

Figura 2 – Detalhe: Pés descalços dos desfavorecidos da sorte da EAAPR, em 1910.



Fonte: Museu Histórico de Campos dos Goytacazes, 2025.

Espaço de ensino – espaço de inclusão

Atualmente, a UTFPR possui unidades em 13 municípios do estado Paraná, oferecendo cursos em diversos níveis e áreas: Técnicos, Tecnologias, Bacharelados, Licenciaturas, Especializações, Mestrados, Doutorados, Formação de Professores (COFOP) e Extensão, além de oferecer cursos de especialização na modalidade Ensino a Distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – programa criado pelo Ministério da Educação em 2005.

Desde o ano de 2010, a seleção de estudantes para os cursos de graduação passou a ser realizada pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), do Ministério da Educação, que classifica os estudantes de acordo com a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tal modificação contribuiu significativamente para a ampliação do horizonte geográfico de discentes atendidos pela instituição, uma vez que tornou viável a vinda de alunos e alunas de todas as regiões do país. Uma situação que, por si só, representa um aumento considerável na diversidade cultural e étnico-racial de seu corpo discente. Se, por um lado, tamanha diversidade certamente constitui significativa riqueza cultural, por outro, pode representar um desafio adicional para a harmonia e bom funcionamento das atividades docentes, caso não sejam bem entendidas e aproveitadas.

O quadro a seguir, apresenta um retrato da situação dos discentes que estão atualmente e regularmente matriculados e ativos nos 13 Campi da UTFPR. Dentre estes números, por exemplo, chama a atenção que 27% do total de discentes atualmente matriculados na instituição (105.026), têm sua origem em estados diferentes do seu estado sede da universidade, o Paraná, com destaque para os estados com maior

número de discentes com sua origem em: São Paulo (18.170), Santa Catarina (2.583) e Minas Gerais (1.303).

**Quadro 1 – Discentes Atualmente Regularmente Matriculados
por Estado (Ativos no Sistema UTFPR)**

Estado de Origem	Número de Discentes
Acre	46
Alagoas	40
Amazonas	240
Amapá	64
Bahia	516
Ceará	125
Distrito Federal	313
Espírito Santo	279
Goiânia	464
Maranhão	209
Minas Gerais	1.303
Mato Grosso do Sul	769
Mato Grosso	660
Pará	488
Pernambuco	35
Piauí	92
Paraná	76.376
Rio de Janeiro	796
Rio Grande do Norte	51
Rondônia	478
Roraima	32
Rio Grande do Sul	641
Santa Catarina	2.583
Sergipe	41
São Paulo	18.170
Tocantins	112
Total	105.026

Fonte: Organizados pelas autoras a partir dos dados disponíveis no Relatório Analítico De Gestão da UTFPR (RAG) (2025)

A partir do contexto apresentado, torna-se evidente a necessidade de se conhecer e compreender o público que a instituição atende, para poder cumprir sua missão social, pois mais do que formadora de “técnicos e engenheiros” e de “mão de obra especializada”, precisa e

pode ser formadora de “cidadãos”, conscientes e responsáveis por suas escolhas e decisões. Para isto, é preciso que se valorize e respeite o aluno como um todo, como ser humano pleno e não apenas um técnico a ser treinado para o mercado de trabalho. Afinal, cidadania está intrinsecamente ligada à autonomia, comprometimento, reflexão crítica e participação ativa na sociedade.

A este respeito Milton Santos (1998) faz interessantes observações. Segundo ele, sob o pretexto de formar estudantes competitivos para o mercado de trabalho globalizado, o saber filosófico é preterido como desnecessário em função de saberes práticos reduzidos a processos de treinamento. A escola, ao fazer esta opção, deixa de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos para tornar-se um celeiro de “deficientes cívicos”, desprovidos de noções clássicas como democracia, república, cidadania e individualidade.

Neste sentido, torna-se fundamental, como sugere BASTOS (1998, p. 60), que a educação seja compreendida como “a reconstrução permanente da experiência humana, pois busca imprimir sentido ao curso da vida, afinal sua capacidade de dirigir e intervir nas caminhadas da história dos homens é grande”. A educação tecnológica, especificamente, assume, assim, a tarefa de:

registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador, e do país. (BASTOS, 1998, p. 32)

Na empresa privada pode existir, eventualmente, interesse em fornecer formação profissional ou treinamento técnico aos seus funcionários, porém, dificilmente ocorre uma formação geral do

indivíduo, enquanto “ser humano”, “cidadão”. Desta forma, à educação técnica cabe ofertar esta formação, plena, humana e cidadã, para além da formação técnica. Ao cumprir esta função, a educação tecnológica promove uma democratização do conhecimento historicamente negado aos trabalhadores pelo sistema produtivo, permitindo a ele acesso a discussões que, de outra forma, delas estaria excluído.

Políticas de ações afirmativas na UTFPR

A Constituição Federal de 1988⁵ já assegurava a igualdade de direitos e oportunidades perante a Lei para todos os cidadãos brasileiros, estabelecendo exigências quanto aos modelos de políticas públicas a respeito da qualidade e do acesso a estas políticas. Muitos anos, porém, foram necessários para que estes ideais comesçassem a ser colocados, lentamente, em prática.

Na UTFPR, em 14 de setembro de 2007, o COUNI⁶ (Conselho Universitário da UTFPR), deliberou a reserva de 50% das vagas de seus Processos de Seleção para candidatos de escolas públicas, em todos os cursos regulares de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, Subsequente e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), assim como em Cursos de Graduação.

Em 2012, o artigo terceiro da Lei Federal 12.711, que legisla sobre a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, estabeleceu critérios étnico-raciais para a distribuição dos 50% do total de vagas das universidades e institutos federais para discentes, reservadas aos alunos que cursaram o ensino médio na rede pública. O referido artigo

⁵ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/. Acesso 18 Set.2024.

⁶ Ata do COUNI de 14 de setembro de 2007, disponível em: file:///D:/Arquivos%20do%20Usu%C3%A1rio/Downloads/_2007_06%C2%AAextraordin%C3%A1ria_1409_semassinatura.pdf. Acesso em 18 Fev.2025.

estabelece que 25% das vagas reservadas devem seguir critérios raciais, correspondente à da soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, de acordo com o último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (BRASIL, 2012).

A respeito de ações afirmativas relativas à questão racial, a UTFPR não iniciou discussões nem propostas que se antecipassem às leis federais, limitando-se a cumpri-las imediatamente após serem promulgadas. Assim, a Lei 12.711 (Lei de Cotas), do ano de 2012, foi imediatamente implementada na instituição. O edital de Processo Seletivo para a UTFPR, o primeiro seguinte à promulgação da lei, através do Edital 53/2012 da PROGRAD, de 15 de março de 2013, já incluiu de forma completa e imediata os critérios étnico-raciais para distribuição das vagas reservadas na letra da lei.

A implementação da referida lei tornava, em seu Art. 8º, opcional a cada instituição aderir de forma gradual ou imediata ao cumprimento da lei. A UTFPR, no entanto, aderiu de forma imediata e completa, passando a organizar sua seleção de ingresso em dois grupos:

Grupo 1- Metade das vagas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita;

Grupo 2- Metade para estudantes independente da renda familiar. Cada um dos subgrupos devera atender ao percentual mínimo correspondente á soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o censo do IBGE da região na qual se localiza a universidade. Ambos os grupos possuem o pré-requisito de terem cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

A distribuição organiza-se, então, da seguinte forma:

Categoria 1- Cotista oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita e que não se declarou preto, pardo ou indígena;

Categoria 2- Cotista oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita e autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena;

Categoria 3- Cotista independente de renda (sem necessidade de comprovação) e que não se declarou preto, pardo ou indígena;

Categoria 4- Cotista independente de renda (sem necessidade de comprovação) e **autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena.**⁷ (grifo das autoras)

Assim, a partir da implantação da política de cotas raciais na seleção de seus alunos nos vestibulares de 2013, a UTFPR volta a receber em seu quadro discente, alunos negros com mais frequência. Negros e negras passam a circular como alunos e alunas pelos corredores da instituição, apesar de ainda em número reduzido e desproporcional à estatística encontrada na população negra brasileira fora das universidades.

Do total de vagas oferecidas, no mínimo 50% (cinquenta por cento) estão reservadas para candidatos que cursaram o ensino médio em Escola Pública, distribuídas entre candidatos autodeclarados negros (pretos/pardos), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência (PCD), e, ainda para candidatos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 salário-mínimo per capita. Para comprovar a condição de egresso do ensino público, o candidato deverá apresentar obrigatoriamente, no ato de matrícula, certificado de conclusão e o histórico escolar completo do ensino médio, reconhecidos pelo órgão público competente. (UTFPR – Guia do Candidato - Vestibular 2025)⁸

Para exemplificar a distribuição de vagas, por categoria de reserva de cotas raciais, podemos propor um exemplo fictício: em uma turma cujo o número de vagas total é de 44 discentes, as vagas seriam distribuídas da seguinte forma: 22 vagas para ampla concorrência, 7 vagas para a categoria 1 (baixa renda não autodeclarado negro); 4 vagas

⁷ Para mais informações atualizadas, acessar o edital do processo de seleção, disponível em https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=4690600&id_orgao_publicacao=0. Acesso 18 Fev.2025.

⁸ Para mais informações, acessar <file:///D:/Arquivos%20do%20Usu%C3%A1rio/Downloads/Guia%20do%20Candidato.pdf>. Acesso 18 Fev.2025.

para a categoria 2 (baixa renda autodeclarado negro); 7 vagas para a categoria 3 (independente de renda não autodeclarado negro) e 4 vagas para a categoria 4 (independente de renda autodeclarado negro).

Atualmente, 12 anos após o primeiro processo seletivo, em 2013, que reservava vagas sociais a alunos que se autodeclaravam negros (pretos e pardos), é possível apontar os primeiros números que pontuam esta trajetória, ciente, no entanto, de que muito ainda se tenha a caminhar e construir. O quadro a seguir compara a quantidade de discentes ingressantes pela ampla concorrência (sem nenhuma reserva de cotas) e a quantidade de discentes ingressantes por reserva de cota racial negra. Indica, ainda, a diferença por gênero, tanto no ingresso por ampla concorrência, como por cotas raciais. Importante lembrar que a reserva de cotas raciais incide apenas sobre as vagas já reservadas para discentes oriundos de escolas públicas que tenham realizado, ao menos, os 3 anos do ensino médio em colégio público. Ou seja, a reserva de vagas por cota racial não incide sobre o número total de vagas ofertadas por curso, mas sim sobre apenas 50% do total de vagas ofertadas, uma vez que ser oriundo de escola pública constitui pré-requisito para acessar as cotas raciais.

Quadro 2 – Forma de ingresso de discentes nos cursos de graduação da UTFPR – Período 2013/1 a 2024/2

Total de Discentes Regulares		Discentes Mulheres Regulares		Discentes Homens Regulares	
Ampla Concorrência	Ingresso por Cota Racial	Ampla Concorrência	Ingresso por Cota Racial	Ampla Concorrência	Ingresso por Cota Racial
64.608	7.156	22.372	2.615	42.236	4.541

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir dos dados da série histórica que abrange o período de 2013/1 a 2024/2, disponíveis no Relatório Analítico de Gestão da UTFPR (RAG).

(2025)

O quadro mostra a quantidade total de “calouros”, ou seja, discentes ingressantes na instituição, no período de 2013 (primeiro semestre) à 2024 (segundo semestre), destacando que o número de calouros ingressantes através das cotas raciais (7.156) é muito menor que o número de ingressantes pela ampla concorrência (64.608). Em ambos os grupos, o percentual de discentes mulheres (35%) e homens (65%), manteve-se próximos.

Importante destacar que na instituição, existem outras formas de reservas de vagas, que não foram objeto de estudos no presente texto que discute, exclusivamente, a implementação de reserva de cotas raciais para a população negra.

Considerações finais: reflexões preliminares sobre os impactos da política de cotas na UTFPR

A nova conjuntura política, cultural e social no ambiente acadêmico, exige o olhar atento para que nele não se reproduzam ou se alimentem, as desigualdades da sociedade presentes sob a forma de racismo, perseguição e injúria racial. É preciso estar atento e valorizar a diversidade que passa a abrigar em seus corredores. Torna-se fundamental preparar os profissionais envolvidos, discentes e técnicos administrativos, para esta nova realidade e para que o ambiente se torne, de fato, como propunha a missão assumida desde a fundação desta instituição, um espaço de inclusão e correção das injustiças e desigualdades sociais.

Assim, a importância de superar a injustiça histórica causada por anos de escravidão e todas as consequências dela decorrentes, como o racismo, em todas as suas formas, torna-se uma necessidade premente conhecer as raízes que formaram nossa sociedade, através da reflexão sobre os conceitos de Africanidade e Ancestralidade Africana.

Criar oportunidades de tematização, explicitação e correção destes problemas estruturais, torna-se pré-requisito para a criação de um ambiente universitário justo, igualitário e democrático. Uma situação que contribuirá grandemente para que os alunos e alunas por ela formados tornem-se não apenas bons profissionais, mas principalmente profissionais zelosos de si, e da sociedade na qual vivem, constroem e participam. Profissionais que assumam suas responsabilidades, antes de mais nada, como cidadãos e seres humanos plenos.

Pensar o ingresso na universidade é importante, mas igualmente importante é pensar na permanência destes estudantes, pois são muitos os desafios para que isto ocorra. Neste sentido, e com a finalidade de contribuir para a permanência e minimizar a evasão dos alunos ‘cotistas’ na instituição, no ano de 2015, a Universidade implantou auxílio financeiro para os estudantes cotistas, implementado pela Assistência Estudantil (ASSAE)⁹ e supervisionado pelo NUAPE (Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil), responsável pelo acompanhamento do desempenho acadêmico dos bolsistas.

O desafio é grande. Apesar de os números e as análises serem ainda preliminares, houve um considerável aumento do número de negros que puderam adentrar a universidade e vêm superando as dificuldades para a sua permanência. A maioria dos casos de evasão ocorrem já no início dos cursos, devido ao alto índice de reprovações no primeiro período. Para que as ações afirmativas sejam, de fato, efetivas, seriam necessárias adaptações na estrutura da instituição e um sistema de

⁹ ASSAE 03/2015. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/reitoria/assessorias/assessoria-para-assuntos-estudantis/edital-ae-03-2015/edital_03_2015. Acesso em: 22 Jan.2025.

apoio que auxiliasse de forma mais efetiva a permanência dos alunos e alunas cotistas. Apesar de haver novas demandas para o novo contexto político, social e cultural.

É preciso construir informação e conhecimento que possam subsidiar o trabalho de docentes e gestores na implantação de políticas de promoção à igualdade racial e enfrentamento ao racismo, cumprindo, desta forma, com a missão originária da instituição UTFPR: atender os excluídos sociais. Como a instituição apenas inicia sua caminhada nesta temática, não possuindo ainda histórico ou experiência nestas ações, faz-se necessário buscar fora dela, através de consultorias especializadas e parcerias com outras instituições que possam subsidiar implantação das políticas de promoção da igualdade racial, nos moldes do que se busca implementar na UTFPR.

É preciso a construção de pesquisas interdisciplinares não apenas em uma perspectiva teórica e metodológica enquanto elemento passível do campo das Ciências Sociais, como também na perspectiva de construção de políticas que honrem o conhecimento histórico, sociológico e tecnológico desta instituição. Casos recentes de racismo no país, em diversas esferas, desde um estádio de futebol na qual o jogador é chamado por milhares de torcedores de “macaco” a um contexto de perseguição nas salas de aula aos alunos cotistas, devido a cor de pele ou ao suposto cabelo “ruim”, constituem provas de o quanto ainda é preciso trabalhar e lutar para construir um mundo justo e igualitário! A universidade não apenas pode, mas com o capital humano, político e social que possui, deve contribuir para corrigir esta realidade de desigualdade.

Superar o racismo social, combater o racismo institucional, contribuir para o fortalecimento e efetiva inclusão dos alunos cotistas, instrumentalizando-os para defenderem-se de uma sociedade racista e,

portanto, injusta, constitui sim, também missão de uma universidade tecnológica. Uma missão para muito além da formação técnica e tecnológica.

