

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS

Nikolas Gustavo Pallisser Silva

AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO TENSÃO À  
ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA: o caso da UEL (2004-  
2018)

São Carlos - SP  
2019

Nikolas Gustavo Pallisser Silva

AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO TENSÃO À ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA: O caso  
da UEL (2004-2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.  
Orientadora: Profa. Dra. Priscila Martins Medeiros

São Carlos - SP  
2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa da Dissertação de Mestrado do candidato: Nikolas Gustavo Pallisser Silva, realizada em 26/02/2019:

---

Profa. Dra. Priscila Martins Medeiros  
UFSCar

---

Prof. Dr. Marcelo Mucadula Aguiar  
UFGR

---

Prof. Dr. Walter Roberto Silverio  
UFSCar

## AGRADECIMENTOS

Deixo aqui meus agradecimentos aos que me apoiaram durante esse percurso; sem dúvida, o trabalho não seria possível sem essas valiosas contribuições e motivações.

À minha orientadora profa. *Priscila Martins Medeiros*, por toda paciência e afeto com que me instruiu durante todo esse processo.

Aos professores *Valter Roberto Silvério* e *Márcio Mucedula Aguiar*, pelas críticas e sugestões durante a qualificação e por haverem aceitado participar da banca de defesa, ainda que o tempo para a leitura do trabalho estivesse aquém do ideal.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, por todo o aprendizado e companheirismo.

Aos meus pais *Almir Rosa da Silva* e *Rosemeire Pallisser Silva*; sem vocês nada disso seria possível. Sou grato por todo carinho com que apoiam e incentivam meus projetos e também, por colocarem meus pés no chão, quando necessário. A vocês, minha profunda admiração.

Aos meus irmãos *Allyson Phellipe Palliser Silva* e *Matheus Henrick Pallisser Silva*, sou grato pelo apoio e incentivo de sempre.

À minha companheira *Nadia Meireles* que faz os meus dias mais felizes; sem o seu apoio e companheirismo essa pesquisa não seria possível.

À memória de *João Rosa da Silva*, figura que representa meus avós e em minha trajetória representa o significado de ser cotista, a possibilidade de me situar como sujeito da história.

Aos colegas de Londrina, à professora *Maria Nilza da Silva*, por me incentivar a seguir esse caminho, ao *Alexsandro Eleotério*, a quem posso chamar de tio, e à *Marina dos Santos Panta*, irmãos que a vida me proporcionou. Vocês são um exemplo de perseverança no cotidiano combate ao racismo; meus sinceros agradecimentos por todo apoio e incentivo.

Aos estudantes e aos professores que aceitaram manifestar seu pensamento e compartilhar suas experiências, muitas vezes demasiadamente pessoais. Agradeço pelo apoio e confiança no trabalho.

Aos colegas, que antes de mim se dedicaram ao estudo das ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina, pelos materiais fornecidos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de estudos concedida durante os dois anos de duração desta pesquisa.

## RESUMO

As múltiplas desigualdades raciais, componentes do cotidiano do negro brasileiro, foram historicamente questionadas de diversas formas, sobretudo por ações do Movimento Negro. Reivindicadas por este, as cotas raciais inicialmente pensadas como forma de inclusão de jovens negros, apresentam por corolário o questionamento a uma estrutura universitária que buscou invisibilizar a presença e a história desses sujeitos, como seres não dotados de racionalidade, capacidade inventiva e criadora, enfim, como seres pouco dotados de humanidade. Tendo este problema de pesquisa, por objeto, a política de ação afirmativa adotado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) até o presente (2004-2018), seu objetivo geral foi compreender as possíveis transformações ocorridas na estrutura universitária com a adoção de reserva de vagas para determinados perfis de estudantes. Os objetivos específicos são: a) verificar quais transformações referentes ao corpo docente ocorreram, se ocorreram; b) investigar quais alterações atingiram – se atingiram - o cotidiano acadêmico do corpo discente; e c) conhecer a atuação dos principais gestores que participaram e participam da administração universitária. Para empreender este estudo, utilizamos a metodologia qualitativa, bem como pesquisa documental e entrevistas (com estudantes, professores e gestores). As bases teóricas desta investigação possuem, entre outras referências, as contribuições das pesquisas já realizadas sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil e da Sociologia das Relações Raciais. Além destas, os Estudos Culturais e Pós-Coloniais que nos auxiliaram a compreender aspectos subjacentes à política de ações afirmativas, tais como a convivência na diferença, a construção de outros quadros de referência sobre o sujeito negro e os processos de reconhecimento. Assim, concluímos que as vagas reservadas por critérios raciais exercem uma tensão sobre essa estrutura, na medida em que o significado de ser cotista é questionado pelos próprios sujeitos e sofre alterações. A inclusão de estudantes negros provenientes de escola pública já demonstra a alteração do universo estético desses cursos. Além disso, a reação aos casos de racismo e os interesses de pesquisa dos estudantes cotistas alteram o perfil discente e, com isso, trazem novas questões e novos desafios pedagógicos e teóricos para a própria estrutura da universidade.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas; Universidade Estadual de Londrina; Experiência Acadêmica Negra.

## ABSTRACT

The multiple racial inequalities, components of the everyday life of the Brazilian Negro, were historically questioned in different ways, mainly by the actions of the Black Movement. Claimed by the latter, racial quotas initially thought of as a form of inclusion of young blacks, present as a corollary the questioning of a university structure that sought to make the presence and history of these subjects invisible, as beings not endowed with rationality, inventive and creative capacity. , as beings little endowed with humanity. Having this problem of research, by object, the policy of affirmative action adopted by the State University of Londrina (UEL) to the present (2004-2018), its general objective was to understand the possible transformations occurred in the university structure with the adoption of vacancies for certain student profiles. The specific objectives are: a) to verify which changes regarding the faculty occurred, if they occurred; b) to investigate which changes have been reached - the academic daily life of the student body; and c) to know the performance of the main managers who participated and participate in university administration. To undertake this study, we used the qualitative methodology, as well as documentary research and interviews (with students, teachers and managers). The theoretical bases of this research have, among other references, the contributions of the research already done on affirmative action policies in Brazil and the Sociology of Race Relations. Besides these, the Cultural and Post-Colonial Studies that helped us to understand aspects underlying the policy of affirmative actions, such as coexistence in difference, the construction of other frames of reference on the black subject and the processes of recognition. Thus, we conclude that the vacancies reserved by racial criteria exert a tension on this structure, insofar as the meaning of being shareholder is questioned by the subjects themselves and undergoes changes. The inclusion of black students from public schools already demonstrates the alteration of the aesthetic universe of these courses. Moreover, the reaction to cases of racism and the research interests of quota students alter the student profile and, with this, bring new questions and new pedagogical and theoretical challenges to the university structure itself.

**Keywords:** Affirmative Actions; State University of Londrina; Black Academic Experience.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	8
<b>Capítulo 1. HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: preparação e os resultados de Durban</b>	16
<b>Capítulo 2. MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: o local e o nacional</b>	41
2.1 O MOVIMENTO NEGRO LOCAL E A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	50
<b>Capítulo 3. AS COTAS NA UEL EM TRÊS PERÍODOS</b>	60
<b>Capítulo 4. A MODERNIDADE, A UNIVERSIDADE E A UEL</b>	74
<b>Capítulo 5. O SIGNIFICADO DE SER COTISTA</b>	87
5.1 NARRATIVAS OPOSTAS E COMPLEMENTARES	88
5.2 A DISPUTA EM TORNO DO SIGNIFICADO	94
5.2.1 O Primeiro Período (2002-2011): pulando o muro para entrar na UEL?	94
5.2.2 O segundo período (2011 a 2017): Transformações iniciais	123
5.2.3 O terceiro período (2017 aos dias atuais): eu estou buscando a normalidade	146
5.3 A POLÍTICA DE COTAS DA UEL, OS MODELOS DE AÇÃO AFIRMATIVA E A CONVICÊNCIA DE SIGNIFICADOS DISSONANTES	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	156
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	161
<b>ANEXO A - Convocados para medicina no vestibular 2013 e 2018</b>	174

## INTRODUÇÃO

É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre a sentir sua duplicidade – americano, e negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroe<sup>1</sup>.

Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer<sup>2</sup>.

O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definida, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje<sup>3</sup>.

A pesquisa em tela teve por objetivo compreender as possíveis transformações ocorridas na estrutura universitária com a adoção da política de ações afirmativas<sup>4</sup> na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Buscamos este objetivo partindo da perspectiva de três atores sociais que compõem esse universo, os quais são: estudantes, professores e gestores; a participação dos primeiros ganhou mais relevância na análise. Partimos da hipótese de que as cotas raciais são uma potência de tensão a essa estrutura, na medida em que altera o perfil discente impondo com isso novas questões, que demandam novas respostas da instituição.

Correndo o risco de sermos pouco ortodoxos, nos antecipamos e trouxemos, nas citações acima, definições que em alguma medida explicam a busca por uma nova forma de representação daquilo que se tornou o cerne desta pesquisa, que é: *o significado de ser cotista*. As aproximações entre as referências supracitadas foram debatidas por Bernardino-Costa (2018) e significam, de acordo com o autor, revoluções político-epistémicas no que se refere ao tema das relações raciais, em seus respectivos contextos históricos.

Aguçada a imaginação, situemos o leitor no universo em que está prestes a adentrar.

---

<sup>1</sup> DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda., 1999, p. 54.

<sup>2</sup> FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFB. 2008, p. 108.

<sup>3</sup> RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957, p. 171.

<sup>4</sup> É necessário elucidarmos que, ao nos referirmos à política de ações afirmativas, abordamos uma política pública que busca materializar direitos constitucionais que são, por diversos fatores, negados a alguns grupos. Na pesquisa em questão abordamos o que é corriqueiramente tratado por política de cotas raciais, ou seja, a reserva de vagas para estudantes negros em universidades públicas e outros espaços. Contudo, precisamos olhar criticamente para a expressão ‘cota racial’, tendo em vista que ele foi fixado em debates nos meios de comunicação de massa que buscavam conter o avanço dessas políticas, como demonstraram Santos, Souza e Sasaki (2013). Assim, frisamos que, ao fazermos uso desses termos, estamos nos referindo a uma política pública que, a depender da conjuntura em análise, pode prever bônus ou reserva de vagas. As especificidades desse mecanismo na UEL são debatidas, principalmente, no capítulo 3.

No ano de 2004, a UEL implantou seu sistema de cotas. Por um lado, buscamos compreender as motivações, as reivindicações, as forças políticas que estavam em disputa e a conjuntura nacional e internacional que possibilitou pôr em prática uma medida dessa natureza.

Desse modo, nossa discussão teve como foco o processo de preparação brasileiro para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Esta foi uma das chaves de leitura que nos possibilitou compreender a ação afirmativa em uma perspectiva mais ampla.

Levando em consideração que este momento, bem como as mudanças refletidas na Constituição de 1988 e toda a reivindicação do Movimento Negro na década de 1980, representam um deslocamento no discurso nacional, como argumentou Silvério e Medeiros (2016), pudemos pensar que modelos os autores, que escreveram sobre a ação afirmativa no final da década de 1990 e início da década de 2000, estavam imaginando que viriam a ser seguidos; pudemos pensar de quais desses moldes o sistema implementado pela UEL se aproximava, para compreender as suas potencialidades.

Posteriormente, buscamos evidenciar as ações do Movimento Negro, tanto na conjuntura nacional como no cenário local; neste momento, buscamos demonstrar as conexões entre o cenário nacional e local.

Nessa perspectiva evidenciando que a educação sempre foi um meio através do qual a população negra buscou mobilidade social e argumentar contra o racismo presente na sociedade, versamos sobre a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU). No contexto local, a primeira organização negra de qual se tem notícia, fundada em 1937, foi a Associação Recreativa Operária de Londrina (AROL), que já havia recebido outras denominações anteriormente, sempre, contudo, sob a direção do Sr. Cypriano Manoel.