Referências

AMORIM, Mário Lopes. “A Escola Técnica de Curitiba/Escola Técnica Federal do Paraná”.

In: Tecnologia e Humanismo, Ano 24, N. 39, julho-dezembro, 2010, p. 169-212.

BASTOS, João Augusto de S. L. (org). Tecnologia e interação. Publicação do Programa de Pós-Graduação em tecnologia PPGTE/CEFET-PR. Curitiba: CEFET-PR, 1998.

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

CARVALHO, José Jorge de. Inclusão étnica e racial no Brasil. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

COSTA, Hilton. PINHEL, André. SILVEIRA, Marcos Silva da. Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

CUNHA, Murilo Bastos da. Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos/ Livros, 2001.

MEDEIROS, Jussara Marques de. A política de cotas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba: Mestrado PPGTE (Tecnologia e Trabalho), 2015.

SANTOS, Milton. Entrevista na Revista Caros Amigos, nº 17. São Paulo, agosto de 1998. Disponível em <http://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/6047-entrevista-explosiva-com-milton-santos>. Acesso em 13.Nov.2024.

QUELUZ, Gilson Leandro. “Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (1909-1930)”. In: Tecnologia e Humanismo, Ano 24, N. 39, julho-dezembro, 2010, p. 39-112.

APROVAÇÃO NO VESTIBULAR, TRAJETÓRIA E DESEMPENHO NA GRADUAÇÃO DE COTISTAS E NÃO COTISTAS: UMA ANÁLISE DE CASO DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ DE 2014 A 2019

Emerson Urizzi Cervi

Introdução

O trabalho vincula-se às áreas de análise de resultados de políticas públicas, especificamente a política de ingresso às instituições federais de ensino superior e cursos técnicos, a chamada política de cotas. A abordagem do tema é feita pelo estudo de caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa trata do objeto a partir de duas dimensões. Em primeiro lugar, o efeito da política de cotas nos resultados do vestibular de 2014 da UFPR. Em segundo lugar, a permanência, desempenho e conclusão de curso dos aprovados no vestibular de 2014 até o fim do ano letivo de 2019. Três questões movem o trabalho: i) a política de cotas permitiu maior diversidade de origem social e cor da pele entre os aprovados no vestibular de 2014 da UFPR? ii) os aprovados apresentaram mesma trajetória acadêmica, independentemente de renda e cor da pele? iii) Entre os que concluíram a graduação, é possível identificar diferenças na formação por condição social ou cor da pele, no caso em análise? Os objetivos principais são identificar efeitos do sistema de divisão de vagas por características socioeconômicas para o aumento da diversidade étnica na UFPR, verificar as condições de permanência nos cursos dos ingressantes por cotas e indagar o quanto as desigualdades de entrada são minimizadas durante a formação acadêmicas.

A discussão sobre ações afirmativas ou outras políticas públicas sobre inclusão racial no ensino superior antecede a discussão específica sobre as cotas raciais (Munanga, 2001). Poucos anos depois, Pacheco & Silva (2007) organizam coletânea em que são apresentados aspectos políticos, sociais e jurídicos da ação afirmativa em favor da diversidade racial nas universidades brasileiras. Os argumentos normativos apresentados nos primeiros trabalhos serviram de base para as propostas de políticas de inclusão discutidas e aprovadas em dezenas de universidades públicas brasileiras na primeira década do século XXI. No mesmo período, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) publica um número sobre Igualdade Racial dedicado à discussão dos processos de implantação, acompanhamento e análise das cotas raciais nas universidades (Silva et al, 2008).

Há um conjunto de trabalhos, notadamente a partir da abordagem dos estudos de caso, que analisam os resultados e impactos da adoção de cotas raciais por universidades públicas federais e estaduais brasileiras até de 2012, quando entrou em vigor a lei federal 12.711/12. Existe um conjunto de dezenas de instituições, em todas as regiões do País, que entre 2004 e 2008 adotaram critérios próprios para estimular a entrada de s negros no sistema público de ensino superior (Santos, 2013). Desse mesmo período, existem muitos estudos de caso de universidades federais registrados na literatura (Carvalho & Segatto, 2002; Silva, 2008; Beraldo & Magrone, 2012; Tragtenberg, 2012; Cervi, 2012).

A maior parte dos trabalhos de análise de caso tratam dos ganhos para negros na entrada do sistema de educação superior. Uma abordagem alternativa foi proposta por Santos *et. al.* (2013), que no início da implantação da política nacional já indicavam ganhos estendidos a segmentos sociais não negros, notadamente os segmentos

populacionais de jovens brancos de baixa renda, que foram os principais beneficiados pela redação final da lei 12.711/12.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma das primeiras a implantar sistema próprio de cotas raciais (desde 2005), assim como outras instituições, tem vários aspectos relatados na literatura. Porto *et al* (2012) fazem um levantamento sobre os dilemas e discussões políticas para a adoção do sistema próprio de cotas da instituição. Cervi (2013) descreve os primeiros efeitos da política de cotas da UFPR, ainda diante de muita pressão contrária, entre 2005 e 2012. Naquele trabalho destaca-se o efeito positivo da política de cotas para mulheres negras, especialmente. Mais recentemente, já dentro do sistema nacional de cotas da universidade federais, Moreira e Silva (2019) analisaram os efeitos da política de cotas sociais e raciais na UFPR. Eles constatarem que apesar da cota racial ter se transformado em uma subcota na lei 12.711/12, os resultados ainda são positivos para os candidatos negros no vestibular. Em outra abordagem, Dias e Arruda (2022) tratam da questão racial entre integrantes do corpo docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em um estudo de caso.

A partir daqui o texto apresenta as técnicas de análise e descreve os dados utilizados para o estudo de caso. Em seguida são apresentados os resultados para o desempenho no vestibular de 2014, permanência no curso entre 2014 e 2019 e desempenho na graduação para os alunos que concluíram o curso no período de cinco anos. Na sequência são analisados os principais “achados” e, por fim, conclusões sobre os efeitos da política de cotas no caso em análise.

Materiais e métodos

Para cumprir os objetivos de descrição exploratória dos efeitos da política de cotas sociais e subcotas raciais na entrada e conclusão de cursos de graduação a partir do estudo de caso da UFPR, são usados dois bancos de dados. O primeiro contém informações sobre todos os inscritos no vestibular de 2014 da instituição. São 53.550 candidatos, com informações sobre desempenho nas provas do concurso, dados do questionário socioeconômico respondido pelos candidatos e resultado do vestibular. Nestas informações, do Núcleo de Concurso da UFPR, constam 4.838 aprovados¹. Porém, no banco de dados sobre o desempenho dos alunos ao longo do curso, entre 2015 e 2019, há 4.699 registros. Este é o segundo banco de dados utilizado no artigo. A diferença entre o número de aprovados e registros de alunos deve-se a existência de aprovados no vestibular que não se matriculam. Aqui, serão considerados os 4.699 aprovados no vestibular que, pelo menos, realizaram matrícula no curso.

Em 2014 a UFPR destinou 70% de suas vagas para novos alunos de graduação ao concurso vestibular. Outras 30% foram preenchidas pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Ministério da Educação. Aqui, são considerados apenas os alunos aprovados no vestibular, em função da disponibilidade informações socioeconômicas e de desempenho com notas padronizadas. Portanto, as análises descritivas dizem respeito ao total de inscritos no vestibular, desconsiderados os que concorreram pelo Sisu, e o desempenho acadêmico leva em conta os aprovados no vestibular que se matricularam no prazo estabelecido em edital. O

1 O autor agradece o Núcleo de Concursos da UFPR e a Pró-reitoria de graduação e a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade que forneceram os bancos de dados e permitiram a utilização das informações em pesquisas acadêmicas.

período para acompanhamento do desempenho acadêmico vai de 2015 até 2019, pois a partir de então, com a pandemia de covid-19, os prazos e condições objetivas para concluir a graduação não podem mais ser comparados com os anos anteriores.

No vestibular de 2014 a UFPR seguiu o que determinava a lei federal 12.711/12 que estabeleceu a nacionalização da política de cotas sociais e subcotas raciais nas instituições federais de ensino superior. A lei estabelecia um crescimento progressivo no total de vagas destinadas às cotas, que é de 50% ao final. Em 2014 ainda não havia terminado o período de aumento gradual das vagas para cotistas e, naquele ano, a UFPR ofertou 40% das vagas do vestibular para o conjunto de cotas e 60% para as vagas universais.

A lei 12.711/12 estabelece que as cotas sociais sejam divididas em duas partes iguais, sendo uma delas destinadas a candidatos ao vestibular que estudaram em escola pública no ensino médio, independente de renda (aqui, chamada de cota Social); e outra metade para alunos que estudaram em escola pública e comprovaram ter baixa renda (aqui chamada de cota Social¹⁵). Na categoria baixa renda estão candidatos que pertencem a famílias com renda de 1,5 salário-mínimo mensal por membro. Em 2014 o salário-mínimo era de R\$ 724,00. Então, por exemplo, um candidato que pertencesse a uma família com quatro pessoas e que comprovasse renda total abaixo de R\$ 4.284,00 poderia concorrer por cota social¹⁵, destinada à baixa renda.

A lei também estabelece que as Universidades federais devem reservar parte das vagas de cotas para candidatos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas (PPI), na proporção da presença deles na população da unidade da federação da IES, segundo o último censo do IBGE. De acordo com o censo de 2010 do IBGE, o Paraná tinha 3,17% de pessoas que se declaravam como pretas, 25,09% de pardos e 0,25% de

indígenas. Com isso, as vagas destinadas para PPI foram na proporção de 28,51%. Este subconjunto de vagas também se divide para pretos, pardos e indígenas que fizeram ensino médio em escola pública, independente de renda (aqui chamada de PPI) e outra parte para pretos, pardos e indígenas que estudaram em escola pública e comprovaram renda familiar total abaixo de 1,5 salário-mínimo mensal (a partir daqui chamada de PPI15). Assim, em 2014, o total de 40% de vagas ofertadas para cotas, dividiram-se da seguinte forma: 13% para cota Social, 13% para Social15, 7% para PPPI e 7% para PPI15.

Como as cotas são opção, elas não replicam totalmente as distribuições de candidatos por cor da pele. Candidatos negros podem concorrer pelas cotas PPI ou por cota Social, desde que tenham estudado em escola pública no ensino médio, ou pelas vagas universais, caso seja sua opção. Candidatos brancos que estudaram em escolas públicas no ensino médio podem disputar as cotas Sociais ou vagas universais. Como se trata de uma opção do candidato, também utilizamos a variável cor da pele autodeclarada no questionário socioeconômico para testar os desempenhos tanto no vestibular quanto ao longo do curso por cota de entrada e por cor da pele autodeclarada. São analisadas as notas finais dos candidatos ao vestibular, considerando as médias gerais e as médias para candidatos e aprovados em cada cota e por cor da pele. Isso para identificar se há diferenças entre os desempenhos dos candidatos aprovados.

Para análise do desempenho acadêmico, a opção foi pela padronização a partir de um índice de desempenho. Isso porque as médias dos alunos por disciplina não permitiriam comparações diretas entre alunos de diferentes cursos em função da diversidade de condições dos mais de cem cursos ofertados no vestibular da UFPR em 2014. Há cursos com mais disciplinas para integralização curricular do

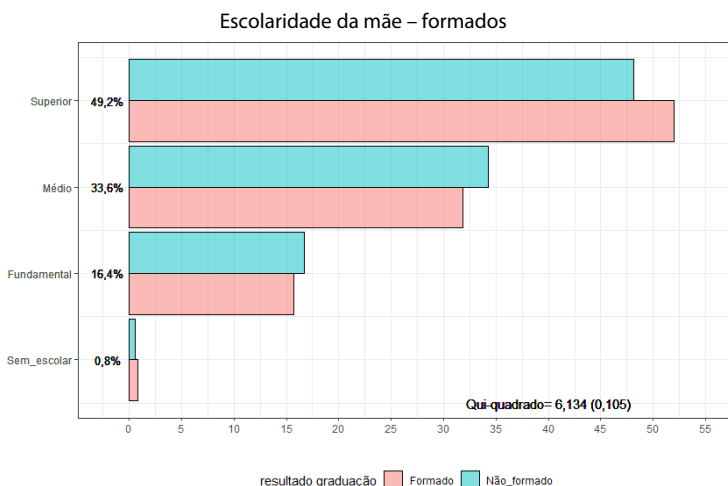
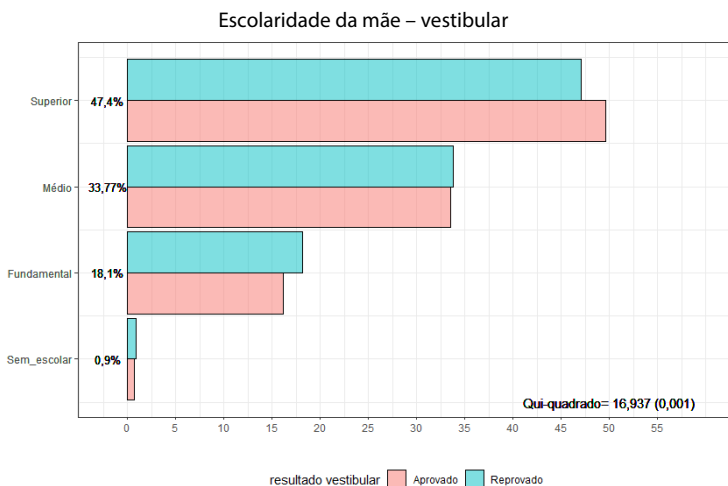
que outros e, em função disso, a média geral das notas de um curso com menos disciplina tenderia a maior homogeneidade do que em cursos com mais disciplinas. A opção foi criar um índice que representa a proporção de disciplinas em que o aluno foi aprovado. Com isso, o desempenho de alunos em diferentes cursos pode ser comparado diretamente. O índice está padronizado de zero a um, onde zero é nenhuma aprovação e um é aprovado em todas as disciplinas em que se matriculou – independentemente do número de matérias para integralizar o curso. Além disso, o índice também pode ser usado para identificar a proporção de aprovações dos alunos que continuam no curso após cinco anos e permite a produção de médias para os alunos evadidos. O índice é usado para comparar o desempenho dos alunos por cota de entrada no vestibular e por cor da pele autodeclarada.

A última parte da análise descritiva exploratória usa a técnica de regressão logística binária para identificar a contribuição de determinadas características para o sucesso dos vestibulandos e para os concluintes da graduação. O objetivo da análise é identificar quanto cada cor de pele, com ou sem cota, contribui para as chances de aprovação no vestibular e para as chances de conclusão do curso no período de cinco anos. Além disso, são usadas variáveis socioeconômicas externas para identificar quanto essas características conseguem controlar os efeitos da cor da pele e cota no sucesso como vestibulando e para a conclusão do curso. Foram testadas diferentes variáveis presentes no questionário socioeconômico dos candidatos. Quatro delas apresentaram associações significativas com desempenho no vestibular e para conclusão do curso. São elas: a) renda familiar, b) tipo de escola no ensino médio, c) escolaridade da mãe e d) se o candidato ao vestibular desempenha alguma atividade profissional remunerada. As duas primeiras apresentam colinearidade com as

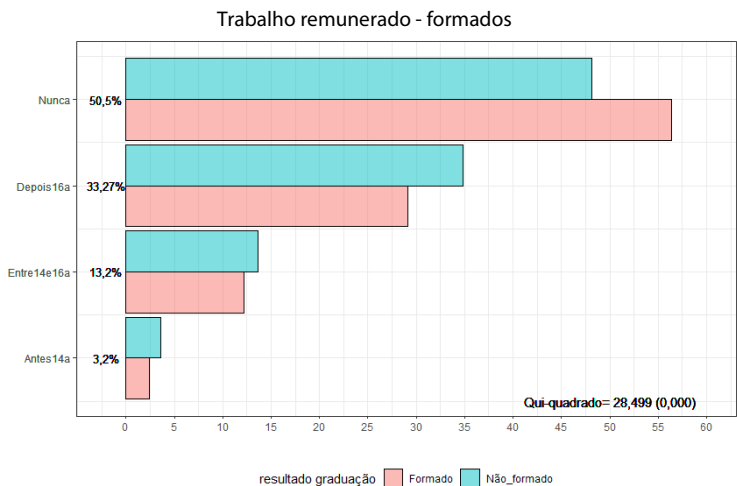
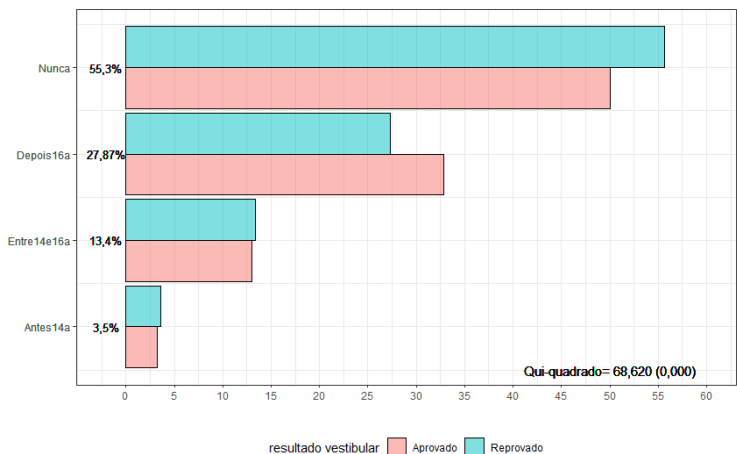
variáveis explicativas. A renda familiar é critério para definição se o candidato pode optar por cota para baixa renda (até 1,5 salário-mínimo por membro); a segunda, tipo de escola no ensino médio, é critério para ocupação ou não de cota Social. Por conta disso, foram mantidas as variáveis socioeconômicas “escolaridade da mãe” e “trabalho remunerado” do candidato.

O gráfico 1, a seguir, mostra a distribuição percentual por escolaridade da mãe e trabalho remunerado dos candidatos entre os aprovados e reprovados no vestibular de 2014 e entre os formados e não formados até o final de 2019. A escolaridade da mãe é categorizada em “superior”, “médio”, “fundamental” e “sem escolaridade”. No vestibular de 2014, 47,4% dos candidatos declararam ter mãe com escolaridade superior. É a única categoria em que o percentual de aprovados é maior que o de reprovados no vestibular. Mais de 50% dos candidatos aprovados no vestibular de 2014 tinha mãe com escolaridade superior. Na escolaridade média eram 33,7%, com praticamente a mesma participação entre aprovados e reprovados. Nível fundamental para escolaridade da mãe eram 18,1%, com percentual maior entre os reprovados no vestibular. E mãe sem escolaridade representava apenas 3,5% dos candidatos. Isso mostra como a formação universitária reforça as condições anteriores do candidato. Entre os alunos de graduação, ao final de 2019, 49,2% tinha mãe com escolaridade superior, sendo que os formados passavam de 52% nessa categoria de escolaridade. Se o vestibular reforça as condições prévias, exteriores à universidade, cresce o percentual de escolaridade superior da mãe entre os que concluíram a graduação.

GRÁFICO 1 – Participação de escolaridade mãe e trabalho remunerado para candidatos e alunos que concluíram a graduação no período de análise



Trabalho remunerado - vestibular



Fonte: Autor (2025)

A variável “trabalho remunerado” tem quatro categorias: a) nunca trabalhou; b) começou a trabalhar depois dos 16 anos; c) começou a trabalhar entre 14 e 16 anos; d) começo a trabalhar antes dos 14 anos. No caso do vestibular, a categoria “nunca trabalhou” representava 55,3% dos vestibulandos. Curiosamente, no vestibular a contribuição dessa categoria é maior entre os reprovados do que entre os aprovados no

vestibular. Dos que começaram a trabalhar depois dos 16 anos, que representavam 27,8% do total de vestibulandos, foi a maior contribuição para os aprovados no vestibular. Nas outras categorias não há diferenças significativas. Já para o desempenho acadêmico, os que nunca trabalharam representam 50,5% do total do banco de dados e a contribuição deles para o total de formados passa de 55%, sendo a maior diferença. Nas outras categorias de trabalho remunerado a contribuição é maior para os não formados do que para os que conseguiram se formar.

Os gráficos também mostram os coeficientes do teste de diferença de médias *qui-quadrado* de *Pearson* para comparar a força dos efeitos de cada uma das variáveis. O maior coeficiente é o de “trabalho remunerado” para resultado no vestibular (68,620), seguido de trabalho remunerado para conclusão do curso (28,499). Isso indica que a variável isolada “trabalho remunerado” do candidato e do estudante é a mais significativa para explicar as diferenças de médias entre aprovados e reprovados no vestibular e entre formados e não formados na graduação. A “escolaridade da mãe” (16,937) no vestibular é mais explicativa do que para a conclusão do curso, com coeficiente de apenas 6,134.

Ao utilizar essas duas variáveis socioeconômicas externas à universidade nos modelos de regressão para desempenho no vestibular e no curso, o objetivo é identificar se a presença delas é capaz de alterar os efeitos; caso alterem, em que proporção e em que direção. É possível que variáveis socioeconômicas externas reduzam as chances de sucesso de determinados grupos se para esses grupos as variáveis concentrarem categorias negativas, como baixa escolaridade da mãe e início do trabalho remunerado muito cedo.

A análise a seguir começa com desempenho no vestibular, considerando as notas médias e os percentuais de aprovados por tipo de cota e por cor da pele. Em seguida são feitas as análises exploratórias

sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Isso se dá em duas partes: pela proporção de alunos que concluem, se evadem ou continuam no curso em 2019 e pelo desempenho dos alunos, medido pelo índice de desempenho. Em ambos os casos eles são aplicados para o tipo de cota e cor da pele. Por fim são apresentados os resultados dos dois modelos de regressão binária para aprovados no vestibular e para formados na graduação por cor da pele, cota e com os controles socioeconômicos externos (escolaridade da mãe e trabalho remunerado do candidato).

Desempenho no vestibular

A análise começa com a descrição das notas médias no vestibular por tipo de cota do candidato. A cota social para Pretos, Pardos e Indígenas com renda de até 1,5 salário-mínimo por membro da família é representada por PPI15, a cota para negros e indígenas independente da renda é PPI. A cota social para baixa renda, Social15, e para estudante de escola pública no ensino médio, independente da renda, Social. As vagas que não integram nenhuma cota são chamadas de “universal”.

Tab. 1 – Desempenho no vestibular da UFPR de 2014 por tipo de cota

TIPO DE COTA	TOTAL DE CANDIDATOS				APROVADOS NO VESTIBULAR				% oferta lei 12.711/12 ^a
	Média	Dif. Média	Casos	% Casos	Média	Dif. média	Casos	% Casos	
PPI15	357,6	-66,5	605	1,1	358,8	-78,2	62	1,3	7
PPI	421,1	-3,0	1.940	3,6	426,2	-10,8	214	4,6	7
SOCIAL15	407,1	-17,0	2.690	5,0	417,7	-19,3	399	8,5	13
SOCIAL	442,8	18,8	9.526	17,8	468,5	31,5	907	19,3	13
UNIVERSAL	492,0	68,0	38.789	72,4	518,7	81,7	3.117	66,3	60
TOTAL	424,1		53.550		438,0		4.699	100	100

^a Fonte: Guia do candidato ao vestibular da UFPR 2014. Link: http://nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2015/documentos/ps2015_guia_candidato.pdf Acesso em março de 2023

Fonte: autor

A primeira parte da tabela 1 acima mostra as médias das notas finais por cota e o número total de candidatos. A média geral de todos os 53,5 mil concorrentes foi de 424,17 no vestibular de 2014. Os candidatos das vagas universais ficaram com média de 68 pontos acima da média geral. Eles foram seguidos pelos candidatos das vagas sociais, com 18,8 pontos acima da média. As demais cotas ficaram abaixo da média geral. A PPI ficou , mais próxima da média geraç, com -3 pontos apenas, seguida de cota social para baixa renda, com -17 pontos e, a menor média ficou com -66,5 pontos em relação ao geral para PPI15. Em relação ao número de candidatos, as vagas universais representaram 72,4% do total de inscritos, seguido da cota social independente de renda, com 17,8%, depois, cota social de baixa renda, com 5%, PPI, com 3,6% dos concorrentes e, por fim, PPI15, para baixa renda, com 1,1%.

Quando consideramos a distribuição dos casos por cotas, entre os aprovados, segunda parte da tabela 1, o vestibular de 2014 apresentou uma média de 438,0 pontos para os aprovados. Apenas duas categorias apresentaram média própria superior à geral. Na cota Universal a média ficou 81,7 pontos acima da geral dos aprovados e na cota social independente de renda (SOCIAL) a média ficou 31,5 pontos acima da geral. O PPI baixa renda (PPI15) apresentou a menor média, ficando - 78,2 pontos do geral, seguida da cota social para baixa renda (SOCIAL15), com -19,3 pontos abaixo da média geral e, depois, a cota PPI, com -10,8 pontos da média. Os 4.699 aprovados dividiram-se em 66,3% para vagas universais, 19,3% para cota social, 8,5% para social de baixa renda, 4,6% para PPI e 1,3% para PPI de baixa renda.

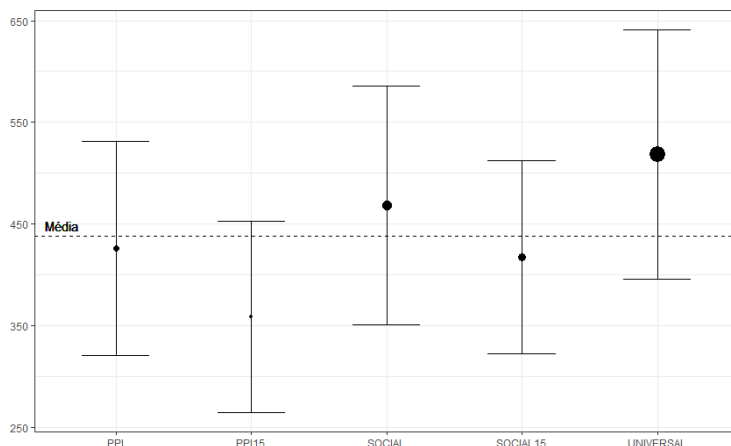
Pelo critério das cotas na UFPR, em 2014, considerando a incorporação gradual determinada pela lei 12.711/12, 40% vagas deveriam ser destinadas a cotistas sociais e subcotas raciais, independente de renda e para baixa renda, no vestibular de 2014. Entre total de candidatos, elas

representaram apenas 27,6% do total de inscritos. E, dos aprovados, o percentual subiu para 36,7% do total. Apesar de não chegar aos 40% das vagas, a relação de sucesso dos concorrentes por cotas é superior à das vagas universais. O mesmo acontece com as vagas reservadas a PPIs. Pelo critério da lei federal, 14% do total de vagas ofertadas no vestibular da UFPR deveria ser destinado a pretos pardos e indígenas independente de renda e de baixa renda. As duas cotas de PPI, juntas, representaram 4,7% dos candidatos e, entre os aprovados, 5,9%. Para que não existam vagas ociosas no vestibular, não preenchidas, quando uma cota não tem candidato aprovado, a vaga migra para a cota seguinte, até chegar às vagas da disputa universal. Por isso que embora em 2014 tenham sido ofertadas, inicialmente, 60% para concorrência universal, ela representou 66,3% dos aprovados naquele ano.

As diferenças nas notas médias dos candidatos mostram a desigualdade de condições a que eles se encontram no momento do exame vestibular. Isso é uma demonstração da necessidade de uma política compensatória, na forma de reserva de vagas, para cada grupo, por apresentarem condições distintas de competição. O que comprova a eficácia da política de cotas é a diferença entre os percentuais de candidatos e aprovados. Se compararmos o número de aprovados com o número de candidatos por cota, perceberemos que nas duas cotas de PPI cerca de 10% dos candidatos são aprovados. Na cota social de baixa renda o percentual de aprovados sobe para 13%, enquanto na cota social independente de renda o percentual de aprovados ficou em quase 9%. Já nas vagas universais, pouco mais de 7% dos candidatos conseguiram aprovação no vestibular. A política de cotas no vestibular da UFPR permitiu que candidatos em condições desiguais concorressem entre si, dentro de cada grupo, e não mais no total dos inscritos. Tanto assim que a nota média geral dos aprovados, de 438 pontos, ficou muito próxima

da média de todos os candidatos, de 424,1. Ao contrário do que se imagina, no geral os candidatos aprovados não têm desempenho muito superior aos que ficaram de fora do concurso, a não ser em um número reduzido de cursos que apresentam concorrência por vaga muito alta.

Gráf. 2 – Média e desvio padrão da nota no vestibular de 2014 por cota



Fonte: Autor (2025)

Os pontos no gráfico 2 mostram as médias por cota apenas para os aprovados no vestibular de 2014, com barras indicando um desvio padrão para mais e para menos da média. A espessura dos pontos indica a proporção de aprovados em cada categoria. A linha tracejada mostra a média geral dos aprovados naquele ano. Perceba que a cota mais distante da média geral, que é a PPI15 baixa renda, também é a com menor número de aprovados. Praticamente não haveria PPI15 aprovado no vestibular se não fossem as cotas. Os grupos de cota social para baixa renda e PPI independente de renda também apresentam média abaixo da geral. Se não estivessem concorrendo por cotas, os candidatos com aquelas características seriam aprovados em menor proporção, com

transferência de vagas para candidatos que concorrem pela universal e social independente de renda.

A tabela 2 mostra os mesmos indicadores de desempenho e proporções de aprovados que a anterior, mas, agora, considerando a variável cor da pele e não tipo de cota. Há diferenças entre elas, pois nem todo branco está restrito às cotas universais e nem todo negro às cotas de PPI. A análise por cor da pele permite identificar uma característica que não é explícita quando se consideram apenas os tipos de cotas: a diferença no desempenho e sucesso no vestibular entre pretos e pardos. No caso da UFPR os pardos apresentam desempenho significativamente superior ao dos pretos, ainda que abaixo do registrado pelos brancos.

Tab. 2 – Desempenho dos candidatos no vestibular de 2014 por cor da pele

COR DA PELE	TOTAL CANDIDATOS				APENAS APROVADOS			
	Média	Dif. Média	Casos	% Casos	Média	Dif. média	Casos	% Casos
Branca	483,3	36,8	43.268	80,8	502,6	51,1	3.846	81,8
Preta	403,9	-42,6	1.276	2,4	397,3	-54,2	103	2,2
Amarela	511,6	65,1	1.715	3,2	528,3	76,8	131	2,8
Parda	445,3	-1,2	7.205	13,5	450,8	-0,7	615	13,1
Indígena	388,7	-57,8	86	0,2	378,5	-73,0	4	0,1
TOTAL	446,5			100,0	451,5		4.699	100,0

Fonte: Autor (2025)

Como os tamanhos dos grupos na tabela 2 mudam, a média geral também é alterada em relação à tabela 1. No caso do total de candidatos, por cor da pele, temos 446,5 pontos de média geral. Candidatos que se declararam da cor amarela tiveram média superior, com 65,1 pontos acima da geral. Depois, os candidatos brancos, com 36,8 pontos acima da média. Candidatos pardos ficam muito próximos da média, com -1,2

ponto abaixo da média geral, a cor preta fica -42,6 pontos da média e indígenas, com -57,8 pontos. Do total de candidatos, 80,8% se declararam brancos, 13,5% pardos, 3,2% amarelos, apenas 2,4% de pretos e 0,2% de indígenas. Perceba que há mais brancos no vestibular do que o percentual de candidatos pelas vagas universais e há três vezes mais negros (pretos + pardos) do que o total de candidatos pelas cotas de PPI.