Como demonstrou Diniz (2015), a associação era reflexo do seu tempo e possuía um caráter nacionalista autoritário, partilhando das ideias de Getúlio Vargas. No entanto, a educação era vista não só como uma possibilidade de mobilidade social, mas também como uma forma de criar um imaginário positivo sobre o negro para os estudantes, através das histórias e imagens de personalidades negras, como Zumbi dos Palmares, Luiz Gama e outros.

Ainda desse ponto de vista, próximo da defesa da educação, mas cobrando atitudes efetivas do Estado, apresentamos o Movimento de União e Consciência Negra de Londrina

(MUCON) e o Conselho Municipal da Comunidade Negra, também de Londrina. A mudança de pensamento e perspectiva de ação política representada por esses movimentos foi essencial para a reivindicação de políticas públicas específicas para a população negra. Nesse debate, adentramos nas divergências políticas representadas por duas lideranças locais: Dona Vilma Santos de Oliveira e o Sr. Edmundo da Silva Novaes. Assim como em qualquer outro movimento social, os embates de opiniões e estratégias estavam presentes no âmago do Movimento Negro de Londrina; e desconsiderá-lo seria diminuir as contradições inerentes a qualquer organização política, bem como aos próprios sujeitos.

Ao olhar para as posições divergentes que estavam representadas por essas lideranças, nos foi possível entender por que as ações afirmativas foram propostas em 2002, mas só vieram a ser implantadas, como já dissemos, em 2004. Considerar que houve um ‘longo processo’ de debates, entre 2002 e 2004, em prol da implementação das ações afirmativas, é ignorar as disputas internas do movimento, o que seria deixar de evidenciar que existiam dois grupos disputando poder – o que é próprio da política. Ao tomar esse caminho, não conseguiríamos chegar a uma indagação que, apesar de a ela não buscarmos responder, precisa ser elucidada por outros estudos e assim se formula: Quais são as articulações políticas tecidas pelo grupo hegemônico que o colocaram nessa posição?

Evidenciar essas disputas e compreender que a instauração de ações afirmativas na UEL não deve ser caracterizada como um longo processo também não significa afirmar que elas poderiam ter sido implementadas em 2002, visto que as disputas do movimento também estão em interação, afetam e são afetadas pelas dinâmicas próprias de um contexto político institucional mais amplo.

Esta primeira parte do trabalho encerra-se com uma discussão quantitativa acerca dos resultados que o sistema tem demonstrado, ao longo dos quase 15 anos, em que vem sendo executado. Aqui, dividimos todo o período de execução da política de cotas em 3 momentos: a implementação; a primeira avaliação; e a última avaliação. Essa discussão foi importante para apresentar os meandros do sistema, as diversas formas de manipular o ingresso de cotistas como a *proporcionalidade* e a forma como se realiza a convocação dos candidatos mais bem ranqueados.

A discussão quantitativa, por mais que não tenha sido o foco de nossa análise e que o debate de alguns autores, que se dedicaram ao tema no contexto local, acabe gerando uma lógica de justificação incompatível, em última instância, com os três modelos implementados na UEL,

mostrou-se importante para apresentarmos uma opção de tipologia ao referirmo-nos aos mesmos dados.

Realizado esse debate que consideramos como a primeira parte do trabalho, adentramos em uma discussão com a qual buscamos evidenciar quanta tensão a presença desses estudantes, no interior da universidade, representa em face da estrutura universitária.

Para isso, a princípio demonstramos quais são as bases da universidade moderna e como, de modo geral, ao serem forçadas no interior da modernidade, elas levam a universidade a desconsiderar os saberes e as experiências dos povos que estão presentes na história do *Atlântico Negro* (GILROY, 2012), mas também a desconsiderar que é o espaço de criação de narrativas sobre esses povos, de criação de um conhecimento socialmente legitimado.

Esse exercício de pensar as bases históricas da universidade também foi praticado no contexto local. Nele buscamos compreender como a UEL se formou e o que dizem seus Estatutos e Regimentos. Ao adentrarmos nessa questão, constatamos que a universidade é consequência de diversas mudanças que estão ocorrendo no contexto local e nacional, como o declínio da produção cafeeira, através da qual a cidade havia ficado conhecida como capital mundial do café e base da economia local. Já, no âmbito nacional, as mudanças implementadas pelo então presidente Juscelino Kubitschek e a escolha por determinada forma de modernização do Brasil tiveram impactos diretos para a consolidação de algumas universidades, tais como a Fundação Universidade Estadual de Londrina.

Portanto, na primeira parte de nosso trabalho discutimos, ancorados no debate internacional e nacional, sobre as potencialidades do sistema e sobre a relação do movimento negro com a educação, partindo da preparação e dos resultados da III Conferência de Durban, e da análise de dados quantitativos. No segundo momento, esmiuçamos o outro lado da política de cotas, qual seja: *o significado de ser cotista*.

Na segunda parte da pesquisa, o sistema de cotas é observado com base em diversas fontes, dentre as quais destacamos as manifestações em jornais - sobretudo da sessão *Opinião do leitor* - e os discursos de professores, estudantes e gestores. Com isso, foi possível compreender quais eram as relações dos primeiros cotistas com esse sistema e como eles questionavam a legitimidade dos significados que lhes eram atribuídos, interiorizando uma falsa lógica de justificação e, ao fim e ao cabo, concordam em aceitar, ainda que questionando, o signo em questão. Um dos elementos que levantamos aqui é o “clima” que se instaura na universidade com esse debate

Posteriormente, evidenciamos as transformações presentes na forma como os estudantes buscam se representar, e a mudança associada a uma disputa em torno do significado de ser cotista. Nesse sentido, as citações que trouxemos no começo desta introdução, têm relação com as tensões provocadas pelos cotistas, pois as tensões consistem em como esses estudantes se representam na instituição, ou seja, em como eles subjetivam as ideias que dizem representá-los e em como respondem a elas. Partindo desse prisma foi possível compreender o significado de ser cotista e perceber quais são as tensões causadas por eles, e, sendo este o objetivo de nossa pesquisa, notamos que a estrutura tem sido questionada.

Por fim, a convivência conflituosa de significados distintos para os mesmos sujeitos, na condição de cotistas, mas distintos pela mudança nas próprias regras do sistema, têm feito com que eles não se deixem apreender nem reduzir e, muito menos, ser caracterizados por definições ou por maneiras de agir acrílicas. Nessa dinâmica entre os estudantes e a estrutura, novas disciplinas são demandadas; novos objetos de pesquisa são criados; currículos são questionados; e autores negros importantes são retomados, quando não pelo curso, ao menos pela organização dos próprios estudantes.

#### *A linha metodológica da pesquisa*

Esta pesquisa foi reorientada durante o curso de mestrado, passando de uma perspectiva com um foco quantitativo (levada a cabo durante seis meses), em que a abordagem qualitativa era subsidiária, para um prisma qualitativo, com críticas a algumas formas de incorporar os dados quantitativos e, a partir destes, gerar conclusões. Contudo, não abandonamos por completo os dados quantitativos, que foram utilizados apenas como um demonstrativo das mudanças pelas quais passou o sistema de cotas da UEL.

Em termos práticos, deixamos de trabalhar com categorias de desempenho criadas pela própria burocracia universitária, como: retenção, promoção e evasão, e passamos a fazer a crítica à incorporação desses dados, mostrando que essa não é uma forma legítima de justificar a continuidade do sistema e, menos ainda, de avaliá-lo. Passamos, então, para uma perspectiva qualitativa com uma breve inserção em dados quantitativos, visto que eles demonstram, de forma direta, os impactos das mudanças pelas quais passou o sistema.

Além da pesquisa qualitativa, lançamos mão de pesquisa documental. As próprias bases teóricas desta investigação possuem, entre outras referências, as contribuições das pesquisas já realizadas sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil e da Sociologia das

Relações Raciais e, além destas, os Estudos Culturais e Pós-Coloniais que nos auxiliaram a compreender aspectos subjacentes à política de ações afirmativas

Dentro do prisma qualitativo, as entrevistas em profundidade, com estudantes da graduação, professores e gestores, se tornaram a principal técnica pela qual buscamos conhecer se havia e quais eram as tensões provocadas pelo sistema de cotas e pelo ingresso desses estudantes.

Para isso, buscando cobrir a diversidade de cursos que a universidade possui, definimos uma amostra para representar todas as 49 graduações da universidade. Assim, os cursos foram definidos a partir da divisão que a própria instituição realiza entre os nove Centros de Estudos.

Foram selecionados os seguintes cursos, dos respectivos centros: Direito e Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA); Educação Física, Centro de Educação Física e Esporte (CEFE); Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Arquitetura, Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU); Ciência da Computação e Química, Centro de Ciências Exatas (CCE); Medicina, Centro de Ciências da Saúde (CCS); Psicologia, Centro de Ciências Biológicas (CCB); Agronomia, Centro de Ciências Agrárias (CCA); Ciências Sociais, Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) e Pedagogia, Centro de Educação Comunicação e Artes (CECA).

Partindo desta divisão, realizamos 11 entrevistas com estudantes e 5 com professores e gestores. Ademais, realizamos 1 entrevista com a Gestora Municipal de Política de Igualdade Racial. Com pessoas dos cursos de: Direito; Serviço Social; Engenharia Civil e Elétrica; Química e Ciências Sociais, porém, não conseguimos realizar entrevista. Em razão disso, buscamos pesquisas que tivessem realizado entrevistas com esses atores sociais.

Desse modo, entramos em contato com 4 pesquisadores que realizaram entrevistas com professores ou estudantes ou gestores. Destes, somente Andrade (2010) e Silva (2016) disponibilizaram parte do material utilizado nas respectivas pesquisas. A partir dos materiais fornecidos por eles, foi possível adentrarmos no curso de Ciências Sociais e Engenharia Civil.

Ainda nessa perspectiva de angariar entrevistas para termos uma melhor compreensão da UEL de modo geral, colhemos no trabalho de Anchieta (2008) 7 entrevistas com gestores e 1 entrevista com a militante do Movimento Negro local, Dona Vilma Santos de Oliveira.

Portanto, no quesito entrevistas, entre materiais que nós construímos para esta pesquisa e materiais cedidos por outros pesquisadores ou colhidos em seus respectivos trabalhos, chegamos aos seguintes números: 23 entrevistas com estudantes ingressantes nos diversos anos, mas principalmente nos anos de 2005, 2014 e 2017; 13 entrevistas com gestores ou professores da instituição, que não é uma categoria fixa, mas faz sentido separarmos as falas no momento de interpreta-las pois as falas dos gestores são como uma narrativa institucional; por último, 1 entrevistas com militante do Movimento Negro e 1 com a Gestora Municipal de Política de Igualdade Racial.

No âmbito qualitativo relativo às entrevistas, esses foram os materiais levantados, porém, o estudo se valeu ainda da pesquisa documental.

Por esse prisma, vários documentos foram levantados, sendo, contudo, essenciais: as resoluções do Conselho Universitário ou do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, relativas ao sistema de cotas; o ofício que o Movimento Negro protocola em 2002 solicitando um debate para a implementação do sistema; os primeiros Estatutos e Regimentos de 1974 e os mais atuais, de 2018; os documentos que estipulam as normas para os vestibulares; os Anais dos eventos que debateram o sistema de cotas e os vídeos desses eventos; uma carta formulada por intelectuais e outros apoiadores do sistema de cotas em 2011; as fotografias dos estudantes em diversos momentos, como nas formaturas e em eventos que debateram o sistema de cotas, bem como, a fotografia da Escola da AROL.

Esses materiais só foram disponibilizados para consulta graças ao apoio do Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL) e de diversos funcionários de outros órgãos da universidade, aos quais somos gratos.