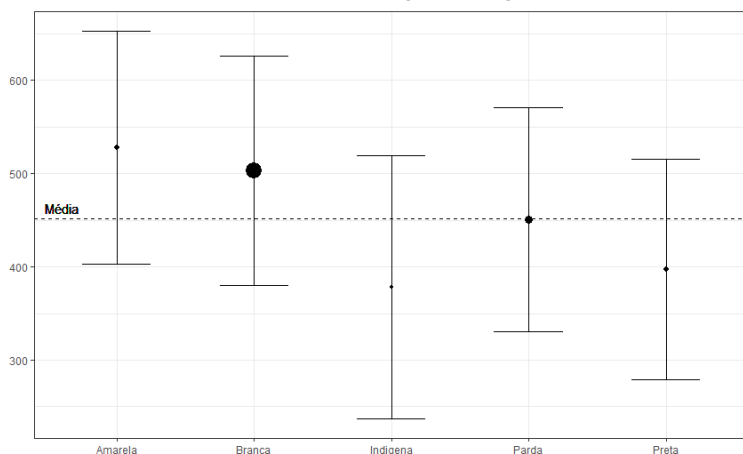
A nota média dos aprovados no vestibular de 2014 da UFPR foi de 451,5 pontos. Na tabela 2 acima constam as médias por cor da pele autodeclarada e a diferença da média de cada categoria em relação à média geral. Vê-se que, na média, os aprovados brancos ficaram 51,1 pontos acima da média geral. Mas, a maior diferença positiva foi a dos autodeclarados amarelos, com 76,8 pontos acima da média. Os pardos ficaram muito próximos da média geral, com -0,7. Bem diferente dos pretos, que apresentaram -54,2 pontos em relação à média. O pior desempenho dos aprovados foi o dos indígenas, com -73 pontos em relação à média geral. O desempenho no vestibular, entre os aprovados, mostra que a distância entre pardos e pretos foi praticamente a mesma da média percebida entre pardos e brancos.

Em relação ao número de aprovados por cor da pele, 81,8% foi de brancos. Os PPIs (Pretos pardos e indígenas), que deveriam representar 14% das vagas, ficaram próximos, com 13,1% de pardos, 2,2% de pretos e 0,1% de indígenas. Juntos, ocuparam apenas 15,5% das vagas naquele ano, porém, apenas 1/3 deles aprovados pelas cotas PPIs.

Quando comparamos o número de aprovados por categoria de cor da pele com o número de candidatos, percebe-se uma vantagem para os candidatos brancos, que apresentam 8% de aprovação em relação ao total de concorrentes que se declararam com pele branca. Já entre pretos, amarelos e pardos, o percentual de aprovação gira em torno de 7%, enquanto para indígenas ele é de 4%.

Perceba que as diferenças médias dos aprovados crescem em relação às dos candidatos por cor da pele, em geral. Nos brancos, para o total de candidatos a diferença era + 36,8 e sobe para +51,1 pontos entre os aprovados. Nos amarelos ela passa de 65,1 para 76,8 pontos. No caso dos pardos o efeito é o mesmo, mas com redução da diferença negativa das médias, que passa de -1,2 ponto entre todos os candidatos, para -0,7 entre os aprovados. Ainda assim, tanto o total de candidatos quanto os aprovados pardos ficam muito próximos da média geral. Já a diferença para pretos passa de -42,6 pontos no total dos candidatos, para -54,2 pontos entre os aprovados. E os indígenas vão de -57,8 para -73,0 pontos. Se as vagas não fossem divididas por cotas e os candidatos tivessem que disputar o total da oferta entre todos, haveria grande favorecimento de candidatos brancos e amarelos, pois as pontuações médias deles ficam sempre acima das médias gerais e das médias dos demais grupos. As médias e barras de desvio padrão para mais e para menos por cor da pele estão apresentadas no gráfico 2 a seguir.

Gráf. 3 – Média e desvio padrão da nota dos aprovados no vestibular de 2014 por cor da pele



Fonte: autor

O gráfico 3 representa visualmente as posições das médias de notas no vestibular, por cor da pele dos candidatos, a linha tracejada indica a média geral e as barras mostram as variações de um desvio padrão de cada lado das médias. Aqui, pretos e indígenas ficam majoritariamente abaixo da média geral, com brancos e amarelos acima dela. A média dos pardos fica muito próxima da geral. Se os grupos tivessem que disputar as vagas como antigamente, pretos e indígenas – que já são os menores grupos entre aprovados – apresentariam uma ainda menor participação nos selecionados pelo vestibular. Para os pardos os efeitos da ausência de cotas seriam menores.

Quando comparamos os dados por cotas e por cor da pele há impressão de inconsistência, pois, nas cotas temos relativo crescimento de PPI e candidatos de baixa renda, enquanto que ao olhar para a cor da pele, temos predomínio de brancos entre o grupo que mais aprova em relação ao total de candidatos. Isso ocorre porque nem todo branco concorre apenas pelas vagas universais. Eles também podem optar por cota social e cota social para baixa renda, desde que tenham feito o ensino médio em escola pública. Tanto assim que existem 3.846 brancos aprovados e 3.117 aprovados pelas vagas universais. O inverso também é verdadeiro. Nem todo preto ou pardo concorre pelas cotas de PPI. Eles podem optar pelas cotas sociais ou, até mesmo, pela concorrência universal. Como a concorrência entre as cotas varia por curso, o candidato adota um comportamento estratégico e, se é negro, estudou em escola pública e de baixa renda, pode escolher entre as quatro opções de cotas, ou as vagas universais, a depender da concorrência para o curso selecionado por ele. Por isso que em 2014 há 718 pretos e pardos aprovados no vestibular da UFPR, contra apenas 276 selecionados por PPI ou PPI15. Quase 2/3 dos negros aprovados, optaram por cota social ou, quando não fizeram ensino médio em escola pública, disputaram pelas vagas universais.

Para avançar na descrição do comportamento dos vestibulandos por cor da pele e tipo de cota, a tabela 3 mostra as médias de desempenho e distribuição dos aprovados. Foram apresentadas as diferenças de médias apenas para os três grupos maiores de cor de pele: preto, pardo e branco. Além disso, as diferenças de médias foram calculadas apenas para quando há mais de 20 aprovados, evitando assim grandes distorções provocadas por possíveis casos extremos únicos.

**Tab. 3 – Desempenho dos aprovados no vestibular de 2014
por tipo de cota e cor da pele**

Cota	Cor da pele	Média	Dif. media	Casos	% Casos
UNIVERSAL	Preta	455,7	56,6	22	21,4
PPI	Preta	402,2	3,1	53	51,5
SOCIAL15	Preta	374,1		4	3,9
PPI15	Preta	339,4	-59,7	23	22,3
SOCIAL	Preta	270,0		1	1,0
Média		368,3	100,0		
UNIVERSAL	Parda	483,4	57,9	290	47,2
PPI	Parda	436,0	10,5	159	25,9
SOCIAL	Parda	422,2	-3,2	74	12,0
SOCIAL15	Parda	415,7	-9,7	53	8,6
PPI15	Parda	370,1	-55,3	39	6,3
Média		425,5	100,0		
UNIVERSAL	Branca	521,9	50,6	2695	70,1
SOCIAL	Branca	473,3	2,1	815	21,2
SOCIAL15	Branca	418,4	-52,7	336	8,7
Média		471,2			100,0
UNIVERSAL	Amarela	546,8		108	82,4
SOCIAL	Amarela	448,4		17	13,0
SOCIAL15	Amarela	419,9		6	4,6
UNIVERSAL	Indígena	480,3		2	50,0
PPI	Indígena	276,5		2	50,0

Fonte: Autor (2025)

Como mostra a coluna da direita da tabela 3, entre os pretos, cerca de metade (51,5%) optou pela cota PPI, pouco mais de 1/5 dos aprovados concorreu por PPI15, de baixa renda, e outro 1/5 pelas cotas universais. PPI e PPI15, juntos, representaram 73,8% dos aprovados que se autodeclararam pretos. Apenas um preto foi aprovado por cota social e outros quatro (3,9%) por cota social para baixa renda. Quanto ao desempenho, nota-se variação significativa, principalmente entre os extremos dos pretos que disputaram pelas vagas universais, com 56,6 pontos acima da média dos pretos aprovados, e os do PPI15, com -59,7 pontos da média do grupo. Os que disputaram pelas vagas do PPI, por serem maior número, contribuíram mais para a média e, portanto, não ficaram distante dela, apenas 3,1 pontos acima. Ou seja, entre os aprovados, pretos que disputaram pelas vagas universais tiveram melhor desempenho, mas representaram apenas 21,4% dos casos. Pretos de baixa renda, que disputaram vaga pelo PPI15, tiveram menor desempenho entre os aprovados do grupo e representaram 22,3% dos 103 pretos aprovados no vestibular de 2014.

Entre os pardos aprovados percebe-se um comportamento distinto do grupo anterior. 47,2% deles disputaram pelas vagas universais. Depois, 25,9% foi por PPI e 12% por cotas sociais. As duas cotas de baixa renda, juntas, representaram menos de 15% dos pardos aprovados. As cotas PPI e PPI15 destinadas a pretos e pardos e para baixa renda, no caso dos pardos, representaram menos de 1/3 dos aprovados. Já as médias dentro do grupo dos pardos seguiram o mesmo padrão dos pretos. A média dos aprovados pelas vagas universais ficou 57,9 pontos acima da média dos pardos e a média de PPI ficou 10,5 pontos acima. Os outros três grupos apresentaram médias abaixo da geral. O pior

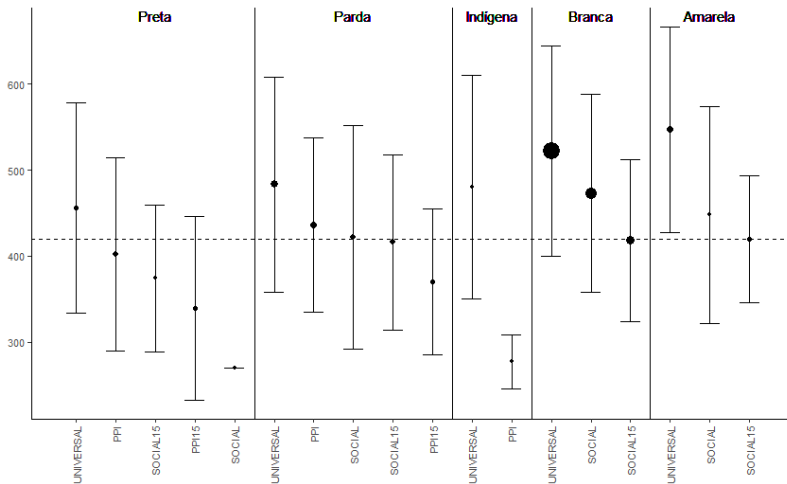
desempenho foi do grupo PPI15, com média -55,3 pontos abaixo do grupo de pardos aprovados em 2014.

Candidatos que se autodeclararam com cor da pele branca podiam disputar vestibular pelas vagas universais, se estudaram em escola pública no ensino médio pelas cotas sociais, e se comprovarem baixa renda, pela cota social ou pela cota social para baixa renda. Do total de aprovados, 70,1% dos brancos haviam optado pelas vagas universais e 21,2% pelas cotas sociais. Uma participação baixa, de 8,7%, ficou para brancos de baixa renda que foram aprovados pela cota Social15. Aqui, novamente, a média dos aprovados pelas vagas universais foi a maior, ficando 50,6 pontos acima da média dos brancos. A cota social ficou próxima da média, com 2,1 pontos acima e a cota para baixa renda, Social15, apresentou uma média 52,7 pontos abaixo da média do grupo.

Em relação às médias por grupos de aprovados, em todos os três (pretos, pardos e brancos), as médias dos cotistas de baixa renda são menores que as dos demais grupos. Sempre, as médias dos que concorrem pelas vagas universais ficam acima do desempenho geral da categoria e dos grupos. A média dos pretos aprovados é a mais baixa, 368,3 pontos, e a média dos brancos aprovados é a mais alta, 471,2 pontos. A média dos pardos, 425,5, fica entre os dois grupos anteriores. Pardos não usam tanto as cotas como os pretos, embora tenham o mesmo direito e apresentam um desempenho que não pode se confundir com os outros grupos. Ficaram acima dos pretos e abaixo dos brancos aprovados no vestibular de 2014 da UFPR. Isso é o que o gráfico 4 a seguir representa visualmente pelas médias e um desvio padrão para cima e para baixo de cada categoria. A espessura dos pontos representa a proporção de aprovados da categoria em relação ao total. As distâncias de desempenho dos dois extremos em cada grupo de cor de pele são similares, girando em torno de 50 pontos para mais, entre os com

melhor desempenho, e -50 pontos da média para os com pior desempenho. Considerando as médias gerais, isso representa mais de 10% do desempenho final para cima e para baixo da média. Em outras palavras, dentro do mesmo grupo de cor da pele, os candidatos pelas vagas universais têm 20% a mais de pontos no vestibular do que o grupo de pior desempenho, que normalmente é destinada a candidatos de baixa renda. Estes, das cotas PPI e para baixa renda, dificilmente teriam sido aprovados no vestibular sem a política de cotas.

Gráf. 4 – Média e desvio padrão da nota no vestibular de 2014 por cor da pele e tipo e cota



Fonte: Autor (2025)

Em todas as categorias de cor da pele, os aprovados por vagas universais apresentam as maiores médias, sempre ficando acima da média geral. No caso dos aprovados pretos, apenas a categoria universal fica acima da média geral. Houve só um preto aprovado por cota social naquele ano. Entre os pardos, Universal e Social ficam acima e Social15 fica pouco abaixo. PPI15 é a cota em que os pardos apresentaram menor média. Entre os brancos, as notas de vagas universais e cota Social ficam acima da média

geral enquanto a cota social para baixa renda fica abaixo. Os amarelos estão acima da média geral nas três categorias e os indígenas dividem-se meio a meio. Os indígenas que disputaram pelas vagas universais ficaram bem acima da média geral e os cotistas por PPI, bem abaixo.

Os dados apresentados até aqui demonstram profunda desigualdade de condições entre os vestibulandos, mesmo quando se considera apenas os aprovados. A primeira marcação dessa desigualdade é social. Candidatos de baixa renda, independente de cor da pele, são os que apresentam os desempenhos mais baixos nas provas. No entanto, para os negros, especialmente pretos, a desigualdade é reforçada. Sem cotas para candidatos de baixa renda a universidade continuaria aprovando um tipo específico de candidatos, com melhores condições para participar do vestibular, aqueles com renda superior a 1,5 salário-mínimo mensal por pessoa. Isso representa, hoje, para uma família de quatro pessoas, uma renda mensal total acima de R\$ 8 mil. Além disso, sem as cotas raciais, o vestibular continuaria aprovando brancos, independente de renda. Essa é a diferença do efeito das cotas de baixa renda e cotas raciais.

Permanência no curso

Como qualquer outra prova que mede conhecimentos no sistema de educação, o vestibular é um teste que demanda preparação específica. Essa preparação requer um conjunto de condições que não são distribuídas igualmente na sociedade. Jovens que dividem os estudos com trabalho, aqueles que não têm uma tradição familiar de formação acadêmica ou que apresentam deficiências em sua formação escolar anterior tendem a apresentar desempenho mais baixo em exames como o concurso vestibular. Por isso existem as políticas públicas que começam com as cotas sociais e raciais para entrada na universidade pública. Sem as cotas,

uma parcela significativa de jovens com características socioeconômicas e culturais que geram desvantagens nas provas não teria acesso ao ensino superior. Mas, condições adequadas para entrada, a partir de políticas compensatórias, são apenas o início do processo. É preciso saber se os cotistas conseguem se manter na universidade e concluir o curso de graduação. Além disso, talvez principalmente, é preciso saber se os estudantes cotistas que terminam seus cursos, formam-se em condições similares às dos não cotistas. Se, ao final do curso, os cotistas continuarem apresentando diferenças significativas de desempenho em relação aos não cotistas, então a universidade não terá cumprido o seu papel na redução das desigualdades socioeconômicas e culturais.

Neste tópico são apresentados os dados de acompanhamento dos 4.699 aprovados no vestibular de 2014. Eles são agrupados em três categorias. Podem ser evadidos, formados ou continuam com curso em andamento. O ano de corte foi 2019, por dois motivos. O primeiro é que em 2019 completam-se cinco anos do vestibular, o que é o prazo suficiente para conclusão da maioria das graduações em bacharelados e licenciaturas. O segundo, e mais importante, é que em 2020 há uma quebra no processo normal de formação, causado pela pandemia da Covid-19. Os alunos, de forma involuntária, tiveram que atrasar a conclusão de seus cursos. Por isso analisamos o percurso dos alunos nos cinco anos, entre o vestibular de 2014 e o fim do ano letivo de 2019, último antes dos efeitos da pandemia de covid-19.

Na categoria “evadido” são considerados todos os casos registrados no sistema da Pró-reitoria de Graduação da UFPR; tanto de evasão involuntária quanto voluntária. Nem sempre um evadido deixou a universidade. Ele pode ter trocado de curso, por exemplo. Nesse caso ele aparece como “evadido” do curso para o qual foi aprovado no vestibular de 2014. Por isso a opção de manter na categoria de evadidos todos os

casos – tendo como consequência um aumento no percentual geral dessa categoria nas análises. Ou seja, uma parte dos alunos considerados evadidos aqui, continuam a graduação em outro curso, mas não aquele em que foi aprovado no vestibular. Os casos em que o aluno é aprovado, inicia o curso e desiste por falta de identificação são chamados de evasão voluntária. Mas, há outro tipo de evasão, a involuntária, que acontece quando o aluno não consegue continuar a graduação, ainda que assim desejasse. A evasão involuntária está, geralmente, ligada a limitações econômicas. Neste trabalho não será diferenciado o tipo de evasão, se voluntária ou involuntária.

A tabela 4 cruza o número de alunos por cota de ingresso na UFPR com o status do aluno em 2019: se evadido, com curso em andamento ou se já se formou no curso a que foi aprovado no vestibular de 2014. São apresentados os percentuais por status do aluno nas colunas e os percentuais por cota nas linhas. A coluna “% Aprovados Vestibular” mostra a contribuição de cada cota no vestibular de 2014 para os 4699 aprovados. A linha “% Total” mostra os percentuais de contribuição de cada status para o total de alunos. Ela permite comparar os percentuais de contribuição de cada cota com o percentual geral. Junto com a tabela está o gráfico de resíduos padronizados. Ele serve para indicar que pares de categorias contribuem mais e que pares apresentam menos casos, quando consideramos as cotas com o status dos alunos.

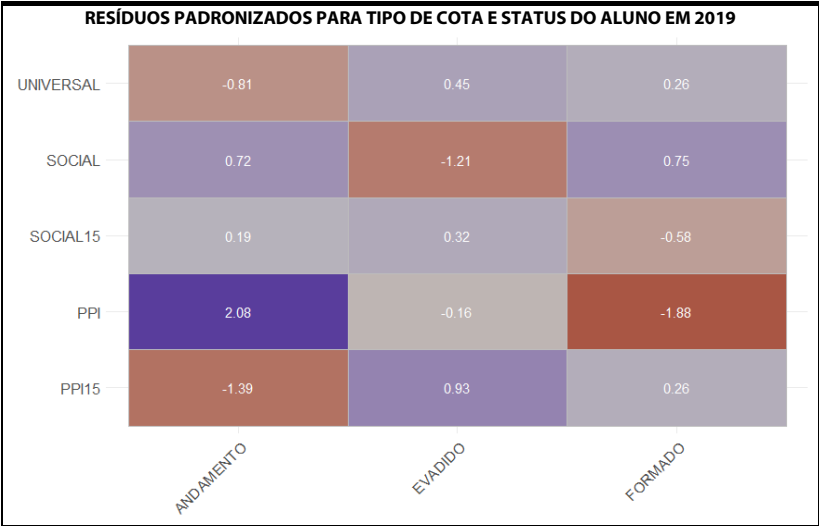
No geral, dos 4.699 alunos aprovados no vestibular de 2014, após cinco anos, 28,9% tinham se formado no mesmo curso da aprovação, outros 28,8% ainda eram alunos ativos da UFPR e outros 42,3% tinha registro de evasão do curso para o qual fez o vestibular. Considerando apenas os percentuais por cota acima do percentual médio de cada categoria de status, para os formados, vagas universais ficam com 29,1%; cota social, com 30,2% e cota PPI15, para baixa renda, fica um

pouco acima, com 30%. Entre os evadidos, cota social de baixa renda, Social15, com 43,4%, e PPI15, de baixa renda, com 50%, foram as que mais contribuíram. Com curso em andamento, estacam-se PPI, com 36,4% e cota Social, com 30,1%, as duas acima do percentual médio da categoria.

Olhando para os percentuais por cota, a PPI15, que aprovou 1,3% no vestibular, tem 1,5% de evasão e 1,4% de formados. A PPI, com 4,6% de contribuição no vestibular, apresenta 5,8% de alunos em andamento. A cota social de baixa renda, Social15, que aprovou 8,5% no vestibular, fica muito próximo desse percentual para as três categorias de status. A cota Social, com 19,3% de aprovações, fica com 20,2% em andamento e o mesmo percentual entre os formados. Já entre os das vagas universais, a distribuição entre as categorias de status é muito próxima dos 66,3% de contribuição no vestibular.

Tab. 4 – Comparação do status do aluno em 2019 com tipo de cota no vestibular de 2014

TIPO DE COTA	% APROVADOS VESTIBULAR	EM ANDAMENTO		EVASÃO		FORMADO		TOTAL
		Casos	% Casos	Casos	% Casos	Casos	% Casos	
PPI15	1,3	12	0,9	31	1,5	19	1,4	62
%PPI15		19,4		50,0		30,6		100,0
PPI	4,6	78	5,8	89	4,4	47	3,4	214
%PPI		36,4		41,6		22,0		100,0
SOCIAL15	8,5	117	8,6	173	8,7	109	8,1	399
%SOCIAL15		29,3		43,4		27,3		100,0
SOCIAL	19,3	273	20,2	360	18,2	274	20,2	907
%SOCIAL		30,1		39,7		30,2		100,0
UNIVERSAL	66,3	874	64,5	1335	67,2	908	66,9	3117
%UNIVERSAL		28,0		42,8		29,1		100,0
TOTAL		1354	100,0	1988	100,00	1357	100,00	4699
%TOTAL		28,8		42,3		28,9		100,0



Fonte: Autor (2025)

O que se percebe no gráfico de resíduos acima é que a distribuição das cotas por status do aluno após cinco anos da aprovação no vestibular tende a uma distribuição equilibrada. O gráfico da tabela 4 mostra que entre os formados, há menos alunos de PPI (resíduo padronizado -1,88) do que o esperado e menos da cota social para baixa renda Social15 (-0,58). Alunos das vagas universais, cota social e cota PPI15, para baixa renda, estão mais presentes entre os formados. Já para os evadidos, contribuem positivamente alunos de PPI15, Social15 e Universal. Aparecem menos entre os evadidos alunos de cota Social e PPI15. Alunos de vagas universais e PPI15 têm resíduo positivo para evasão e para formados. Já os da cota Social15, para baixa renda, têm resíduo positivo para evasão e negativo para formados. Alunos da cota PPI têm o maior resíduo negativo para formados e o maior positivo para em andamento. Em outras palavras, a cota PPI foi a que menos formou até 2019 e a cota Social foi a que mais formou proporcionalmente à sua participação no conjunto total de alunos. No entanto, as diferenças percentuais de cada

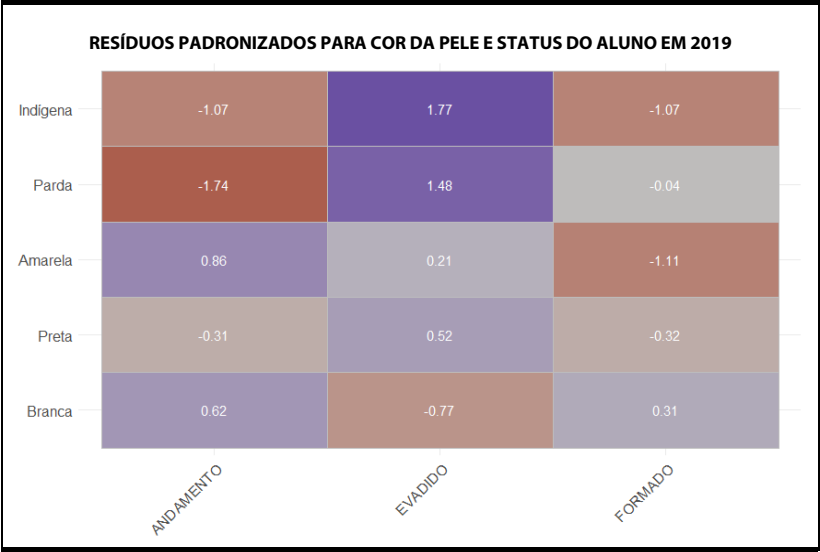
uma em relação ao percentual médio ficaram em torno de dois pontos percentuais.

Como já descrito no tópico anterior, é possível que a agregação por cotas não permita identificar fenômenos específicos por cor da pele dos estudantes. Por isso, a tabela 5 a seguir aplica os mesmos cruzamentos das categorias de status do estudante, por cor da pele autodeclarada. Estudantes brancos representaram 81,8% dos aprovados no vestibular de 2014. Até o final de 2019, os percentuais por categoria de status acima deste total eram “sem evasão”, com 83,4%, e “formado”, com 82,6%. Aprovados autodeclarados pretos no vestibular foram 2,2%. Apenas a categoria evasão, com 2,4% sobre o total ficou acima. Entre os Amarelos, com 2,8% de aprovados no vestibular, o que destaca é a categoria “sem evasão”, com 3,2%. Alunos autodeclarados pardos representaram 13,1% dos aprovados em 2014 e ficam em 14% na categoria “evasão”. Todos os quatro indígenas aprovados no vestibular entraram na categoria “evasão” até 2019. Ou seja, pretos e pardos estão mais concentrados em evasão, enquanto brancos, ficam entre os formados.

É possível encontrar o mesmo padrão quando se analisam os percentuais por status do aluno ao final de 2019. No total, 28,9% aparecem como formado, apenas os brancos ficam acima desse valor, com 29,1% de formados. Entre os 42,3% de evadidos, temos 45,6% dos pretos e 46,2% dos pardos. Dos 28,8% que continuavam matriculados em 2019, amarelos representam 32,8% e brancos ficam com 29,4%. As demais categorias ficam abaixo do percentual geral.

Tab. 5 – Comparação do status do aluno em 2019 com cor da pele autodeclarada

COR DA PELE	% Aprovados Vestibular	EM ANDAMENTO		EVASÃO		FORMADO		TOTAL
		Casos	% Casos	Casos	% Casos	Casos	% Casos	
Branca	81,8	1129	83,4	1596	80,3	1121	82,6	3846
%Branca		29,4		41,5		29,1		100,0
Preta	2,2	28	2,1	47	2,4	28	2,1	103
%Preta		27,2		45,6		27,2		100,0
Amarela	2,8	43	3,2	57	2,9	31	2,3	131
%Amarela		32,8		43,5		23,7		100,0
Parda	13,1	154	11,4	284	14,3	177	13,0	615
%Parda		25,0		46,2		28,8		100,0
Indígena	0,2	0	0,0	4	0,2	0	0,0	4
%Indígena		0,0		100,0		0,0		100,0
TOTAL		1354	100,0	1988	100,00	1357	100,00	4699
%TOTAL		28,8		42,3		28,9		



Fonte: Autor (2025)

Ao analisar os resíduos padronizados, apenas a cor da pele branca apresenta resíduo positivo (+0,31) para os formados. As demais são

negativas, com destaque para amarela, com -1,11. Entre os evadidos, ao contrário, apenas cor branca apresenta resíduo negativo -0,77. Além de indígenas, que participa com maior contribuição positiva, +1,77, destacam-se os pardos, com +1,48. Para matriculados os resíduos positivos são para brancos e amarelos e os negativos para as outras três categorias de cor da pele. Aqui também, assim como nos resultados do vestibular, para identificar conclusão ou evasão do curso, a variável cor da pele é mais explicativa do que o tipo de cota. Pretos e pardos, independente de cota, tendem a chegar menos ao final do curso. Brancos são os que mais se formam.

Desempenho no curso

A próxima etapa da análise diz respeito ao desempenho acadêmico. Já constatamos que, na entrada, os alunos apresentam desempenhos distintos no vestibular: Pretos e cotistas de baixa renda, independentemente da cor da pele, apresentam menores médias no vestibular. Também vimos que estudantes pretos, pardos e cotistas de baixa renda têm mais dificuldade para concluir o curso. A questão a seguir é se, entre os que se formam, as condições são igualitárias, para todas as cores de pele ou cota de entrada? Considerando os que conseguem chegar ao final do curso, se a universidade cumprir o papel de redução das diferenças de entrada até a formatura, será sinal de que a política compensatória cumpriu sua função social. Se, ao final dos cursos, pretos, pardos e alunos de baixa renda apresentarem desempenho abaixo dos demais, será sinal de que a universidade não foi capaz de reduzir as desigualdades.

Considerando a diversidade no número de disciplinas e forma de avaliação entre os cursos de graduação da UFPR, a utilização de médias

de notas para medir desempenho causaria desvios impossibilitando comparações. Para poder comparar o desempenho dos 4.699 aprovados no vestibular de 2014 da UFPR optou-se por um coeficiente padronizado para medir as aprovações em disciplinas. Ele varia de zero a um. Se zero, o aluno não foi aprovado em nenhuma disciplina a que se matriculou. Se um, foi aprovado em todas. Se ele é formado, teve que cumprir o número mínimo de créditos do curso, então, independente de quantas disciplinas se matriculou, ele terá um valor que vai indicar a proporção de aprovações em relação ao total de matrículas. A esse indicador damos o nome de índice de aprovação.

Para identificar o desempenho dos alunos são usadas as médias do índice de aprovação em disciplinas de todos os 4.699 registros acadêmicos relacionados ao vestibular de 2014. A tabela 6 mostra as médias do índice de aprovação por cota de entrada da universidade e status do aluno até o final de 2019. O resultado mais importante é para os “formados”. A média do índice de aprovação foi de 0,96 e alunos que conseguiram concluir o curso. Todas as cotas variaram apenas um ponto para cima ou um para baixo, ficando muito próximas entre eles. PPI15 e PPI tiveram índice para formados de 0,95. As demais cotas ficaram com média de 0,97. Esse resultado indica que para os alunos que se formaram, o resultado foi similar, ou, em outras palavras, as diferenças que existiam entre eles na entrada da universidade não são mais percebidas ao final da graduação.

Para os evadidos as diferenças são maiores. O índice médio de aprovação fica em 0,47, porém, entre os alunos da cota PPI15 ele cai para 0,40 e para cotistas sociais, chega a 0,51. De qualquer maneira, o indicador mostra que, em média, quando o aluno se evade ele conseguiu aprovação em cerca de metade das disciplinas. O índice de aprovação dos alunos ainda matriculados em 2019 fica em 0,78, o que é o meio

termo entre evadidos e formados. Como se trata de média, é possível que parte desses alunos, aqueles com aprovação abaixo de 0,5, esteja mais próximo da evasão do que da formatura.

Tabela 6 – Média do índice de aprovação por tipo de cota

TIPO DE COTA	SEM EVASÃO	EVASÃO	FORMADO
PPI15	0,65	0,40	0,95
PPI	0,78	0,48	0,95
SOCIAL15	0,80	0,45	0,97
SOCIAL	0,85	0,51	0,97
UNIVERSAL	0,85	0,50	0,97
MÉDIA	0,78	0,47	0,96

Fonte: Autor (2025)

Aplicando o mesmo índice de aprovação para a variável cor da pele dos aprovados em 2014 percebe-se o mesmo padrão, com diferenças pequenas entre os formados. Na tabela 7, os indígenas aparecem apenas na categoria de evadidos, pois todos os quatro casos encontram-se nessa categoria. A média geral de 0,96 coincide com a média dos pardos. Brancos e amarelos têm média de 0,97 e pretos com média de 0,95. Mais uma vez, para os alunos que chegam ao final do curso, não há diferença de desempenho. Já para os evadidos as diferenças são maiores. A média geral fica em 0,47, o menor índice de aprovação é dos indígenas, com 0,38, seguido dos pretos, com 0,45. Os amarelos evadidos têm índice de aprovação de 0,56. Já os alunos que ainda estavam matriculados em 2019, a média de aprovação era de 0,80. Acima dela se encontram amarelos, com 0,86, e brancos, com 0,85. Pardos têm 0,77 e pretos, 0,75. Ao contrário do desempenho para aprovados no vestibular e da permanência no curso por cotas e cor da pele, onde as diferenças são evidenciadas nas médias, no desempenho dos que conseguem concluir o curso não há diferenças significativas.