Tão importantes quanto as demais metodologias, foram-nos muitíssimos importantes, para compreendermos o *significado de ser cotista*, as reportagens feitas pelos jornalistas locais e as opiniões dos diversos leitores, trazidas ao nosso conhecimento pela SAUEL.

Assim como as reportagens e opiniões de leitores, um momento ímpar para a discussão a respeito de ser cotista, foi a análise da Audiência Pública realizada na Câmara de Vereadores. Ao tomarmos conhecimento desse episódio por intermédio de alguns trabalhos, realizamos uma busca nos arquivos constantes no *site* da Câmara. Para isso utilizamos o seguinte descritor: sistema de cotas. A partir desse encontramos a chamada do então vereador Rubens Canizares (PHS) e, em uma busca presencial, encontramos a transcrição da Audiência, fotografias e a gravação em áudio e vídeo feitas no dia do evento.

Esses materiais foram essenciais para interpretarmos aquilo que estamos compreendendo como o *significado de ser cotista*, e os referenciais teóricos nos possibilitaram interpretar e compreender as tensões causadas pela adoção de ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina.

## Capítulo 1. HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: preparação e os resultados de Durban

Neste primeiro tópico nosso objetivo foi introduzir o leitor ao debate das ações afirmativas no Brasil. Ainda que essa discussão já tenha sido feita por diversos autores<sup>5</sup>, acreditamos que seja necessária para a compreensão da hipótese desta pesquisa. Desse modo, sem nos alongarmos demasiadamente em aspectos tangenciais nem perdermos o rigor que o assunto requer, buscaremos expor os eventos e as transformações decisivas para a implementação das ações afirmativas no Brasil, partindo do contexto de preparação para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

Vale lembrar que a expressão ‘ação afirmativa’ tem origem na expressão estadunidense *affirmative action*, criada durante a década de 1960 a fim de denominar a garantia de que raça, cor, credo ou origem nacional não fossem levados em consideração para a contratação de empregados, ou seja, tratava-se de leis que coíbiam a discriminação<sup>6</sup>. No Brasil, políticas com princípios semelhantes foram criadas na década de 1930<sup>7</sup>, ainda que não fossem

---

<sup>5</sup>Dentre os diversos autores que escreveram sobre as ações afirmativas, destacamos as pesquisas de: AZEVEDO, 2004; BERTULHO, 2007; CARVALHO, 2003; GOMES, 2005; TELLES, 1996; CONTINS e SANT’ANA, 1996; GUIMARÃES, 1996; 2003; 2009; NUNES, 2007; MEDEIROS, C. A., 2005; MEDEIROS, P. M., 2016; SANTOS, 2013; SILVA; PACHECO, 2007; 2013; SILVÉRIO, 2003; 2007; 2012, bem como a monografia, as dissertações e teses de: SILVA, 2016; ANCHIETA, 2008; ANDRADE, 2010; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, N. R., 2017; SOUZA, A. E. P., 2018.

<sup>6</sup> A respeito do surgimento do sintagma ação afirmativa nos Estados Unidos, com o sentido que estamos apresentando antecipadamente, ou seja, de leis que coíbiam a discriminação, elucidamos que os estudos de Walters (1997) e Sowell (2016) apontam que este conceito surge durante o governo de John F. Kennedy (1961-1963). Porém, com esse mesmo sentido, John Davis Skrentny (1996), citado por Guimarães (1996, p. 239), afirma: “A primeira referência a ‘ação afirmativa’ aparece com esse sentido na legislação trabalhista de 1935 (*The 1935 National Labor Relations Act*) que previa que “um empregador que fosse encontrado discriminando contra sindicalistas ou operários sindicalizados teria que parar de discriminar e, ao mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas”. Veja a esse respeito: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Políticas Públicas para a Ascensão dos Negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa**. Afro-Ásia, 18 (1996), p. 240/241. Veja também: SOWELL, Thomas. **Ação Afirmativa ao Redor do Mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais**. São Paulo: É Realizações, 2016, p. 17. Para complementar a discussão sobre a utilização desse termo pelo governo dos E.U.A. busque: WALTERS, Ronald. Racismo e ação afirmativa no Brasil. In. SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Anais do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997, p. 106.

<sup>7</sup> Nos referimos ao Decreto nº 19.482/1930, conhecido como Lei dos 2/3 o qual exigia que, em cada estabelecimento com três ou mais empregados, fosse mantida uma proporção de dois terços de brasileiros natos ou naturalizados para um terço de estrangeiros, confira o “Art. 3º Todos os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo Federal ou dos Governos Estaduais e municipais, ou que, com esses Governos contratem quaisquer fornecimentos, serviços ou obras, ficam obrigadas a demonstrar perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação do presente decreto, que ocupam, entre os seus empregados, de todas as categorias,

voltadas ao combate da discriminação racial ou promovessem a mobilidade dos afro-brasileiros, eram políticas específicas a um grupo determinado.

Desse modo verificamos que ideias subjacentes ao princípio mais geral da ação afirmativa aplicada contemporaneamente, ou seja, a garantia de postos de trabalho ou de vagas em cursos superiores para determinados perfis de sujeitos, sobretudo para os afro-descendentes, resulta do acúmulo das discussões que envolvem a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Conexa, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

Com todos os debates que ocorreram em prol da posição que o Brasil deveria adotar na III Conferência, bem como com as recomendações propostas em seu programa de ação, após a conferência, surgiram experiências das primeiras reservas de vagas em universidades, por critérios étnico-raciais. Todavia, antes de versar sobre esse acontecimento, é preciso compreendermos que os avanços que ele representa são corolários de transformações que ocorreram paulatinamente no âmago da sociedade brasileira, por força das reivindicações de organizações negras ao longo da história. Um indicador dessas mudanças é a Constituição Federal de 1988, que aponta para a necessidade de combater as desigualdades sociais.

Em matéria de Constituição, vale lembrar que, desde a Constituição Imperial de 1824, se o motivo da exclusão social não se encerra em diferenças sociais, ele é, todavia, específico da população afro-descendente como consequência de seu pertencimento racial<sup>8</sup>. Em decorrência de tal exclusão, verifica-se que, desde a década de 1930, organizações negras requeriam que a questão racial fosse debatida e que o Estado tomasse uma posição.

Tais reivindicações se tornaram conquistas na Carta Magna de 1988 e é importante sublinhá-las. Estabelece-se, como princípio fundamental a proteção do bem-estar de todos, sem qualquer forma de discriminação, a criminalização da prática do racismo e o incentivo à promoção e à proteção de manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos que participaram do processo civilizatório nacional<sup>9</sup>. Destacam-se também, como resultado de

---

dois terços, pelo menos, de brasileiros natos”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-republicacao-82423-pe.html>>. Acesso em: 23/11/2017.

<sup>8</sup> Confira mais sobre a temática racial nas Constituições brasileiras em: BERTÚLIO, Dora Lucia de Lima. Ação Afirmativa no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade – o Sistema Jurídico Nacional. In: Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilza da Silva (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 51-98.

<sup>9</sup> Optamos por não trazer as passagens da CF/88 no corpo do texto, ainda que representem uma grande mudança no tratamento na questão racial, por serem amplamente conhecidas e por priorizarmos o debate das ações afirmativas na própria Constituição. Todavia, seguem as passagens mencionadas: Título I – Dos Princípios Fundamentais, Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV – promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Título

um processo de luta do Movimento Negro, a consolidação do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra e o surgimento da Fundação Cultural Palmares<sup>10</sup>. Todo o empenho e conquistas do Movimento Negro fizeram com que, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o Estado assumisse a existência de racismo na sociedade brasileira e a necessidade de combatê-lo<sup>11</sup>.

Silvério (2005a) nos auxilia a compreender o impacto que essas mudanças provocam na sociedade brasileira. Expõe o autor:

[...] a Constituição de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos)<sup>12</sup>.

Levando em consideração que até esse momento a sociedade brasileira estava convicta da existência de democracia racial, a mudança descrita nos revelará sua profundidade e a significativa transformação, em um plano macrossocial, ao olharmos para o aparato estatal e, em um plano microssocial, ao observarmos as relações sociais.

Analisando o princípio da igualdade presente na Constituição atual, Gomes (2005) explica que, em lugar de uma igualdade “estática” ou “formal”, o texto constitucional traz uma noção “dinâmica” ou “militante” de igualdade, ou seja, versa sobre uma igualdade de fato, não meramente no plano teórico. De sorte que, comenta o autor, “as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade”<sup>13</sup>. Portanto, no plano jurídico, as ações afirmativas possuem um amplo respaldo, que se consolidou em 2012, com um histórico

---

II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade: XLII – A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei; Seção II – Da Cultura, Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. §1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

<sup>10</sup> A Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira, veja em: < <http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em: 12/05/2018.

<sup>11</sup> Destacamos o Movimento Negro Unificado por sua atuação fortemente política, no entanto, outros coletivos surgiram. Veja mais sobre a ideia de dissolução do mito da democracia racial e as demais organizações negras em: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classe, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 165-171.

<sup>12</sup> SILVÉRIO, Valter. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005, p. 95.

<sup>13</sup> GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 49.

juízo acerca da constitucionalidade dessas medidas, questão que será tratada no final deste tópico.

Com uma constituição voltada ao combate das desigualdades sociais, nos fins da década de 1980, destacam-se ações de cunho específico para pessoas com deficiência, como a Lei nº 7.853/89. Entre outros temas, a lei dispõe sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação, trabalho e no tocante aos cuidados com a saúde, ao mesmo tempo que criminaliza o preconceito e atribui ao Ministério Público a tarefa de defender os direitos coletivos das pessoas com deficiência. Em meados da década de 1990, sobressaem ações específicas garantindo o pluralismo político no que se refere à questão de gênero. A Lei nº 9.100/95 impunha que 20% das vagas de cada partido ou coligação deveriam ser preenchidas por candidaturas de mulheres. Essa lei foi alterada em 1997 (pela Lei nº 9.504/97), passando a estabelecer o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo à Casa Legislativas e à Executiva.

Mesmo com esses avanços, a implementação de políticas específicas para a mobilidade da população negra carece de forte cobrança do Movimento Negro. No final do século XX, como um dos grandes movimentos que cobrou ações efetivas do Estado brasileiro, destaca-se a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, realizada em 20 de novembro de 1995. A manifestação reuniu mais de trinta mil pessoas na Esplanada dos Ministérios em Brasília, em homenagem aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, e significou um marco para os acontecimentos seguintes. As reivindicações foram sistematizadas no documento “Por uma política de combate ao racismo e à desigualdade racial”, entregue ao então presidente.

No texto, havia uma proposta de ações afirmativas voltadas à inclusão de negros nas universidades, em cursos profissionalizantes e nas áreas de tecnologia de ponta. O principal desdobramento foi a instalação, em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, ligado ao Ministério da Justiça (GTI População Negra), composto por membros do governo e lideranças do Movimento Negro, seus objetivos eram:

- (i) propor ações de combate à discriminação racial; (ii) elaborar e promover políticas governamentais; (iii) estimular ações da iniciativa privada; (iv) apoiar a elaboração de estudos atualizados; e (v) estimular iniciativas públicas e privadas que valorizem a inserção qualificada dos negros nos meios de comunicação<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> JACCOUD, Luciana de Barros, BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002, p. 20.

Concomitantemente à criação do GTI População Negra, o Ministério da Justiça lança o I Programa Nacional dos Direitos Humanos (IPNDH), com um tópico destinado à população negra que visava a igualdade de oportunidades. Na mesma ocasião, o Ministério do trabalho lançou um conjunto de programas que tinham por objetivo combater a discriminação no mercado laboral, incluindo a discriminação racial. Essas iniciativas apresentaram modestos resultados diante das expectativas, as quais, contudo, foram importantes para inaugurar uma era em que o Estado brasileiro discutiu abertamente suas atitudes com relação às desigualdades raciais<sup>15</sup> e buscou aprofundar o entendimento acerca de medidas que efetivamente pudessem combater tais desigualdades.