Tabela 7 – Média do índice de aprovação por cor da pele

COR DA PELE	SEM EVASÃO	EVASÃO	FORMADO
Branca	0,85	0,50	0,97
Preta	0,71	0,45	0,95
Amarela	0,86	0,56	0,97
Parda	0,77	0,47	0,96
Indígena		0,38	
Média	0,80	0,47	0,96

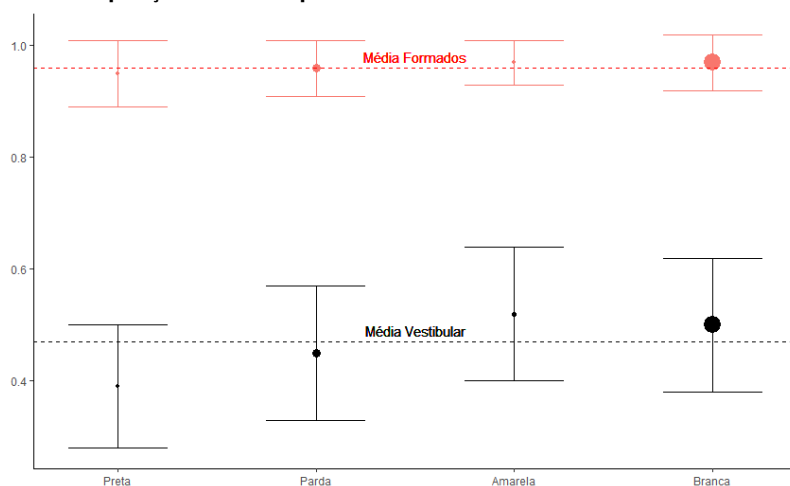
Fonte: Autor (2025)

O gráfico 5 representa visualmente o principal “achado” da comparação dos dados de desempenho no vestibular e desempenho acadêmico entre os formados. Como a variável cor da pele apresentou as maiores diferenças no vestibular, ela é usada aqui para demonstrar as diferenças das médias dos aprovados no vestibular e dos formados. A categoria indígena foi excluída por não ter indígenas aprovados no vestibular de 2014 entre os formados em 2019. As médias de desempenho no vestibular foram padronizadas, variando de zero a um, para tornar possível a comparação direta com o índice de aprovação dos formados até 2019. As linhas tracejadas indicam as médias gerais para os 4.699 candidatos aprovados no vestibular de 2014 e para os 1.357 alunos formados até o final de 2019. A espessura dos pontos indica a participação proporcional de cada cor de pele no geral e as barras de erro estão indicando a distribuição de um desvio padrão da média para cima e para baixo.

A média padroniza dos aprovados no vestibular de 2014 fica em 0,47. Percebe-se que pretos e pardos ficam bem abaixo da linha da média, enquanto amarelos e brancos ficam acima. Além disso, as barras de erro são maiores, o que indica maior variação de desempenho no vestibular entre os aprovados em 2014, por cor de pele. Na parte

superior do gráfico, com média de 0,96, estão as categorias de cor de pele para os formados até o final de 2019. Perceba que nesse caso todos os pontos ficam muito próximos da média geral. Além disso, as barras de erro são mais curtas, indicando maior homogeneidade nas categorias de cor da pele para os alunos que conseguiram se formar no prazo de cinco anos após o vestibular.

Gráf. 5 – Comparação entre desempenho no vestibular de 2014 e dos concluintes em 2019



Fonte: Autor (2025)

O estudo de caso apresentado aqui demonstrou que os aprovados no vestibular de 2014 apresentavam condições desiguais de desempenho na prova. Sem a política de cotas, muitos pretos e candidatos de baixa renda não teriam conseguido a vaga. Além disso, o acompanhamento do desempenho deles nos cinco anos seguintes à entrada na Universidade demonstrou que para os que conseguiram concluir a graduação houve um “nivelamento” de desempenho. Cor da pele não está mais associada a desempenho dos formados, como no desempenho dos vestibulandos. No entanto, a questão está em quem consegue chegar até a formatura.

Aqui, considerando evasão, pretos e alunos de baixa renda continuam sendo os que menos chegam ao final do curso. No próximo tópico serão exploradas as explicações socioeconômicas e culturais, portanto, externas à própria universidade, para explicar a aprovação no vestibular e a chegada à formatura.

Impacto socioeconômico no desempenho

Para identificar os efeitos das características dos alunos sobre o desempenho no vestibular e ao longo do curso de graduação, são utilizadas as variáveis em dois modelos de regressão logística binária. O objetivo principal é medir o efeito das variáveis explicativas sobre o fato de ser ou não aprovado no vestibular e, em um segundo momento, para os que concluíram ou não a graduação até 2019.

No modelo 1 a variável explicativa de base para cada modelo é cor da pele. Será rodada uma regressão para “brancos”, outra para “pardos” e uma para “pretos”. Além disso, são medidos os efeitos da cor da pele para quando os candidatos no vestibular e os alunos de graduação são cotistas (aqui incluindo todas as cotas possíveis para cada categoria de cor de pele). No modelo 2 são repetidas as mesmas variáveis explicativas de cor de pele, porém, com o controle de variáveis socioeconômicas que apresentaram as maiores associações individuais com desempenho dos alunos: escolaridade da mãe e se o aluno trabalha ou não (gráfico 1). Um segundo objetivo é medir se as condições socioeconômicas dos alunos interferem nas chances de ser aprovado no vestibular e de concluir o curso no período de cinco anos. Como os modelos incluem todos os casos, não se tratando de uma amostra, o indicador que nos interessa é a razão de chance de: i) ser aprovado no vestibular e ii) se formar na graduação, dadas as categorias de cor de pele e os controles

socioeconômicos externos à universidade. A razão de chance é calculada a partir do *exp.B* do modelo de regressão binária. Se ela é positiva, significa que a característica testada aumenta a chance de ser aprovado no vestibular ou se formar. Se a razão de chance é negativa, significa que a característica testada diminui a chance de aprovação e da conclusão do curso.

A tabela 8 mostra seis conjuntos de modelo para a variável dependente “aprovação no vestibular de 2014”, um para cada cor de pele autodeclarada e cor de pele para bolsistas, o outro para as mesmas variáveis, porém, controladas pelas características socioeconômicas de controle. Começando pelo modelo 1, ser candidato branco aumenta a chance de aprovação no vestibular em 6,8% e ser branco cotista apresenta o maior efeito positivo, ficando 40,8% maior a chance de aprovação. Os brancos podem concorrer por cotas sociais e cotas sociais para baixa renda. Quando controlado pelas variáveis socioeconômicas, a razão de chance para aprovação dos brancos fica em 10,1% no modelo 1 e 37,3% no modelo 2. Para os candidatos pardos a razão de chance é negativa em -2,9% no modelo 1 e -6,0% no modelo 2. Isso indica que ser pardo diminui a chance de aprovação no vestibular. Porém, quando ele é pardo e cotista, as chances ficam positivas, com +11,8% no modelo 1 e +8,5% no modelo com controles socioeconômicos. Aqui também o controle diminui a chance de aprovação quando controlado pelas variáveis externas. No caso de candidatos pretos, a razão de chance de aprovação no vestibular cai (-9%) e, se controlado por variáveis socioeconômicas, cai ainda mais, para -12,6%. Se o candidato é preto e cotista a razão de chance fica positiva em +2,5%, mas, com controles externos ela continua negativa, em -2,1% de chance de aprovação no vestibular.

Tab. 8 – Razão de chance para aprovação no vestibular por cor da pele e cota

VARIÁVEIS EXPLICATIVAS	MODELO 1		MODELO 2*	
	Exp. B	% Razão Chance	Exp. B	% Razão Chance
Branco	1,068	+6,8	1,102	+10,1
Branco + cota	1,408	+40,8	1,371	+37,3
Pardo	0,971	-2,9	0,939	-6,0
Pardo + cotista	1,118	+11,8	1,083	+8,5
Preto	0,910	-9,0	0,878	-12,6
Preto + cotista	1,025	+2,5	0,983	-2,1

*Controles: escolaridade da mãe + trabalho.

Fonte: Autor (2025)

Em resumo, ser branco aumentou a chance de aprovação no vestibular de 2014 da UFPR. Ser branco e disputar uma vaga por cota social aumentou. Foi a maior razão de chance de todos os modelos. Os controles socioeconômicos aumentaram a chance de branco não cotista e diminuíram de branco cotista, embora este último continue sendo a maior razão de chance de aprovação no vestibular. Assim, candidato branco, disputando por cota social, com mãe com escolaridade superior e que nunca trabalhou foi o perfil com maior razão de chance de aprovação naquele ano.

Os pardos que disputaram as vagas universais apresentaram razão de chance negativa de aprovação, mas, quando cotistas (social ou racial) as razões de chance passaram a ser positivas, com ou sem controle socioeconômico no modelo. Pardos cotistas se aproximam mais de brancos cotistas do que de pretos cotistas, nos modelos. Já os pretos apresentaram razão de chance de aprovação no vestibular negativa para três dos quatro modelos. Apenas quando é preto cotista e sem controle socioeconômico é que a expectativa de aprovação fica positiva.

Aplicando as mesmas características para modelos onde a variável dependente é ter ou não se formado até 2019, temos os resultados que

seguem na tabela 9. Aqui, o objetivo é verificar se a cor da pele e as condições socioeconômicas externas à universidade aumentam ou diminuem a chance de conclusão do curso para as categorias de cor da pele. No modelo 1, para brancos, a razão de chance de concluir o curso aumenta em 7,6%. Mas, quando é branco e cotista a razão de chance diminui (-3,0%). No modelo 2, quando controlado por variáveis socioeconômicas os percentuais são positivos e muito próximos entre si, ficando em 2,9% para brancos e 2,8 para brancos com controle socioeconômico. Para os pardos, os resultados de invertem. Se é pardo, a chance de conclusão do curso cai em -8,2%, mas, se é pardo cotista a chance aumenta, +5,1%. Com os controles socioeconômicas os dois coeficientes são positivos, em +4,4% sem controles e +10,1%. É a maior razão de chance de todos os modelos. No caso dos pretos, as razões de chance de formatura são negativas em todos os modelos. Ficam em -8,2% para pretos e -14% para pretos cotistas. Se controlados por variáveis socioeconômicas, passam a de -0,2% para preto e -5,9% para pretos cotistas.

Tab. 9 – Razão de chance para conclusão do curso por cor da pele e cota

VARIÁVEIS EXPLICATIVAS	MODELO 1		MODELO 2*	
	Exp. B	% Razão Chance	Exp. B	% Razão Chance
Branco	1,076	+7,6	1,033	+2,9
Branco + cota	0,970	-3,0	1,031	+2,8
Pardo	0,918	-8,2	0,992	+4,4
Pardo + cotista	1,051	+5,1	1,106	+10,1
Preto	0,918	-8,2	0,992	-0,2
Preto + cotista	0,860	-14,0	0,935	-5,9

*Controles: escolaridade da mãe + tipo de escola + trabalho.

Fonte: Autor (2025)

Aqui fica evidenciado que se o aluno é cotista, a razão de chance de concluir o curso diminui para brancos e pretos, mas não no caso dos pardos. Para os brancos, a única razão de chance negativa é quando eles são cotistas. Para os pardos, a única razão de chance negativa é quando não são cotistas. E para os pretos, todas as razões de chance de concluir o curso são negativas.

Discussão dos resultados

O desempenho dos candidatos no vestibular de 2014, quando a lei 12.711/12 ainda estava em fase de implantação, é indicativo dos efeitos para a política afirmativa. Naquele processo de seleção havia uma proporção maior de candidatos pelas vagas universais do que entre os aprovados, enquanto pelas cotas, as diferenças foram em favor do segundo grupo. Mas, por que isso é efeito da política afirmativa? Quando olhamos os desempenhos dos cotistas nas provas, fica evidente que em uma disputa entre todos, os integrantes dos grupos de cotistas seriam prejudicados. O objetivo das cotas é permitir que candidatos com formações e origens sociais similares disputem as vagas entre si e não entre diferentes níveis de preparação para as provas – o que favoreceria o grupo social com melhor condição para se preparar para o vestibular durante o ensino médio; aqueles que não dividiriam a vida escolar com atividade laboral e que pertencem a famílias com tradição de formação acadêmica.

Ainda assim, no vestibular de 2014 da UFPR, a proporção de aprovados pelas vagas universais ficou 6,3 pontos percentuais acima do ofertado inicialmente, o que indica que as vagas abertas pelas cotas não foram preenchidas de forma integral (tabela 1). Além disso, houve diferença entre as subcotas. A cota social, destinada a estudantes de

escola pública no ensino médio, independente de renda e cor da pele, aprovou, coincidentemente, os mesmos 6,3 pontos percentuais a mais da oferta inicial que as universais. As demais subcotas ficaram abaixo da oferta inicial. A cota social para baixa renda aprovou menos 4,5 pontos percentuais, a cota PPI, menos 2,4 pontos percentuais e a cota PPI para baixa renda, menos 5,7 pontos percentuais. Apesar das cotas, os candidatos de baixa renda foram os que ainda tiveram dificuldade de entrada na UFPR, naquele ano.

As análises exclusivamente por cotas encobrem uma distribuição desigual entre os candidatos por cor da pele. Candidatos brancos, no vestibular de 2014, ficaram 1,0 ponto percentual de aprovados acima da proporção de candidatos. As outras categorias tiveram proporção de aprovados abaixo da de candidatos. Os indígenas, -0,1 ponto; os amarelos e pardos, -0,4 ponto e o pretos, -0,2 ponto percentual. A proporção de brancos aprovados, além de única positiva, foi maior que as das outras cores de pele, que ficaram negativas (tabela 2). As cotas tiveram, como efeito naquele ano, a entrada de alunos de baixa renda na UFPR, não necessariamente negros de baixa renda.

Para entender a diferença na entrada por cota e por cor da pele, a tabela 3 mostrou as distribuições dos aprovados em 2014 pelas duas categorias. Entre os candidatos brancos aprovados, quase 30% ocupavam vagas de cotas sociais e sociais de baixa renda. Significa que aproximadamente um e cada três brancos aprovados naquele ano foi beneficiado pela política de cotas. Entre os pardos, quase metade disputou pelas vagas universais e não por cotas. Nem todos os pardos que se inscreveram pelas vagas universais tinham feito ensino médio em escola privada. Entre os aprovados, 31,2% dos pardos não estudaram em escola pública, e, entre os pardos aprovados pelas vagas universais, 47,2% não estudaram em escola pública. Há uma decisão individual, que

pode ter aspectos simbólicos, de oposição à política afirmativa, ou meramente instrumental, por identificar em qual categoria haverá menor concorrência para o curso desejado. Já entre os pretos, os 21,4% que disputaram as vagas universais equivale ao mesmo percentual dos aprovados que tinham feito ensino médio em escola privada. Ou seja, no caso de pretos, a vaga universal é menos por opção e mais por não enquadrar nos critérios da política afirmativa. A UFPR nunca teve um percentual próprio de vagas para negros, independentemente do tipo de escola no ensino médio.