Nesse sentido, o seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça teve significativa contribuição. O encontro buscou responder a seguinte questão: “*quando a defesa de direitos das minorias se chocam como os princípios universalizadores do Estado de Direito moderno, o que fazer?*”<sup>16</sup>. Os anais do evento apresentam diversas perspectivas para pensar as ações afirmativas e, de um modo geral, a realidade racial brasileira.

Antes de debatermos as concepções de ações afirmativas expostas pelos intelectuais partícipes do encontro, vale lembrar que diversos eventos ocorreram com a intenção de discutir e estabelecer as posições do Brasil para a III Conferência. Para isso, o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso criou, pelo Decreto de 08 de setembro de 2000, o Comitê Nacional<sup>17</sup>, que ficava responsável pela preparação para a participação brasileira no evento.

---

<sup>15</sup> MARTINS, Roberto. **Desigualdades Raciais e Políticas de Inclusão Racial: um sumário da experiência brasileira recente**, Santiago do Chile, CEPAL, abril de 2004, p. 60.

<sup>16</sup> SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Anais do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997, p. 12.

<sup>17</sup> O Comitê Nacional era formado por representantes do governo e representantes da sociedade civil, os membros do governo eram “ Vilmar Faria, assessor-chefe da Assessoria Especial do Gabinete da Presidência da República, Wanda Engel, Secretária de Estado da Assistência Social, Carlos Moura, Presidente da Fundação Cultural Palmares, Marco Antônio Diniz Brandão (a quem sucedeu Hildebrando Tadeu Valadares), Diretor-Geral do Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais do Itamaraty, Carlos Henrique Cardim, Diretor do Instituto de Pesquisa em Relações Internacionais, Carlos Alberto Ribeiro Xavier, assessor especial do Ministério da Educação, Cláudio Duarte da Fonseca, Secretário de Políticas de Saúde do Ministério da Saúde, Maria Helena Gomes dos Santos, Chefe da Assessoria Internacional do Ministério do Trabalho e Emprego, Sebastião Azevedo, presidente do INCRA, Roberto Borges Martins, presidente do IPEA, Ricardo Paes de Barros, Diretor de Estudos Sociais do IPEA, Teresa Lobo, do Conselho do Programa Comunidade Solidária, e Glênio Alvarez, presidente da FUNAI. Os representantes da sociedade civil eram: Benedita da Silva, Vice-Governadora do Estado do Rio de Janeiro, reverendo Antônio Olímpio de Sant’Anna, do Conselho Mundial de Igrejas, Azelene Kaingang, do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, Cláudio Nascimento, da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis, Dom Gílio Felício, Bispo Auxiliar de Salvador, Hélio de Souza Santos, professor universitário e economista, Hélio Silva, advogado e consultor do Centro de Estudos e Relações do

O Comitê Nacional foi encarregado de coordenar o processo de discussão dos temas substantivos da Conferência Mundial e sistematizar a contribuição dos órgãos governamentais e de movimentos da sociedade civil interessados na temática da Conferência<sup>18</sup>.

Todavia, precisamos retomar a história das Conferências Mundiais para podermos avançar com segurança e compreender a formação do Comitê Nacional. Silva e Pereira (2013) que pesquisaram a respeito da I e a II Conferência Mundial Contra o Racismo, ocorridas em Genebra, respectivamente em 1978 e em 1983 e, de forma geral, buscaram avaliar os avanços que as duas primeiras décadas de combate ao racismo e à discriminação racial haviam representado (1973-1982; 1983-1992). Argumentam eles que as citadas conferências não surtiram tanto efeito para o Brasil, pois o Movimento Negro nem sequer tomou conhecimento delas<sup>19</sup>. Santos (2013) explica que as primeiras conferências tiveram como principal preocupação o *apartheid* na África do Sul<sup>20</sup>, e Hédio Silva Júnior, em depoimento para Silva e Pereira (2013), alega que, a despeito de ser alvo de condenação e repúdio das duas Conferências, o regime de segregação racial “permaneceu intacto até que o povo sul-africano derrubou o *apartheid*”<sup>21</sup>.

Já a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa é fruto de uma proposta do embaixador brasileiro José Roberto Lundgreen Alves à Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e marcou a terceira década de combate ao racismo e à discriminação racial (1993-2003). Para que a III Conferência pudesse ocorrer foram realizados encontros preparatórios em algumas partes do mundo, organizados pelo Comitê Preparatório.

---

Trabalho, rabino Henry Sobel, presidente do Rabinato da Congregação Israelita Paulista, Ivete Alves de Sacramento, reitora da Universidade do Estado da Bahia, Ivanir dos Santos, presidente do Conselho de Articulação de Populações Marginalizadas, Roque de Barros Laraia, professor universitário e antropólogo, e Sebastião Alves Manchinery, da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Como representantes das Comissões de Direitos Humanos e de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias da Câmara dos Deputados integravam-no, respectivamente, os deputados Nelson Pellegrino e Luiz Alberto Silva. Como representante do Ministério Público Federal, a Subprocuradora Geral da República e Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Maria Eliane Menezes de Faria.”. Cf.: SILVA, Silvio José Albuquerque e. As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011, p. 143.

<sup>18</sup> SABOIA, Gilberto Vergne, org. **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Organizadores: Gilberto Vergne Saboia, Samuel Pinheiro Guimarães. Brasília, Ministério da Justiça, 2001.

<sup>19</sup> SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 147.

<sup>20</sup> SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013, p. 225.

<sup>21</sup> SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 84.

A primeira reunião do Comitê Preparatório ocorreu entre 1 e 5 de maio de 2000 em Genebra<sup>22</sup>. Na ocasião, os Estados definiram quais seriam os cinco grandes temas da III Conferência e onde seriam as Conferências Regionais Preparatórias. Estas ocorreram em Estrasburgo (outubro de 2000), Santiago do Chile (dezembro de 2000), Dacar (janeiro de 2001) e Teerã (fevereiro de 2001)<sup>23</sup>. Contudo, havia a expectativa de que a Conferência Preparatória das Américas fosse realizada no Brasil.

Porém, nessa primeira reunião do Comitê Preparatório, a delegação do Brasil, que se havia disponibilizado a sediar a Conferência Preparatória das Américas, comunica ao Secretariado da Conferência a decisão de não mais acolher o evento. De acordo com Silva e Pereira (2013), a chefe da delegação brasileira, Dulce Pereira, à época, presidente da Fundação Cultural Palmares, alegou que o próprio Movimento Negro era contrário à realização do evento no Brasil<sup>24</sup>; Silva (2011) diz que o governo brasileiro justificou a mudança de posição alegando despreparo logístico e, sobretudo, a necessidade de melhor organizar o processo nacional de preparação para a III Conferência. Fato é que os ativistas brasileiros, que participavam do evento em Genebra, lançaram um documento criticando a decisão; a Fundação Cultural Palmares sofreu desgaste e Dulce Pereira foi designada para assumir a presidência da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, em Lisboa. Passados cinco meses, Carlos Moura assumiu a Fundação<sup>25</sup>.

Após esse episódio, foi criado o já referido Comitê Nacional. Sobre sua criação, Silva e Pereira (2013) comentam: “*Foi uma manobra tática admirável do Governo*”<sup>26</sup> e os autores

---

<sup>22</sup> Ao todo ocorreram três reuniões do Comitê Preparatório em Genebra, como já dissemos, a primeira ocorreu de 1 a 5 de maio de 2000, a segunda, no final de maio de 2001 e a terceira, de 30 de julho a 10 de agosto de 2001. Antes do início do terceiro encontro preparatório, a menos de um mês da III Conferência, “eram profundas as divergências entre Estados e Grupos Regionais em torno dos temas centrais do encontro”. Porém, ao término desse encontro, consensos foram construídos “Dentre os exemplos de consenso alcançado poder-se-iam mencionar: a importância de que injustiças cometidas no passado fossem levadas em consideração na análise de fenômenos contemporâneos vinculados ao racismo; a existência de indivíduos e grupos particularmente vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; o reforço dos princípios da igualdade e da não discriminação consagrados nos principais instrumentos internacionais de direitos humanos; a inserção da perspectiva de gênero em políticas destinadas à eliminação do racismo e da discriminação racial; e a necessidade da implementação de políticas de combate a problemas decorrentes de desigualdade em escala global.”. Confira as citações em: SILVA, Silvio José Albuquerque e. *As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011, p. 136 e p. 141.

<sup>23</sup> SILVA, Silvio José Albuquerque e. *As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011, p. 98.

<sup>24</sup> É necessário mencionar que Dulce Pereira não confirmou a informação de que havia dito que o próprio Movimento Negro era contrário à realização, ~~no~~ Brasil, ~~sediar~~ da Conferência das Américas. Cf. em: SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 106.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>26</sup> *Idem*.

alegam que esse movimento descaracterizou o Governo, anteriormente tachando de inimigo comum e capaz de unificar o Movimento Negro; assinalam também que a escolha de Gilberto Sabóia para dirigir o Comitê Preparatório, por seu currículo louvável, se mostrou acertada, como pôde ser visto na Conferência Regional das Américas<sup>27</sup>. Após esse momento a Fundação deixa se ser o centro do debate.

Com a criação do Comitê Nacional, diversos encontros foram realizados para subsidiar a posição brasileira na III Conferência Mundial; a Fundação Cultural Palmares também realizou seminários, pré-conferências e outras reuniões. Para expor esses eventos que marcam a preparação brasileira exibimos o **Quadro I e II**:

### Quadro I<sup>28</sup>

Eventos	Local/data
1. Reunião de trabalho de especialistas	Brasília/DF, agosto de 2000
2. Audiência pública na Câmara dos Deputados	Brasília/DF, agosto de 2000
3. Pré-conferência regional sobre cultura e saúde da população negra	Brasília/DF, setembro de 2000
4. Pré-conferência regional sobre racismo, gênero e educação	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ, outubro de 2000
5. Pré-conferência regional sobre cultura, educação e políticas de ações afirmativas	Hotel Braston, São Paulo/SP, outubro de 2000
6. Pré-conferência regional sobre desigualdades e desenvolvimento sustentável	Comunidade Remanescente de Quilombo de Curiaú, Macapá/AP, outubro de 2000
7. Pré-conferência regional sobre o novo papel da indústria da comunicação e entretenimento	Serviço Social do Comércio (SESC), Fortaleza/CE, outubro de 2000
8. Pré-conferência regional sobre direito à informação cultural histórica	Escola Fazendária de Alagoas, Maceió/AL, novembro de 2000
9. Congresso brasileiro de pesquisadores negros	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, novembro de 2000
10. Conferência da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP	Ouro Minas Palace Hotel, Belo Horizonte/MG, novembro de 2000
11. Pré-conferência África-Caribe (com as Embaixadas dos Países Africanos)	Hotel Naoum Plaza, Brasília/DF, novembro de 2000
12. Pré-conferência Religiosidade e Imaginário Social	São Luiz/MA, janeiro de 2001
13. Pré-conferência Cultura do Desenvolvimento, Racismo e Equidade	Porto Alegre/RS, janeiro de 2001

<sup>27</sup> Sobre a participação do Brasil na Conferência Regional das Américas, vale ressaltar que esta foi fundamental para a utilização do termo “afro-descendentes” nos documentos finais da Conferência e, posteriormente, nos documentos da III Conferência Mundial de Durban. Confira mais sobre a participação brasileira em: SILVA, Silvio José Albuquerque e. As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011, p. 110/115.

<sup>28</sup> Para construir esse quadro utilizamos das informações constantes em: JACCOUD, Luciana de Barros, BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002, p. 22. Bem como de: BARRETO, Jônatas Nunes, MOURA, Carlos Alves (orgs.). **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002, p. 48/49.

**Quadro II<sup>29</sup>**

<b>Eventos</b>	<b>Local/data</b>
1. Seminário Intersindical – Pré-Conferência Nacional Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata	Associação Nacional de Sindicato Social Democrata, São Paulo/SP, abril de 2001
2. Seminário Estadual da Mulher – A Mulher na Luta Contra o Racismo	Casa da Cultura Afro-Sergipana, Aracaju/SE, maio de 2001
3. Conferência Regional – A Regra Jurídica e as Práticas Institucionais	Centro Nacional de Valorização da Raça Negra, Uberaba/MG, abril de 2001
4. III Encontro Nacional de Mulheres Negras no III Milênio no Combate ao Racismo e à Opressão de Gênero	COLYMAR – Círculo Olympio Marques, Belo Horizonte/MG, junho de 2001
5. Conferência Afro-Índígena – Contra o Racismo e a Intolerância	Fundação de Cultura de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande/MS, junho de 2001
6. Seminário Nacional de Combate ao Racismo e Promoção da Igualdade	Prefeitura Municipal De Cuiabá e União da Consciência Negra – Grucon, Mato Grosso/MT, maio de 2001
7. Seminário Regional – Racismo e Discriminação Racial do Negro – Realidade e Experiências Locais	Uberlândia/MG, abril de 2001
8. I Seminário Nacional de Capacitação em Elaboração de Emendas ao Orçamento Público para Membros da Comunidade Afro-Brasileira	Coletivo de Empresários e Empreendedores Afro-Brasileiros do Estado de S.P. CEABRA/SP, Brasília/DF, agosto de 2001
9. Conferência Estadual Jurídico-Cultural e Econômico, Preparatória para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância	ANAAD- Associação Nacional dos Advogados, Salvador/BA, julho de 2001
10. Encontro Nacional de Combate ao Racismo, Xenofobia e Outras Formas de Discriminação	Gabinete Civil do Estado de Alagoas, Maceió/AL, agosto de 2001
11. Encontro Nacional de Parlamentares Negros	Núcleo de Parlamentares Negros, Salvador/BA, julho de 2001

A Secretária de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, com o apoio do Instituto de Pesquisa em Relações Internacionais (Ipri) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou três pré-conferências em novembro de 2000, em São Paulo, Belém e Salvador, as quais foram intituladas de, respectivamente, Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Por meio dos Anais dos Seminários, organizado por Gilberto Saboia e Samuel Guimarães, é possível observar a leitura que os intelectuais realizavam sobre a situação racial brasileira, as concepções de ações afirmativas e as expectativas com relação aos temas que seriam abordados na conferência<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> BARRETO, Jônatas Nunes, MOURA, Carlos Alves (orgs.). **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002, p. 27/28.

<sup>30</sup> SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (org.). **Anais dos Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, Ministério da Justiça, 2001.

Ainda que o tema estivesse sendo debatido também na região sul, não encontramos eventos em Londrina, Curitiba ou em outras cidades do Paraná<sup>31</sup>.

Por último, entre 6 e 8 de julho de 2001, ocorreu, no Rio de Janeiro, a I Conferência Nacional Contra o Racismo; dela participaram cerca de 1.700 delegados das mais diversas regiões do país. Silva e Pereira (2013) demonstram que esse evento foi carregado de ambiguidades; por um lado ele marcava, por parte do governo, “um processo [de preparação] pífio, sem grandes mobilizações e apelos de mídia e junto à população”<sup>32</sup>, por outro, a delegação oficial brasileira era dependente dos militantes; assim, a Conferência Nacional “traria, ao processo brasileiro, aquela aura de legitimidade social, que fortalece atuações no âmbito internacional”<sup>33</sup>.

A falta de interesse real do governo brasileiro na III Conferência fica bem caracterizada no afastamento de Hédio Silva Jr, advogado conhecido no Movimento Negro e dirigente da organização negra: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Hédio, até aquele momento, era membro do Comitê Preparatório, comunica seu afastamento, durante a Conferência Nacional.

Nas seguintes palavras ele justificou tal atitude:

O governo vende uma imagem externa de que aqui existe perfeita integração com a sociedade civil, passando, no plano internacional, a imagem de que dialoga e reflete os anseios do movimento negro. É um diálogo sem consequências, um monólogo; porque nós falamos, a diplomacia escuta, mas

---

<sup>31</sup> Em relação aos eventos preparatórios para a III Conferência Mundial Contra o Racismo ocorridos na região sul, excetuando o evento ocorrido em Porto Alegre (RS), mencionado no Quadro I, encontramos a realização de discussões em Florianópolis (SC), fomentadas pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN), segundo informações recolhidas no *site* “O Núcleo de Estudos Negros - NEN é uma organização a serviço do Movimento Negro de Santa Catarina. Fundado no ano de 1986, reuniu estudantes universitários e militantes negros na luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e social a que está submetida e população afro-brasileira, através da busca de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades para esse segmento que vem sendo historicamente excluído dos direitos cidadãos. ”, texto disponível em: <<https://alteritas96.wixsite.com/resistencianegraemsc/nen>>, consultado em: 05/12/18. Vale mencionar que, durante a III Conferência, o coordenador geral do NEN, João Carlos Nogueira, fez um pronunciamento, cobrando reparação pela escravidão, tráfico de seres humanos e colonialismo, também reivindicava políticas afirmativas; o pronunciamento pode ser lido na íntegra no jornal promovido pela entidade, o *Eduaca-Ação Afro*, ano IV, n° 13 – dezembro de 2001, p. 6/7, disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/389949\\_d87af972fed64b73a8c2ccb2f0a4294.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/389949_d87af972fed64b73a8c2ccb2f0a4294.pdf)>, consultado em: 05/12/18. Tomamos conhecimento do NEN e suas ações através de Maria de Fátima Beraldo, gestora da Comissão de Igualdade Racial da cidade de Londrina e militante do movimento negro local desde a década de 1980 e Ivan Costa Lima, professor da Universidade de Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, em Redenção/Ceará, Coordenador - Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação- N'UMBUNTU e militante do movimento negro.

<sup>32</sup> SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 115.

<sup>33</sup> *Idem*.

isso não se reflete em compromisso. Temos a mesma indiferença do primeiro escalão do governo Fernando Henrique para adotar qualquer medida<sup>34</sup>.

A fala de Hédio Silva Jr. denuncia o processo de preparação brasileiro para a III Conferência Mundial. Assim, apesar da realização dos eventos mencionados anteriormente, podemos dizer que as negociações entre Movimento Negro<sup>35</sup>, Organizações Não-Governamentais e o Governo Brasileiro foram, no mínimo, turbulentas.

No entanto, foi essa aliança que possibilitou que, não obstante de forma restrita, diversos temas fossem debatidos no Brasil, criando-se propostas brasileiras para enfrentar o racismo no mundo. Como nos conta Piovesan (2005), entre as propostas brasileiras à III Conferência, recomendava-se “a adoção de medidas afirmativas para a população afro-descendente, nas áreas da educação e trabalho”<sup>36</sup> Ou seja, é necessário destacar que, mesmo sendo signatário de acordos internacionais, no tocante à questão racial, o Movimento Negro e as organizações não-governamentais foram indispensáveis para a criação das propostas que seriam levadas à Conferência de Durban<sup>37</sup>.

Destarte, graças a um questionável processo de debates na sociedade brasileira em apoio às posições que o comitê brasileiro deveria tomar, foi realizada, entre 31 de agosto e 08 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa<sup>38</sup>. O ano de 2001 foi proclamado o *Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, a Discriminação Racial, a*

<sup>34</sup> Entrevista de Hédio Silva Jr para a Folha de São Paulo, disponível em: <<https://www.unesp.br/proex/informativo/edicao02dez2001/materias/hedio.htm>>, consultada em: 15/09/2018.

<sup>35</sup> Destaca-se a participação das mulheres negras nesse processo. Sobre essa participação, Oliveira e Sant’Anna (2002) argumentam que a resposta mais imediata seria atribuir a participação como resultado da IV Conferência Mundial da Mulher (Beijing, 1995), como fazem Santos (2013) e Silva; Pereira (2013), todavia, ainda que esse evento tenha forte impacto, a participação das mulheres é resultado de algo mais profundo, resulta do amadurecimento dos debates no interior da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) e demonstra o avanço do pensamento feminista no Brasil. As conquistas auferidas pelas mulheres negras ficam evidentes em toda Declaração de Durban, pois nota-se a clivagem de gênero em diversas propostas e recomendações.

<sup>36</sup> PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 41.

<sup>37</sup> Como um exemplo da importância do Movimento Negro na implantação de ações afirmativas, vale lembrar que, desde a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, em 1965, da qual o Brasil é signatário, já existe no cenário internacional a possibilidade da realização de medidas especiais para o progresso de grupos raciais ou étnicos; todavia, apenas depois da organização negra em movimentos e ONG’s é que as ações afirmativas passam a ser implementadas. Veja o Art. 1º, § 4; disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>, acessado em: 11/05/18.

<sup>38</sup> A Declaração de Durban, assim como o seu Programa de Ação encontram-se disponíveis em: <<http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/racismo.pdf>>. Acessado em: 11/05/18.

*Xenofobia e a Intolerância Conexa*. Dos parágrafos constantes na Declaração da Conferência Mundial, relativos ao reconhecimento, transcrevemos o seguinte:

108. Reconhecemos a necessidade de medidas especiais ou positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa a fim de promover a sua plena integração na sociedade. Estas medidas de ação efetiva, nomeadamente medidas sociais, devem destinar-se a corrigir as condições que colocam obstáculos ao gozo de direitos e a introduzir medidas especiais para encorajar a igual participação de todos os grupos raciais e culturais, linguísticos e religiosos em todos os sectores da sociedade e para colocar esses grupos em pé de igualdade. Entre tais medidas devem contar-se medidas destinadas a alcançar uma representação adequada em diferentes domínios: instituições de ensino, habitação, partidos políticos, vida parlamentar e emprego, especialmente nas áreas da justiça, polícia, forças armadas e outros serviços públicos, o que, em determinados casos, pode implicar reformas eleitorais, reformas agrárias e campanhas em prol da igualdade de participação.

No parágrafo supracitado, verifica-se que a comunidade internacional reconhece a necessidade de *medidas especiais ou positivas* que garantam a integração das vítimas de racismo na sociedade. Essas medidas têm a finalidade de proporcionar a superação dos obstáculos aos direitos e encorajar a participação de todos os grupos raciais em todos os setores da sociedade, visando à igualdade.

Dos incentivos, recomendações e solicitações constantes no Programa de Ação da Conferência Mundial, reproduzimos os seguintes parágrafos:

4. Insta os Estados a facilitar a participação das pessoas de ascendência africana em todos os aspectos políticos, económicos, sociais e culturais da sociedade e no progresso e desenvolvimento económico dos seus países, e a promover um maior conhecimento e respeito do seu património e da sua cultura;
9. Solicita aos Estados que reforcem as medidas e políticas públicas em favor das mulheres e dos homens jovens de ascendência africana, uma vez que o racismo os afeta mais profundamente, colocando-os numa situação de maior marginalização e desvantagem;
10. Insta os Estados a garantir o acesso à educação e a promover o acesso a novas tecnologias que proporcionem aos africanos e pessoas de ascendência africana, em particular mulheres e crianças, recursos adequados para a educação, desenvolvimento tecnológico e ensino à distância nas comunidades locais, e insta também os Estados a promover a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e pessoas de ascendência africana nos currículos escolares;
11. Encoraja os Estados a identificarem os fatores que impedem o acesso em condições de igualdade e a presença equitativa das pessoas de ascendência africana em todos os níveis do sector público, nomeadamente na função pública, e em particular na administração da justiça, e a tomarem as medidas adequadas para eliminar os obstáculos identificados e também para encorajar o sector privado a promover o acesso em condições de igualdade e a presença equitativa das pessoas de ascendência africana a todos os níveis das suas organizações;
99. Reconhece que a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexa é uma responsabilidade primordial dos Estados. Encoraja, assim, os Estados a desenvolverem ou elaborarem planos de ação nacionais para promover a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e a participação de todos. Através de, entre outras medidas, ações e estratégias afirmativas ou positivas, estes planos devem visar a criação das condições que permitam a participação efetiva de todos nos processos de decisão e a realização dos direitos civis, culturais, económicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida, numa base de

não discriminação. A Conferência Mundial encoraja os Estados, no desenvolvimento e elaboração de tais planos de ação, a estabelecerem, ou reforçarem, um diálogo com organizações não governamentais a fim de as envolver mais de perto na concepção, execução e avaliação das políticas e programas.