Cerca de $\frac{1}{4}$ dos pardos aprovados tinham concorrido pela cota PPI, aproximadamente metade disso aprovado pelas cotas sociais e as duas cotas de baixa renda representaram, juntas, apenas 15% dos pardos aprovados. A distribuição dos autodeclarados preto por tipo de cota é muito distinta da dos pardos. Entre os pretos, mais da metade foi aprovada pela cota PPI, aproximadamente $\frac{1}{5}$ dos aprovados estão na PPI para baixa renda e outro $\frac{1}{5}$ nas vagas universais. A cota social para baixa renda é a que aprovou menos pretos.

Quando comparamos as aprovações por cor da pele e tipo de cota, percebemos que pardos se aproximam mais dos brancos do que dos pretos no que diz respeito ao desempenho no vestibular. Brancos e pardos foram mais aprovados pelas vagas universais; pretos, pela cota PPI. Nos três casos, a cota social para baixa renda foi a que apresentou a menor proporção de aprovados.

Mas é na análise das notas médias por cor da pele e cota que se comprova a validade da política afirmativa. Brancos têm médias superiores às dos pardos, que têm médias superiores às dos pretos. Em todos os casos, a cota para baixa renda, independentemente da cor da pele, é sempre a que apresenta menores médias. A média geral dos brancos aprovados no vestibular fica em torno de 100 pontos acima da

média dos pretos aprovados. A média dos pardos fica cerca de 50 pontos acima dos pretos e 50 pontos abaixo dos brancos. Além disso, a distribuição das médias por tipo de cota em cada grupo de cor de pele apresenta um padrão de reforço das desigualdades. Pretos aprovados pelas vagas universais ficaram cerca de 50 pontos acima da média geral dos pretos, enquanto preto em PPI para baixa renda, quase 60 pontos abaixo da média do grupo.

Pardos aprovados pelas vagas universais ficaram quase 60 pontos acima da média dos pardos, enquanto pardos aprovados por PPI para baixa renda ficaram 55 pontos abaixo da média deles. Brancos aprovados pelas vagas universais ficaram 50 pontos acima da média dos brancos, enquanto brancos que entraram pela cota social para baixa renda ficaram 50 pontos abaixo da média dos brancos. Se há diferenças entre desempenho por tipo de cota, elas se reproduzem dentro dos grupos por cor da pele e renda. Dadas as diferenças de desempenho, candidatos de baixa renda e boa parte dos pretos não teriam sido aprovados sem a política afirmativa.

A comparação dos desempenhos por cor da pele entre as diferentes cotas mostra como é frágil o argumento das desigualdades naturais. Pretos, quando têm boa formação escolar no ensino médio e não pertencem a famílias de baixa renda, tendem a ter uma diferença de nota dentro de seu grupo similar à diferença dos brancos nas mesmas condições. Em outras palavras, pretos e pardos que são aprovados pelas vagas universais, apresentaram média de desempenho no vestibular superior à dos brancos aprovados por cota social e de baixa renda. Para todos os grupos, as cotas destinadas a candidatos de baixa renda apresentaram as menores médias no vestibular. A desigualdade de condições no momento do vestibular não é natural. Ela é o resultado da

distribuição desigual de bens sociais e culturais que levam às diferenças na formação escolar e preparação para as provas.

Se, por um lado, a política afirmativa de cotas no vestibular demonstrou efeitos sobre a entrada na universidade, isso em si não é suficiente para justificar a política pública. É preciso saber se os alunos cotistas conseguem permanecer no curso e, se sim, em que condições eles se formam. Analisando a trajetória de cinco anos após o ingresso dos aprovados no vestibular de 2014 da UFPR percebe-se que quando são considerados os grupos por tipo de cota as diferenças nas permanências não são grandes. Segundo a tabela 4, ao final de 2019, 28,9% dos aprovados no vestibular de 2014 tinham se formado no mesmo curso, 28,8% ainda estavam na Universidade e os outros 42,3% tinham evadido do curso original. Nem toda evasão aqui é a involuntária. Uma parte dela se dá por não identificação com o curso. Do total de evadidos até 2019, mais de 10% tinha feito reopção de curso, novo vestibular ou solicitado transferência externa.

Quando comparamos o percentual total de formados, pelos percentuais por tipo de cota, a PPI para baixa renda tem o melhor desempenho, ficando 1,7 ponto percentual acima do geral, a cota social fica 1,3 ponto percentual e a universal fica 0,2 ponto percentual acima da média geral. Ou seja, alunos do grupo com o pior desempenho no vestibular são os que mais conseguiram concluir o curso no período de cinco anos. A cota social para baixa renda fica -1,6 ponto percentual da média geral e o pior indicador para formatura é para a cota PPI, com -6,9 ponto percentual em relação à média dos formados.

Entre evadidos, PPI de baixa renda fica 7,7 pontos percentuais acima da média e a cota social para baixa renda fica 1,1 ponto percentual acima da média geral de evadidos. A universal fica apenas 0,5 ponto

percentual acima. A cota PPI teve -0,7 ponto abaixo da média geral de evasão e a cota social fica -2,6 ponto percentual abaixo da média geral.

Em resumo, entre os formados há maior participação de cotistas sociais, PPI para baixa renda e de vagas universais. Entre os evadidos há maior contribuição de PPI para baixa renda e social de baixa renda. Baixa renda está diretamente associada à evasão, independentemente da cor da pele. Por outro lado, PPI de baixa renda aparece acima da média geral para evasão e para os formados. Isso indica que é o grupo que menos contribui para os alunos que continuam matriculados. PPI de baixa renda tende a se formar rápido, provavelmente dada a necessidade de entrar no mercado de trabalho, ou abandonam o curso. Por outro lado, alunos aprovados por PPI, independente de renda, estão entre os que menos se formaram até 2019 e apresentam participação negativa entre os evadidos. Eles estão no grupo que, respeitadas as participações proporcionais, mais permanece matriculado no curso de origem após cinco anos.

Assim como no vestibular, os dados de permanência por tipo de cota encobrem dinâmicas próprias da cor da pele. A tabela 5 mostra que brancos têm 0,2 ponto percentual acima da média geral dos formados, pardos ficam -1,1 ponto percentual abaixo e os pretos -1,7 ponto percentual abaixo. Já entre os evadidos, alunos brancos ficam -0,8 abaixo da média geral, pretos estão em +3,3 pontos percentuais acima e pardos ficam +3,9 acima da média geral de evadidos. Pretos e pardos contribuem mais com os percentuais de evadidos, enquanto brancos estão mais entre os formados e os que continuam matriculados no curso de origem.

Se, por um lado, a política afirmativa cumpriu seu papel, ainda que parcialmente, ao garantir o acesso à universidade para grupos com menos capital social; a permanência e conclusão do curso não se

distribuiu da mesma forma. Negros e alunos de baixa renda estão entre os que não conseguem nem concluir, nem permanecer na universidade. Brancos são os que mais permanecem e se formam, quando consideramos o caso da UPFR, do vestibular de 2014 até o final de 2019.

Ainda resta a questão das características dos formados. As notas no vestibular provam que a universidade recebe alunos em condições desiguais. Para a universidade cumprir seu papel social, não basta que ofereça meios para a permanência dos diferentes grupos em seus cursos, mas que entre os egressos não persista a desigualdade de formação na entrada. Este é o único ponto em que encontramos o cumprimento integral da política afirmativa no caso em análise. Entre os alunos que conseguiram se formar até 2019, os aprovados no vestibular de 2014 não se distinguem mais, seja em relação ao tipo de cota, seja à cor da pele. As tabelas 6 e 7 mostram as médias de aprovações de formados na graduação pelas duas categorias. Em todos os casos, as variações entre os grupos são mínimas, indicando que independente da cota de entrada ou da cor da pele, todos que se formam têm desempenho acadêmico similar.

O gráfico 5 sintetiza a redução da desigualdade de condições na saída, para formados até 2019, quando comparado com o desempenho no vestibular de 2014. No exame de entrada, os aprovados brancos têm notas acima da média geral e superiores às dos pretos e pardos, que ficam abaixo da média dos aprovados no vestibular. Para os que chegam ao final do curso, as diferenças nos desempenhos entre pretos, pardos e brancos praticamente inexistem. O problema está no número dos que conseguiram chegar até o final do curso no período de cinco anos. Entre os brancos aprovados no vestibular de 2014, quase 1/3 tinha concluído o curso em 2019. Já entre pretos e pardos, a participação de formados cai

para cerca de 1/5. O que resulta em 66,9% de formados serem das vagas universais, 28,3% das cotas sociais e apenas 4,8% das cotas de PPI.

Para testar a hipótese de que as desigualdades de condições na entrada e conclusão do curso superior são socioculturais e anteriores ao próprio vestibular, o estudo de caso incorporou duas variáveis externas para verificar o efeito delas sobre o sucesso no vestibular e na conclusão da graduação. Consideramos que a escolaridade da mãe, uma variável cultural, implica efeito positivo, tanto para aprovação no vestibular quanto para conclusão do curso. Quanto maior a escolaridade da mãe, maior a chance de aprovação e de formatura. A outra é trabalho remunerado do candidato. Aqui, a hipótese é que se o vestibulando nunca trabalhou, a razão de chance de aprovação e de conclusão do curso aumenta. As duas variáveis socioeconômicas foram aplicadas para alunos brancos, pardos e pretos, que concorreram por cotas ou pelas vagas universais. Também foram testadas as razões de chance por cor da pele e cota sem os controles socioeconômicos. Nesse caso, o objetivo é identificar se as características socioeconômicas aumentam ou diminuem as chances de sucesso dos alunos.

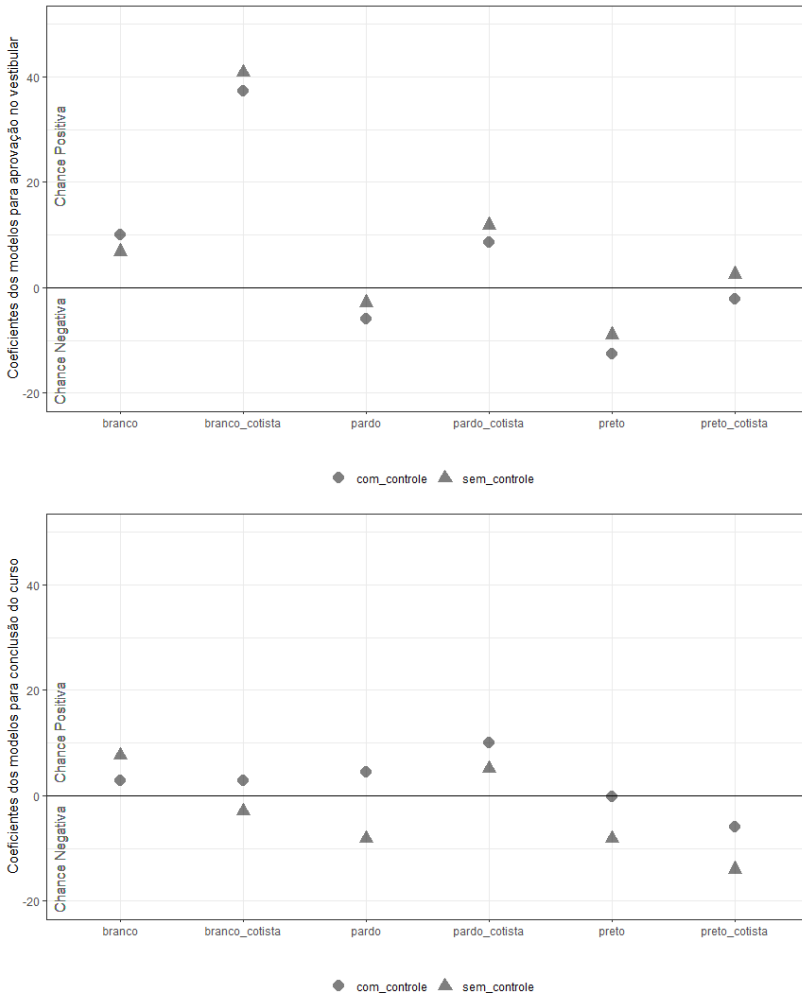
Os coeficientes de razão de chance para aprovação no vestibular de 2014 e para conclusão do curso até 2019 estão representados nas imagens do gráfico 6 a seguir. Pontos acima de zero indicam aumento da chance de aprovação e pontos abaixo, o contrário. O primeiro gráfico mostra as razões de chance de aprovação no vestibular dos 53,5 mil candidatos em 2014. As maiores naquele ano foram para candidatos brancos cotistas e as menores (mais negativas) foram para candidatos pretos que não disputaram por cotas. Os pontos mostram que candidatos brancos, brancos cotistas e pardos cotistas tiveram razão de chance positiva de aprovação com ou sem controles socioeconômicos. No caso de pretos cotistas a chance de aprovação é positiva apenas

quando não são usados controles socioeconômicos no modelo. Pardos e pretos têm chances negativas de aprovação em modelos com e sem controles socioeconômicos. As razões de chance dos pardos são mais próximas de zero que as dos pretos.

Outra informação importante do modelo é que apenas para brancos (sem cota) os controles socioeconômicos aumentam as razões de chance de aprovação. Em todas as outras categorias, os modelos com controles reduzem as razões de chance de aprovação. Isso indica que candidatos com mãe com escolaridade alta e que nunca trabalharam se concentram na categoria de brancos não-cotistas. Nas demais categorias há mais candidatos que já trabalhavam antes do vestibular e com menor proporção de mães com escolaridade superior. Nesses casos, considerar as condições socioeconômicas reduz a razão de chance de aprovação em vez de aumentá-la.

Quando consideramos apenas o desempenho do candidato pela cor da pele e por disputar as vagas por cotas, a razão de chance é positiva. Porém, quando são inseridos no modelo os controles socioeconômicos, há redução de razão de chance de aprovação, que passa a ser negativa. Condições econômicas que impõem a necessidade de o candidato ter que dividir o tempo de estudo com trabalho remunerado e condições culturais de baixa tradição de escolaridade superior na família, são “pesos” que reduzem o desempenho dos candidatos e podem determinar aprovação ou não no vestibular. As condições socioeconômicas são as maiores explicações para as desigualdades de notas no exame vestibular da UFPR.

Gráf. 6 – Coeficientes de razão de chance para aprovação no vestibular e conclusão do curso por cor da pele e cota, com e sem controles socioeconômicos



Fonte: Autor (2025)

A segunda imagem no gráfico 6 mostra os coeficientes dos modelos para a variável “concluiu o curso” e está na mesma escala da primeira para permitir a comparação direta. Perceba como no segundo caso as diferenças de razão de chance ficam mais próximas entre si e todas se

aproximam de zero. Além disso, perceba que excetuando a categoria “branco”, em todas as demais, a razão de chance no modelo com controles socioeconômicos fica acima do modelo sem controle. Quer dizer que se as características externas tendem a reduzir a chance de aprovação no vestibular, entre os aprovados, não ter trabalhado e ter mãe com alta escolaridade contribuem positivamente para a conclusão do curso. Apenas brancos e pardos cotistas apresentam razões de chance positivas nos modelos com e sem controles socioeconômicos para conclusão do curso. Brancos cotistas e pardos têm razões de chance positivas de se formarem quando os modelos consideram os controles socioeconômicos, mas não nos modelos sem eles. Preto cotista tem chance negativa de conclusão de curso nos dois modelos. E os pretos sem cota têm coeficiente próximo a zero quando controlado por variáveis socioeconômicas e negativa quando elas não estão presentes no modelo.

Existem diferentes mecanismos de restrição do acesso ao ensino superior. Eles são reforçados por controles socioeconômicos e culturais que concentram bens materiais e simbólicos em determinados grupos sociais, gerando desigualdade para entrar e se manter na universidade. Há uma concentração de candidatos com mães com escolaridade superior em determinados segmentos sociais. Entre os brancos aprovados no vestibular de 2014 da UFPR elas representam 50%, entre os pardos, 37% e entre os pretos, apenas 20%. Assim como há concentração de candidatos que já dividem os estudos com trabalho remunerado antes mesmo no ensino superior, aproximadamente nos mesmos percentuais da variável anterior. Metade dos aprovados brancos nunca tinham trabalhado. Entre os pardos, isso cai para 39% e entre os pretos, apenas 28%. Essas duas características são limitadoras de quem consegue ser aprovado no vestibular, mesmo com a existência

da política de cotas. Além disso, as análises sobre a trajetória acadêmica mostram que as variáveis socioeconômicas também exercem impacto sobre a possibilidade de conclusão de curso entre os aprovados no vestibular.