Dos parágrafos citados, nota-se a sensibilidade da comunidade internacional para questões de gênero – por força da marcante participação das mulheres negras, como demonstrou Oliveira e Sant’Anna (2002) – e a da juventude de ascendência africana, ao reconhecer que o racismo a atinge mais profundamente. Vê-se, também, a necessidade de reforço nas políticas públicas para esses grupos, destacando-se o incentivo para medidas que facilitem a participação de pessoas com ascendência africana em todas as esferas sociais, bem como a valorização do patrimônio cultural africano. Salienta-se, além disso, a necessidade de garantir o acesso das pessoas de ascendência africana à educação e de incluir a história dos africanos nos currículos escolares; evidencia-se o encorajamento de medidas para identificar e eliminar as barreiras às pessoas de ascendência africana; por último, a comunidade internacional estimula os Estados a desenvolverem planos de ação para a promoção da diversidade (metas) em todos os processos de decisão.

No entanto, outros pontos do documento também são extremamente importantes, como destaca Santos (2013): “o termo **afrodescendente** tornou-se linguagem consagrada nas Nações Unidas e designa um grupo específico de vítimas de racismo e discriminação”<sup>39</sup>. Como vimos anteriormente, esse termo é uma sugestão brasileira que foi incorporada na Conferência das Américas; o reconhecimento da necessidade de implementação de políticas públicas que combatam as desvantagens sociais; a promoção da igualdade de oportunidade de emprego e a necessidade de alocar recursos em programas destinados aos afro-descendentes, que abranjam as áreas da saúde, habitação, educação e outras. O autor também nos elucida quanto aos temas que foram impedidos de avançar, como “os pedidos de reparação [compensações financeiras] pelos crimes de escravidão, tráfico negreiro e colonização”<sup>40</sup>, em razão de discordância e forte resistência dos países europeus.

Conquanto o debate não tenha avançado em alguns temas, a III Conferência representa um marco histórico significativo na luta contra o racismo e a discriminação racial, e, como nos elucida Piovesan (2005), os tratados internacionais representam “a consciência ética

---

<sup>39</sup> SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013, p. 227-228.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 230.

contemporânea compartilhada pelos Estados”<sup>41</sup>. Verifica-se então que a III Conferência, ao ser acordada por 170 Estados-Parte, apresenta um alto grau de consenso internacional.

Assim, como um desdobramento da conjuntura nacional e internacional, as políticas públicas de discriminação positiva para os afro-descendentes começaram a surgir. Visando ampliar a participação de negros, os ministérios do Desenvolvimento Agrário, da Justiça, da Cultura e o Tribunal Superior do Trabalho lançaram um projeto piloto para incorporação de negros nas funções comissionadas de direção e assessoramento (DAS), bem como passaram a exigir, de seus fornecedores de bens e serviços, políticas de diversidade racial<sup>42</sup>.

No âmbito da educação, o então governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, sancionou a Lei nº 3524, em dezembro de 2000, e a Lei nº 3708, em novembro de 2001. A primeira reservava 50% das vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, para alunos oriundos das escolas públicas; a segunda instituía uma cota de 40% para “negros e pardos”, nas universidades estaduais; ambas se somavam. Anterior a essas iniciativas, que foram concretizadas, o então senador José Sarney sugeriu o Projeto de Lei nº 650 de 1999 (na Câmara dos Deputados é o P.L. nº 6912/2002), no qual defende a criação de ações afirmativas no campo dos cargos e empregos públicos e da educação superior<sup>43</sup>, porém, o P.L. não se tornou lei. Sobre a implementação de reserva de vagas para estudantes negros em universidades estaduais do Rio de Janeiro, Gomes (2005) traz uma interessante reflexão:

Pode-se dizer, portanto, que a iniciativa pioneira do Estado do Rio de Janeiro em estabelecer cotas para negros e pardos no vestibular das universidades do Estado teve a virtude de instalar no cenário político-social brasileiro o debate acerca dessa modalidade de ação afirmativa, **bem como de demonstrar, inequivocamente, a maior dificuldade na análise da questão racial e na aplicação de ações afirmativas em benefício da população negra.** (Grifo nosso)<sup>44</sup>.

O trecho grifado evidencia que há maior dificuldade na implementação de ações afirmativas para a população negra, constatação que, lida à luz do que Wieviorka (2002) chamou de *racismo institucional* – ou seja, o racismo presente na lógica de funcionamento do Estado – nos indica o impacto estrutural que as ações afirmativas podem causar. Impacto que,

<sup>41</sup> PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 36.

<sup>42</sup> Cf.: MARTINS, Roberto. **Desigualdades Raciais e Políticas de Inclusão Racial: um sumário da experiência brasileira recente**, Santiago do Chile, CEPAL, abril de 2004, p. 61.

<sup>43</sup> Cf.: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/42616>>, consultado em: 17/09/2018.

<sup>44</sup> GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 72.

como veremos, está presente na expectativa de alguns intelectuais nos textos que teorizaram sobre o conceito de ações afirmativas.

A propósito das iniciativas elencadas acima, Azevedo (2004) chama atenção para o fato do governo Fernando Henrique Cardoso estar profundamente desgastado nos fins do primeiro mandato (1995 – 1998) e carecendo de “novidades” sociais para fortalecer a sua campanha eleitoral para o segundo mandato. Também chama a atenção para o fato de Sarney ser um político que “*cresceu a sombra da ditadura militar*”<sup>45</sup> e Garotinho, quando instituiu as cotas, estar se lançando às eleições presidenciais de 2002. Isto é, a autora indica que as iniciativas decorrem da busca por aceitação entre possíveis eleitores.

A questão, que a autora levanta, de uma utilização eleitoreira da política de ações afirmativas nos parece procedente. Todavia, cabe indagarmos, levando em consideração que as posições políticas em período pré-eleitoral são, muitas vezes, orientadas por um meticuloso cálculo, que busca tão somente angariar o maior número de votos, não se fundamentam em convicções ideológicas: Qual questão fervilhava no contexto político de meados da década de 1990 e início dos anos de 2000 suficientemente forte para fazer com que as ações afirmativas pautassem as posições dos candidatos à presidência<sup>46</sup>? Ou seja, assim como fica evidente no início do texto, quando olhamos para a forma como o governo brasileiro conduziu o processo de preparação para a III Conferência de Durban e consideramos os impactos que desta decorreram, nos parece plausível argumentar que a demanda do Movimento Negro por esse tipo de política pública era expressiva, o que aponta para tenacidade da agência negra.

Deixando de lado as reais motivações do governador do Rio de Janeiro, após essa iniciativa, começamos a visualizar a implementação de cotas sensíveis ao critério racial em outras universidades, como na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002; consecutivamente, em 2003, na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), e, já em 2004, na Universidade Estadual de Londrina (UEL)<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Cf.: AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume, 2004, p. 48.

<sup>46</sup> Segundo Segato (2006), nas eleições presidenciais de 2002, no primeiro turno, a primeira pergunta do último debate entre os presidenciáveis foi sobre suas posições acerca das cotas para estudantes negros no ensino superior. Recentemente, nas eleições presidenciais de 2018, o tema também esteve presente em alguns debates.

<sup>47</sup> Ressalta-se que as universidades destacadas acima são apenas algumas dentre as primeiras a reservar vagas para estudantes negros. Para uma visão mais completa do conjunto de universidades que oferecem cotas em seus vestibulares, procure ver o Quadro 1 – Reserva de vagas sociais e étnico-raciais (negros e indígenas), de Silvério (2007b) em: SILVÉRIO, Valter R. *Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial*. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 147. Confira também o Mapa das Ações Afirmativas, disponível em: <<http://www.inctinclusao.com.br/acoes-afirmativas/mapa>>. Acesso em: 26/07/2017.

Em alguns artigos, que debateram o tema na década de 1990, é possível, logo no início das primeiras experiências, verificar qual o entendimento que se tem a respeito do que são as ações afirmativas, dos principais dilemas de uma possível implementação e das expectativas com relação a tais políticas. Segundo Guimarães (1996), o seminário mencionado anteriormente, *Multiculturalismo e Racismo*, foi o primeiro espaço criado pelo governo para que as ações afirmativas fossem debatidas como uma real possibilidade de reverter a situação da população negra.

Assim, buscando responder ao dilema entre a defesa dos direitos das minorias e os princípios universalizadores do Estado moderno, Souza (1997) apresenta um debate entre as concepções de democracia liberal para Habermas e a importância do reconhecimento das identidades como uma categoria central da política moderna para Taylor. Para o primeiro, o indivíduo deve dizer sim ou não a qualquer tradição cultural, enquanto que, para o segundo: “Não-reconhecimento implica sofrimento, opressão, prisão a um modo de vida distorcido, redutor, falso”<sup>48</sup>.

Nessas palavras o autor se posiciona em relação ao dilema:

A crítica habermasiana nos parece muito bem fundamentada e atinge o alvo. No entanto, passa ao largo de um importante aspecto, como de resto a teoria habermasiana como um todo, que é o da importância do elemento irracional na política. Habermas cria suas categorias na presunção duvidosa de que as pessoas retiram motivação para a ação social a partir de moveis racionais e reflexivos de comportamento. Nesse sentido, a motivação para a “ação democrática” é vista por Habermas unicamente como a percepção dos sujeitos da lei de que são, simultaneamente, criadores. Taylor, com sua categoria de *reconhecimento*, assinala, ainda que de forma tentativa, isto: percebe que as pessoas criam solidariedade a partir de mecanismos de identificação e de pertencimento comunitário que passam à margem de processos reflexivos<sup>49</sup>.

Assim, para o autor, na base da identidade da sociedade brasileira está o mito da democracia racial, que, ao pretender “conferir um *sentido* a essa realidade, ele visa, antes de mais nada, a produção de solidariedade social e a viabilização de projetos coletivos”<sup>50</sup>. Dessa maneira, o autor utiliza a teorização de Troeltsch sobre formas alternativas de comunidade religiosa e apresenta a *igreja* e *seita* para enfatizar a importância do princípio da *ambiguidade cultural*. No exemplo de Troeltsch, enquanto a *igreja* preza pela *pureza* como um valor, mas aceita o *impuro*, a *seita* também compartilha o valor da *pureza*, porém rejeita o *impuro*, assim

<sup>48</sup> SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Anais do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997, p. 30.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 30.

o autor compreende o mito da democracia racial, ou seja, uma ideia que possui uma ambiguidade, mas que pode ser aproveitada como um projeto coletivo a ser alcançado. O autor se expressa nestas palavras se expressa o autor:

O que interessa aqui é exercitar o princípio da *ambiguidade cultural*. A ideia é que toda escolha cultural implica perdas e ganhos. O conceito, ou melhor, o mito da democracia racial pode perfeitamente ser visto como bifronte. Sem dúvida, é hipócrita. Supõe uma realidade inexistente de igualdade racial. No entanto, como mito não tem a ver com mentira, mas com antecipações e desejos reais das comunidades humanas, não vemos como o mito da democracia racial brasileira não deva ser considerado como um projeto sócio-político interessante.<sup>51</sup>

Ainda que com uma aparente defesa ou reorientação do mito da democracia racial para construção de uma verdadeira democracia racial, Souza demonstra a necessidade de um reconhecimento cultural, que as ações afirmativas possibilitariam. Por fim, o autor conclui o texto mostrando a importância do debate proposto pelo seminário. Em sua leitura, a questão do racismo não é unicamente brasileira, mas remete a discussão internacional a respeito das particularidades e contradições da democracia moderna. Ou seja, Souza (1997) acredita na reconstrução, por meio do mito da democracia racial, de uma verdadeira democracia racial. Crença amplamente criticada no debate em torno das ações afirmativas, como veremos a partir do capítulo 5.