Conclusões

Os resultados de uma política pública são multidimensionais e dependem de fatores ligados direta e indiretamente à área de ação específica. No caso da política afirmativa para inclusão universitária de alunos de baixa renda, pretos, pardos e indígenas nas Instituições de Ensino Superior do sistema federal brasileiro, os resultados são para a próxima geração. O ciclo da política pública de cotas estará completo quando os cotistas, em vez de serem os primeiros da família a entrarem em uma universidade, forem filhos de cotistas da geração anterior.

No primeiro século de existência das universidades públicas brasileiras houve um reforço de desigualdades sociais com fortes marcações econômicas. O concurso vestibular em que todos disputam com todos favorece aqueles com melhores condições para preparação e não os melhores candidatos devidos as diferenças de condições. Assim, antes das cotas, as universidades públicas ajudavam a reforçar as desigualdades sociais. Pessoas que não dividiam o tempo do estudo com trabalho remunerado e que já vinham de famílias com escolarização superior tendiam a ocupar praticamente todas as vagas. E isso se repetia geração após geração. Não é por outro motivo que grau de escolaridade da mãe é um dos principais preditores do desempenho do candidato no vestibular.

Com as cotas, o vestibular geral foi substituído por um conjunto de concursos que acontecem ao mesmo tempo e que separam os candidatos

por características econômicas e, dentro delas, por cor da pele. A partir da política afirmativa, candidatos com diferentes condições de preparação disputam as vagas entre si. Com isso permite que alunos em condições desiguais não disputem mais as mesmas vagas, elas estão divididas no início do processo. Mais alunos de baixa renda, estudantes de escolas públicas, pardos e pretos passaram a ser aprovados. Não nas mesmas proporções. Pretos e baixa renda ainda tiveram sucesso menor que pardos e brancos que estudaram em escolas públicas.

Uma vez tendo ingressado na universidade, as condições de permanência continuaram desequilibradas. Alunos de baixa renda tenderam a ficar menos na universidade, ou se formaram rápido ou desistiram. Pretos ficam mais tempo e brancos são os que mais se formam. Mas, é entre os concluintes que a política afirmativa mostra seus melhores resultados. Para os que conseguem se formar, as condições são equivalentes entre integrantes de diferentes cotas e independentemente da cor da pele. Aquele desnível de desempenho registrado nas notas do vestibular não permanece entre os formados. Esse resultado mostra que a justificativa do mérito puro no vestibular, desconsiderando condições de preparação, era mais política do que técnica. E, a justificativa para a política afirmativa é mais técnica do que política.

As desigualdades na entrada e permanência dos alunos na universidade não são naturais, elas são produzidas socialmente pela distribuição desigual de bens sociais.

Referências

BERALDO, A.F.; MAGRONE, E. Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: o começo (2004-2006). In: SANTOS, Jocélio Teles (org.). **Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador CEAQ, 2012, p. 99-134.

- CARVALHO, J.J.; SEGATO, R.L. Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília. **Série Antropologia** 314. Brasília, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.
- CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UPFR entre 2005 e 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, 2013, p. 63-88.
- DIAS FILHO, M. N. do R. P.; ARRUDA, D. de O. As cotas raciais e os desafios para o enegrecimento do corpo docente nas universidades brasileiras: uma análise a partir do contexto da UFBA. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As** (ABPN), 14(Ed. Especial), 2022, p. 78-102.
- MOREIRA, C. R. B. S. & SILVA, Paulo V. B. da. Ações Afirmativas fazem diferença? Uma análise dos perfis dos aprovados no vestibular da UFPR (2103 a 2017). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, 2019, p.1-20.
- MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2001, p. 31-43
- PACHECO, J. Q.; SILVA, M.N. da (org). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- PORTO, L.; SILVA, P. B. da; OTANI, M. Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR. In: PINHEL, André; COSTA, Hilton; SILVEIRA, Marcos Silva da, (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa. UEPG, 2012, p. 221-247.
- SANTOS, J. T. dos (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras** (2004 -2012). Salvador: CEAO, 2013.
- SANTOS, H.; SOUZA, M. G. de; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 94, n. 237, 2013, p. 542 - 563.
- SILVA, J.; JACCOUD, L.; SOARES, S.; ROSA, W. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, n.15, 2008.

SILVA, P. V. B. da. Política de democratização de acesso na Universidade Federal do Paraná. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (Coords.). **Cotas raciais no ensino superior:** entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2008, p. 159-188.

TRAGTENBERG, M. H. R. O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2002 – 2007). In: SANTOS, Jocélio Teles (org.). **Cotas nas Universidades:** análises dos processos de decisão. Salvador CEAO, 2012, p. 235-256.

SOBRE OS AUTORES

Adilson Pereira dos Santos

Pedagogo, mestre e doutor em Educação; pedagogo, pró-reitor de graduação, e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas NEAB da UFOP e Coordenador da Área Científica de Políticas e Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)
e-mail: adilson.santos@ufop.edu.br

Ana Crhistina Vanali

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2017), mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Paraná (2002), bacharelada e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (1995). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2018). Professora do Unisenai/PR, campus de São José dos Pinhais.
e-mail: anacvanali@gmail.com

Andrea Maila Voss Kominek

Doutora em Sociologia (Universidad de Salamanca/Espanha). Mestre em Tecnologia e Sociedade (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - UTFPR). Graduada em Filosofia (Universidade Federal do Paraná). Atualmente leciona as disciplinas de 'Filosofia' e 'Presença Africana no Brasil' da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. Líder do NEBRACI - Núcleo de Estudos de Branquitude, Racialidade e Tecnologia Cida Bento'. Realiza pesquisas nas áreas de Branquitude hegemônica; Relações Raciais; e Políticas Afirmativas.
e-mail: amvkominek@gmail.com

Andressa Ignácio Silva

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, Licenciada em Pedagogia. Integrante do Núcleo de Estudos Críticos sobre Branquitude, Racialidade e Tecnologia Cida Bento (NEBRACI), Professora da Rede Municipal de

Educação de Curitiba, militante do movimento negro. Suas pesquisas abrangem a temática de branquitude, relações raciais, epistemicídio e tecnologia.

e-mail: andressaignacio@gmail.com

Celso Fernando Claro de Oliveira

Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e graduado em História também pela UEM e em Comunicação Social - Jornalismo pelo Centro Universitário de Maringá (Cesumar). Atua como docente no Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga. Tem experiência de pesquisa nas áreas de História, História do Cinema, Brasil Republicano e Relações Internacionais Brasileiras a partir da perspectiva do materialismo histórico e da História Social.

e-mail: celso.oliveira@ifpr.edu.br

Eli Carlos Dal'pupo

Licenciatura em Filosofia, especialização em Ética e Mestrado em Filosofia.

e-mail: eedalpupo@yahoo.com.br

Elioenai Henrique Flores

Graduando em Engenharia de Produção pela UFOP/campus João Monlevade, bolsista do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Graduação, junto ao Observatório das Políticas de Ação Afirmativa/OPAAS.

e-mail: elioenai.flores@aluno.ufop.edu.br

Emerson Urizzi Cervi

Professor titular do departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ciência Política (PPGCP) e do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFPR. Pesquisador associado ao Instituto Nacional em Ciência e Tecnologia em Democracia Digital (INCT.DD). Doutor em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), em 2006, com estágio pós-doutoral em partidos e eleições pela Universidad de Salamanca/Espanha. Coordena o grupo de Pesquisas em Comunicação Política e Opinião Pública (www.cpop.ufpr.br). Possui publicações nas áreas de eleições, comunicação política, políticas compensatórias e metodologia.

e-mail: eucervi@ufpr.br ecervi7@gmail.com

Gabriel Fernandes Lobo

Engenheiro de Produção pela UFOP. Mestre em Administração pela UFV. Técnico de Laboratório da UFOP.

e-mail: gabriel.lobo@ufop.edu.br

Gisely Ferreira Silva

Graduanda em Engenharia Elétrica pela UFOP, bolsista do Programa de Bolsas de Estudos e Permanência Carrrefour, voluntária dos Projetos de Extensão: “Você dentro da Universidade: oportunidades e desafios” e do “Cursinho Rumo à Universidade”.

e-mail: gisely.ferreira@aluno.ufop.edu.br

Ícaro Jorge da Silva Santana

Doutorando em Direitos Humanos e Cidadania pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB. Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor voluntário do Departamento de Gestão de Políticas Públicas da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas (FACE) da UnB. Advogado. Secretário Parlamentar da Câmara dos Deputados, atuando como analista de fiscalização do Gabinete Compartilhado. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Segurança Pública e Criminalidade (GEP_SPCRIM) do Ministério Público da Bahia (MPBA). Membro do GEPPHERG (FE/UnB). Membro da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil - Distrito Federal (OAB/DF).

e-mail: icarojss@gmail.com.

José Gonçalves de Oliveira Júnior

Analista de Sistemas na DIRGTI/UTFPR (2007) com experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Banco de Dados e Mineração de Dados. Possui mestrado em Computação Aplicada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR (2015), especialização em Gestão de Tecnologia da Informação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR (2009) e graduação em Tecnologia em Processamento de Dados - Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba (2002).

e-mail: jgojunior@utfpr.edu.br

Jonathan Felipe Espigiorin de Oliveira

Bibliotecário e Historiador com experiência em gestão escolar, gestão de acervos documentais e bibliográficos. Possui graduação em História pela PUCPR (2017) e em Biblioteconomia pela Uniasselvi (2021), além de especializações em Gestão Escolar (2018) e Educação a Distância (2021). Atualmente, é mestrando da UTFPR - PPGTE na linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho, membro do grupo de estudos NEBRACI: Núcleo de Estudos de Branquitude, Racialidade e Tecnologia Cida Bento e GETEC: Núcleo de Gênero e Tecnologia.

e-mail: j.espigiorin@gmail.com

Jussara Marques de Medeiros

Mestre em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, assistente social na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, professora e pesquisadora na área de Serviço Social, Relações Étnico Raciais, de Políticas Públicas e Gênero; parecerista da Revista em Favor da Igualdade Racial, da Universidade Federal do Acre (UFAC).

e-mail: jussarammdias@gmail.com

Kelvin Yuquimitsu Yamaguti

Graduado em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestrando pelo Programa de Pós- Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGTE-UTFPR) e pesquisador do Núcleo de Estudos de Branquitude, Racialidade e Tecnologia Professora Cida Bento (NEBRACI).

e-mail: kelvinyamaguti@gmail.com

Lucelia Mildemberger

Formada em Administração, mestre em Meio Ambiente Urbano e Industrial pela UFPR e Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Tem mais de 18 anos de experiência profissional atuando em indústrias multinacionais. É professora nos cursos de gestão no UNISENAI desde 2017. Tem mais de 5 anos de experiência como empreendedora na Forpraxis Gestão Organizacional Prática e Ágil onde é cofundadora e atua como consultora e formadora.

e-mail: lucelia.mildemberger@hotmail.com

Lidiane Camila Lourencato

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2017), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2012), licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (2009) e Pedagogia pela Uninter (2021). Atualmente é professora no departamento de Pedagogia do UniSenai, professora da Secretaria Municipal de Curitiba e membro do grupo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH (UFPR). Tem experiência na área de Educação, História e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: educação histórica, ensino de história, consciência histórica, memória e história, anos-iniciais.

e-mail: lilourencato@gmail.com

Marcelo Marques de Almeida Filho

Doutorando em Sociologia pelo Departamento de Sociologia (SOL) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UnB. Mestre em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política (PPGCP) da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor substituto em Ciência Política pela FCS/UFG. Membro associado do Fórum Universitário MERCOSUL (FOMERCO) e da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – Distrito Federal (REBEDH-DF+) e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (CEAM/UnB) e do GEPPHERG (FE/UnB). e-mail: marcelo.filho@ufg.br.

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutor em Análise Crítica do Discurso na Universidade Pompeu Fabra- Barcelona; pesquisador do CNPQ; fundador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Paraná, onde também atua como pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação e como Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade. É também pesquisador da Associação de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN) desde sua fundação e atualmente editor da Revista da ABPN.

Renísia Cristina Garcia Filice

Pós-Doutora em Relações Internacionais e Diplomacia Econômica pela Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias pelo Centro de Pesquisa em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias (CICANT) da Universidade Lusófona - Centro Universitário Porto (ULP) e em Sociologia pelo Centro

de Investigação em Ciências Sociais (CICS) da Universidade do Minho (UMinho). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Professora associada da FE/UnB. Investigadora do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos (PPGDH/CEAM) e do Programa de Pós Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE/FE), ambos da UnB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPHPHERG) da FE/UnB. Coordenadora da Questão Negra (COQUEN) da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), conselheira do Conselho de Direitos Humanos (CDH) e membra do Comitê Permanente de Acompanhamento das Políticas de Ação Afirmativa (COPEAA) da UnB. É vice-coordenadora da área de Políticas de Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) (2023-atual).
e-mail: renisiacgarcia@unb.br

Sofia Castro Teixeira

Assistente Social formada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) (2022). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integra o Núcleo de Estudos Críticos sobre Branquitude, Racialidade e Tecnologia Cida Bento (NEBRACI) e o Comitê de Assistentes Sociais na Luta Antirracista do Conselho Regional de Serviço Social do Paraná (CRESS/PR). Suas pesquisas abrangem a temática de educação das relações étnico Raciais (ERES), Branquitude e Racialidade, Epistemicídio.
e-mail: as.sofiateixeira@gmail.com

Vitória Penina de Sá

Graduanda em Engenharia de Produção pela UFOP/campus João Monlevade, voluntária dos Projetos de Extensão: “Você dentro da Universidade: oportunidades e desafios”.
e-mail: vitoria.sa@aluno.ufop.edu.br



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

Há muitos anos, os diversos movimentos negros no Brasil lutam por representatividade política e social, assim como para garantir pleno acesso aos seus direitos cidadãos. Denunciam privilégios da branquitude hegemônica, presente historicamente em lugares de poder e privilégio. Lutam para combater as consequências de uma abolição incompleta, mais protocolar e jurídica do que efetiva e real, pois ocorreu de forma gradual, a partir da Lei Eusébio de Queirós, de 1850, que proibia o tráfico de africanos escravizados, até a Lei Áurea, de 1888 que abolia, oficialmente, a escravização no Brasil. A partir do vislumbre do fim da escravização, no entanto, os poderosos da elite econômica e os donos de terras preocuparam-se com o que estava por vir. Surgem, então, diversas leis que segregam e marginalizam a população negra, agora “livre” como, por exemplo, a “Lei de Terras”, ainda em 1850, que oficializou a divisão da zona rural do país em latifúndios, em detrimento de pequenas propriedades, concentrando, portanto, ainda mais as terras nas mãos e poucos e dificultando o acesso a elas para a maioria da população.

Para combater tantas injustiças históricas, muitas foram as lutas dos movimentos negros e algumas foram as conquistas. A luta pelo direito à educação talvez tenha sido uma das mais emblemáticas delas, por enxergar neste caminho, uma possibilidade de emancipação desta população. Assim, a presente publicação se debruça sobre uma destas conquistas: a Lei 12.711/2012, a chamada “Lei de Cotas”, na comemoração de seus 13 anos de implementação, para discutir, conhecer e avaliar a implantação das cotas raciais no ensino superior brasileiro e seus desafios. As cotas raciais são ações afirmativas de integração de pessoas negras e indígenas nas universidades públicas e no serviço público por meio de reserva de vagas nessas instituições. Elas visam ampliar o acesso destas populações aos bancos universitários e, desta forma, combater a desigualdade racial e o racismo estrutural resultantes de anos de escravidão no Brasil, que ainda excluem pessoas negras e indígenas não apenas das universidades, mas também do mercado de trabalho e dos espaços públicos.

O livro divide-se em duas partes. Na primeira, são apresentados os conceitos fundamentais e o panorama histórico referentes às cotas raciais. A segunda parte do livro apresenta estudos de casos sobre as ações afirmativas.