Tendo em vista que um dos objetivos do seminário era comparar a situação racial do Brasil à dos Estados Unidos e aprender com a experiência do país norte-americano, intelectuais que se debruçam sobre o tema das ações afirmativas nos E.U.A. foram chamados. George Reid Andrews apresentou diversos dados estatísticos para mostrar que a utilização de ações afirmativas sensíveis à raça nos Estados Unidos foi eficiente para proporcionar o crescimento de uma classe média negra, entre os anos de 1970 e 1980, contudo o crescimento dessa classe não reduziu a porcentagem das famílias negras pobres.

Ronald Walters elucida que, no contexto de criação da ação afirmativa nos Estados Unidos – 1964 – “havia uma ampla iniciativa de política pública destinada à diminuição da pobreza”<sup>52</sup>:

Portanto, a ação afirmativa jamais teve por objetivo ser o programa exclusivamente designado para diminuir a pobreza das classes inferiores. Além do mais, pode-se argumentar que, com o enfraquecimento da economia nas últimas décadas, a expansão da pobreza tem sido a resultante direta da

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>52</sup> WALTERS, Ronald. Racismo e ação afirmativa no Brasil. In. SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Anais do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997, p. 117.

eliminação ou enfraquecimento de programas federais e estatais para enfrentar a pobreza desde esse período<sup>53</sup>.

Nas páginas finais de seu texto, Walters (1997) argumenta que as ações afirmativas, combinadas com outros mecanismos – como as políticas de combate à pobreza<sup>54</sup> – tem apresentado efeitos positivos para a ampliação da inclusão e criação de oportunidades iguais, porém, o aspecto de maior relevância é que tal mecanismo tem “ajudado a criar uma sociedade mais democrática”<sup>55</sup>.

Feitas as ponderações de Walters às críticas de Andrews, a definição de ação afirmativa deste segundo traz uma questão importante para esta pesquisa, fazendo-nos refletir sobre quais os limites da ação afirmativa. Além disso, apresenta uma cirúrgica elucidação desse mecanismo, diz Andrews:

A ação afirmativa indica uma intervenção estatal para promover o aumento da presença negra – ou feminina, ou de outras minorias étnicas – na educação, no emprego, e nas outras esferas da vida pública. Promover esse aumento implica levar em conta a cor como um critério relevante na seleção de candidatos para tal oportunidades, o que é o inverso da proposta de combate contra a discriminação. **Enquanto que combater a discriminação implica a eliminação da raça ou da cor como um critério de seleção, a ação afirmativa implica a continuação do uso da cor como um critério, mas em um sentido contrário ao seu uso histórico**<sup>56</sup>. (Grifo nosso).

Para Andrews, a ação afirmativa busca promover o aumento da presença negra na educação, no emprego e em outras esferas da vida pública. Porém, o autor também deixa explícito que a utilização da cor como critério de seleção de candidatos é o inverso da proposta de combate à discriminação. Ou seja, ainda que considere a inversão do uso histórico da cor um mecanismo necessário para o aumento da presença negra nas universidades, o autor não considera tal política pública como o potencial combate à discriminação. Talvez essa postura, que acaba por tolher as capacidades, se deva por cogitar mais eficiência nos programas classistas.

---

<sup>53</sup> *Idem*.

<sup>54</sup> É salutar lembrarmos que, na década de 1990, o projeto de lei que assegura uma renda mínima cidadã, apresentado ao senado, pelo, à época, senador Eduardo Suplicy (PT), estava sendo debatido. Porém, na mesma década, foram implementadas iniciativas de transferência de renda com condicionalidades, confira em: BRITTO, Tatiana; SOARES, Fábio Veras. **Bolsa Família e Renda Básica de Cidadania – um passo em falso?** Texto para discussão n. 75. Centro de Estudos da Consulta do Senado, agosto/2010. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-75-bolsa-familia-e-renda-basica-de-cidadania-um-passo-em-falso>>, consultado em: 30/11/18.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 121.

<sup>56</sup> ANDREWS, George Reid. Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil? In. SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Anais do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997, p. 137.

Mesmo que a contribuição estadunidense pareça corroborar a criação da ação afirmativa no Brasil – por mais que princípios semelhantes já tenham sido utilizados em outras circunstâncias e com outra finalidade –, a definição conceitual de Andrews nos parece restritiva impondo-nos obstáculos à reflexão sobre o mecanismo que foi construído no país. Entretanto, ainda nas contribuições apresentadas no evento *Multiculturalismo e Racismo*, a definição que Guimarães (1997) expõe parece assertiva e nos leva a pensar sobre tais políticas e seus possíveis impactos.

De início, o autor critica as ideias que defendem que a instituição de ações afirmativas contraria o princípio do mérito individual – pensamentos que pairam no senso comum dos brasileiros<sup>57</sup> – demonstrando que o fundamento da ação afirmativa é a reiteração do mérito individual e da igualdade de oportunidades. Guimarães (1997) irá argumentar que a preocupação do legislador em estabelecer ações afirmativas deve estar em delimitar a sua temporalidade, restringir o seu escopo e particularizar o seu âmbito. Em vista dessas questões, a ação afirmativa seria um mecanismo capaz de promover a equidade e a integração sociais.

Nesse primeiro momento, a definição de ações afirmativas feita pelo autor não está distante da noção estadunidense; no entanto, no mesmo texto, o autor traz a seguinte questão:

Feitas essas ressalvas normativas [a questão da temporalidade, do escopo e do âmbito], cabe-nos perguntar, enquanto sociólogos, em que condições a ação afirmativa pode servir para **aplainar as desigualdades raciais e a contrarrestar a atuação do racismo no Brasil**. (Grifo nosso)<sup>58</sup>.

Com essas questões, Guimarães (1997) amplia a potencialidade do conceito que está buscando conceituar. Ou seja, se na definição anterior, do mesmo autor, era evidente que o

---

<sup>57</sup> Guimarães (1997) atribui a visão de ausência de mérito das ações afirmativas ao senso comum; todavia, temos dúvidas quanto a quais setores fletam com essa perspectiva. Entretanto, é preciso destacar que, pelo volume de autores, nos primórdios da discussão e contemporaneamente, que se empenham em demonstrar o mérito individual presente no princípio e na execução das ações afirmativas, a compreensão de que o mérito está ausente possui relativa força no campo das ideias. Entre os autores que rebateram esta perspectiva – para mencionarmos apenas alguns – na década de 1990 destacamos os textos reunidos em: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Anais do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997. Nessa compilação os textos de Guimarães e Lima apresentam importantes considerações sobre a questão do mérito. No início dos anos de 2000, os textos reunidos em: SABOIA, Gilberto Vergne, org. **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Organizadores: Gilberto Vergne Saboia, Samuel Pinheiro Guimarães. Brasília, Ministério da Justiça, 2001, com destaque para o texto de Valter Roberto. Já, entre os trabalhos contemporâneos, em específico os que debatem o contexto da Universidade Estadual de Londrina e preocupam-se com a retificação da existência de mérito nas ações afirmativas, destacam-se: Anchieta (2008); Andrade (2010); Oliveira (2016); Souza (2017) e Souza (2018). Ou seja, como dissemos, a ideia de ausência de mérito nas ações afirmativas é uma ideia relevante, mesmo que amplamente desconstruída.

<sup>58</sup> *Idem*.

objetivo desse mecanismo era promover a equidade e integração sociais, agora, em condições de temporalidade, com escopo e âmbito específicos, a ação afirmativa poderá “aplinar as desigualdades raciais e *contra-arrestar a atuação do racismo no Brasil*”<sup>59</sup>. Isto é, o intelectual cogita a ingerência da ação afirmativa para coibir, reduzir ou combater o racismo brasileiro.

Ainda no mesmo texto e em outros (1996; 2003; 2009), Guimarães defende que as ações afirmativas representam um projeto de desracialização das elites meritocráticas, sejam elas intelectuais ou econômicas. Carvalho (2006) também verifica essa potencialidade e argumenta que o mecanismo é uma alternativa ao confinamento racial vivido entre os docentes das universidades públicas, na medida em que, em um meio majoritariamente branco, possibilitaria a formação de professores negros e futura inclusão no quadro das universidades.

Guimarães (1996) argumenta ainda que, ao contrário do que pensam alguns, as ações afirmativas podem prover *role models*, ou seja, referências negras positivas nas diversas áreas de atuação do Estado ou da iniciativa privada, que podem servir como modelos a serem seguidos pela juventude negra. Porém, o autor observa que no caso brasileiro “a igualdade de tratamento parece supor a homogeneidade cultural e o igualitarismo social, o que evidentemente é cada vez mais impossível em uma sociedade moderna”<sup>60</sup> e apresenta estas considerações sobre as ações afirmativas:

O princípio da ação afirmativa só parece razoável quando, além do respeito ao mérito e à igualdade formal entre os indivíduos, **toleramos** as diferenças entre eles. Ou seja, diferenças culturais, sociais e econômicas não podem servir para justificar desigualdades formais de direito entre as pessoas, porque a igualdade pressupõe a **tolerância** de diferenças. (Grifo nosso)<sup>61</sup>.

Por mais que o autor demonstre a impossibilidade de pressuposição de igualdade de tratamento apenas entre culturas homogêneas, a **tolerância**<sup>62</sup> às diferenças não nos parece abarcar a tenacidade da agência negra que vem sendo verificada nesse processo de criação das ações afirmativas no país, isto é: os sujeitos que denunciaram a falácia do mito da democracia

<sup>59</sup> *Idem*.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 239.

<sup>61</sup> *Idem*.

<sup>62</sup> Nesses termos, o Dicionário UNESP do português contemporâneo define a palavra **tolerância**: “**Sf 1** dispensa; licença: *Naquele dia houve tolerância dos estudos.* **2** excessos ou insuficiência de peso ou dimensão admitidos na fabricação de alguma coisa: *A tolerância nas moedas é mínima.* **3** permissões para atraso: *O gerente dava cinco minutos de tolerância, depois disso descontava.* (+com) **4** boa disposição dos que ouvem com paciência opiniões opostas às suas; complacência: *Na vida social, a tolerância com os outros é indispensável.* **5** complacências; condescendência: *Não deve haver tolerância com a corrupção.* (+a/para) **6** capacidades de resistência: *A soja transgênica tem tolerância às pragas.* **7** capacidades do organismo para suportar certos alimentos ou remédios: *O paciente não tinha tolerância para iodo.*”. Já o adjetivo **tolerado** é definido nas seguintes palavras “**Adj 1** permitido: *ultrapassar o limite tolerado de velocidade.* **2** suportado: *O rosto evidenciava o sofrimento tolerado por tanto tempo.*”. Cf.: BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 1362.

racial e levaram o Estado a assumir que a sociedade brasileira é estruturalmente racista – em razão das diversas formas de manifestação desse racismo –, reivindicam a criação de políticas públicas capazes de incluí-los nos espaços até então ocupados somente pela elite, contentando-se em ter sua cultura ou diferença tolerada, ou melhor, suportada? Acreditamos que não.

Nesse sentido, a reflexão apresentada por Silvério (2001), ainda nos primórdios do debate promovido pelo Estado, constante nos anais dos *Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, representa uma perspectiva um pouco distinta da que Guimarães (1996; 1997; 2003; 2009) e os demais autores nos apresentam. O sociólogo captura, com mais profundidade, todo potencial que está por trás dessa reivindicação, versando sobre a iniciativa da juventude negra em buscar não só por meio das ações afirmativas, mas também, através de cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes, superar as barreiras socialmente impostas, o que evidencia a potencialidade do mecanismo. Desta maneira manifesta-se o autor:

Nessa luta da juventude negra encontra-se, ao meu ver, **a contradição que poderá possibilitar mudanças fundamentais no comportamento, na ação e na participação política da população afro-descendente. Mesmo sendo um movimento social dentro da ordem, ele certamente coloca em xeque essa mesma ordem ao exigir políticas públicas efetivas para a promoção do acesso no âmbito do ensino superior brasileiro**, especialmente o público, que como se sabe, tem formado historicamente os quadros dirigentes do país. **Desconhecer a importância e a legitimidade desse movimento social é tentar manter a farsa para não atingir a meta de construção de uma sociedade multicultural, democrática e des-racializada.** (Grifo nosso)<sup>63</sup>

No trecho grifado por nós, é possível perceber a dimensão da transformação que naquele momento já era visualizada pelo autor com a implantação das medidas de discriminação positiva. Silvério (2001) acredita em uma mudança na participação política da população afro-descendente, bem como na ordem social, ou seja, tais mecanismos podem colocar em xeque a ordem social que o mesmo autor, em outro texto, definiu como racialmente organizada, por haver dominação racial e essa atuar impedindo o pleno exercício dos direitos fundamentais de cidadania<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> SILVÉRIO, Valter Roberto. Políticas Raciais Compensatórias: o Dilema Brasileiro do Século XXI. In.: SABOIA, Gilberto Vergne, org. **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Organizadores: Gilberto Vergne Saboia, Samuel Pinheiro Guimarães. Brasília, Ministério da Justiça, 2001, p. 136.

<sup>64</sup> Cf.: SILVERIO, Valter Roberto. Multiculturalismo e metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: BONELLI, Maria da Glória; LANDA, Martha Diaz Villegas de (Orgs). **Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2013. p. 41. No texto mencionado na nota de rodapé anterior, o último nome do autor não consta no texto, que seria: Silvério. No entanto, temos certeza que Roberto (2001) e Silvério (2013), são a mesma pessoa.

Nessas palavras, em texto preparado para um evento, que ocorreu na Universidade Estadual de Londrina em 2004, o autor precisamente definiu as ações afirmativas:

As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. Quando designamos políticas sociais compensatórias queremos dizer que são intervenções do Estado, a partir de demanda da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade. As políticas sociais compensatórias, por sua vez, abrangem programas sociais que remedeiam problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou devido à permanência de mecanismos sociais de exclusão<sup>65</sup>.

A precisa definição de Silvério (2007) nos é fundamental, pois em poucas palavras abarca questões essenciais. O autor argumenta que as políticas sociais compensatórias são demandadas pela sociedade civil, o que de fato temos demonstrado durante toda esta discussão; também abarca a dimensão de uma igualdade ‘militante’, ao compreender que tais mecanismos buscam “o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos”, questão que Gomes (2005) demonstrou estar presente na Constituição brasileira atual. Por último, verificamos que, para o autor, tais políticas sociais remedeiam problemas gerados devido à permanência de mecanismos sociais de exclusão, ou seja, é possível argumentar que essas políticas combatem a atuação desses mecanismos de exclusão, atribuindo a elas maior potencial do que a já importante tarefa de incluir jovens negros na universidade e em outros espaços elitizados.

Já, no campo jurídico, Gomes (2005) e Bertúlio (1997)<sup>66</sup> também trazem importantes contribuições para essa discussão. Bertúlio (1997) defende que essas medidas têm a possibilidade de provocar uma revolução no *status quo*, e, ao responder a questões que alegam a inconstitucionalidade desses mecanismos, nos apresenta uma aula de direito constitucional e argumenta que “A legitimidade do Estado brasileiro para interferir nas relações raciais, no intuito de promover a igualdade de oportunidades e, via de consequência, a igualdade material, está implícita em sua função social estabelecida constitucionalmente”<sup>67</sup>, as concepções que a autora defendeu na década de 1990 foram reafirmadas pelo Superior Tribunal Federal, mais de uma década depois, como debateremos adiante.

---

<sup>65</sup> SILVÉRIO, Valter R. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs). **O Negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 21.

<sup>66</sup> BERTÚLIO, Dora Lúcia Lima. O enfrentamento do racismo em um projeto democrático: A possibilidade jurídica. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Anais do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997, p. 189-208.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 206.

Gomes (2005), por sua vez, apresenta um conceito que não se restringe à questão racial, porém comporta a busca de outras minorias por igualdade material. Nestas palavras, o intelectual revela suas expectativas com relação à política de ações afirmativas:

Assim, além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, **figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher.** O elemento propulsor dessas transformações seria, assim, o caráter de exemplaridade de que se revestem certas modalidades de ação afirmativa, cuja eficácia como agente de transformação social poucos até hoje ousaram negar. **Ou seja, de um lado essas políticas simbolizariam o reconhecimento oficial da persistência e da perenidade das práticas discriminatórias e da necessidade de sua eliminação. De outro, elas teriam também por meta atingir objetivos de natureza cultural, eis que delas inevitavelmente resultam a trivialização, a banalização, na polis, da necessidade e da utilidade de políticas públicas voltadas à implantação do pluralismo e da diversidade.** (Grifos nossos)<sup>68</sup>.

Conquanto o autor não esteja tratando apenas de ações afirmativas para negros, a definição de Gomes (2005) corrobora as reflexões propostas nesta pesquisa, ao expor com eloquência o potencial esperado das ações afirmativas. Para o autor, entre os objetivos está a *transformação* de ordem cultural, pedagógica e psicológica, transformações profundas a ponto de trivializar a adoção de políticas públicas com esse objetivo. Ou seja, não se trata da tolerância às diferenças culturais, mas sim da transformação da ordem cultural ao ponto de subtrair a ideia de supremacia e subordinação cultural do imaginário social.

Tanto Silvério (2007) quanto Bertúlio (1997) e Gomes (2005) observam que as ações afirmativas são mecanismos que podem proporcionar mais que a inclusão de jovens negros em universidades. Os autores compreendem tais iniciativas como uma potência que inibe os mecanismos de exclusão racial e têm por objetivo uma profunda transformação da ordem. Desse modo, ainda refletindo sobre as expectativas que os intelectuais assentados em campos distintos nutrem, apresentamos visões mais preocupadas com as transformações de ordem econômica.

Nessa perspectiva, encontramos o depoimento de Dulce Maria Pereira para Silva e Pereira (2013), ex-presidente da Fundação Cultural Palmares e, à época (2001), Secretária Executiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; embaixadora, referindo-se não só às ações afirmativas, mas a todo procedimento de preparação para a III Conferência de Durban, cogitava a possibilidade do Brasil “aprofundar processos e, principalmente, de implantar políticas públicas, que permitissem *a inclusão adequada da população negra no processo do*

<sup>68</sup> GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 57.

*desenvolvimento.*”<sup>69</sup>. Já Duncan Kennedy<sup>70</sup>, refletindo sobre os Estados Unidos, acreditava que a ampliação das ações afirmativas poderia garantir o desenvolvimento da diversidade cultural.

Explanando a respeito das diversas correntes teóricas que são mobilizadas para o debate das ações afirmativas, Paixão (2008) explica a utilização da noção de cultura para os teóricos do modelo desenvolvimentista brasileiro. Ele argumenta que esses autores evidenciam

[...] a dimensão instrumental que a cultura possui em termos do projeto de construção do Estado-Nação. [...]. Ou seja, para estes últimos [os autores nacionalistas], a especificidade cultural brasileira acaba tendo um papel estratégico em termos da construção de um ambiente ideológico e cultural propício ao desenvolvimento econômico e institucional do Brasil<sup>71</sup>.

Para o autor, *grosso modo*, o modelo desenvolvimentista se prolongou da década de 1930 ao final do decênio dos 1970, período no qual as especificidades culturais são um “instrumento para a modernização de uma nação portadora de estruturas políticas e econômicas *atrasadas*”<sup>72</sup>; assim, para modernizar o Brasil é necessário embranquecê-lo, deixando no passado a cultura própria dos grupos indígenas e africanos, como fica evidente no trecho que passamos a transcrever:

Os negros e indígenas são valorizados no discurso culturalista clássico, especialmente quando apropriado pela tradição nacional-desenvolvimentista, por suas contribuições no distante passado quando a nacionalidade brasileira teria sido forjada. Teriam, dessa maneira, contribuído com seu modo de ser, culinária, religiosidade e gíngua. Porém, perceba-se bem: a contribuição fala de um distante passado. Não do presente, e muito menos do futuro. Por isso, no país do futuro, o mais comum é que na sociedade brasileira ocorra, quase que naturalmente, a identificação daqueles contingentes com o misticismo, a superstição, o atraso, a escravidão. Com o subdesenvolvimento, enfim<sup>73</sup>.

Ou seja, se a tradição nacional-desenvolvimentista compreendeu que a contribuição dos negros e indígenas faz parte do passado e deve ser ignorada para superarmos o atraso econômico e político, os intelectuais supracitados, Dulce Pereira e Duncan Kennedy, evidenciam a potencialidade, por meio das ações afirmativas, da inclusão dos grupos marginalizados no processo de desenvolvimento e na garantia da diversidade cultural do país e como apresenta o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento da Unesco, coordenado por Javier Pérez de Cuéllar (1997), o crescimento cultural e a manutenção da

<sup>69</sup> SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 22.

<sup>70</sup> Citado por Guimarães (1996).

<sup>71</sup> PAIXÃO, Marcelo. A Santa Aliança: estudos sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008, p. 141.

<sup>72</sup> *Idem*.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 160.

diversidade são benéficos para o próprio desenvolvimento econômico. A pergunta que resta é: Qual a diversidade constante nas ações afirmativas? No capítulo 5 abordamos essa questão.

Por fim, queremos frisar o que pensamos, isto é, que a atuação dessas políticas por mais de uma década, consolidadas por um histórico julgamento no Supremo Tribunal Federal, pode gerar, no contexto nacional e também local, transformações na estrutura das instituições em que são empreendidas.

Antes de adentrarmos no próximo capítulo, é necessário elucidarmos que o julgamento é fruto de um processo movido pelo Partido Democrata contra a constitucionalidade da política de reserva de vagas para estudantes negros da UnB; coube ao Supremo Tribunal Federal julgar a ação de descumprimento de preceito fundamental, ADPF/186, sendo unânime a decisão que atesta a constitucionalidade de tais programas<sup>74</sup>. Verifica-se que, como um corolário de todas as transformações ocorridas nesta década (2002 – 2012), foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, que regulamenta o ingresso de estudantes em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. Essa reserva de vagas por critério de renda, étnico-racial e para pessoas com deficiência ficou popularmente conhecida como “Lei de cotas”<sup>75</sup>.

Assim, como podemos observar, houve um longo processo de luta política, sustentado pelo Movimento Social Negro, para que as ações afirmativas fossem implementadas nas diversas universidades brasileiras, a fim de figurarem no escopo das leis que regem as universidades federais, e seus sentidos e significados, ainda que plenamente justificados, precisam ser mais bem conhecidos e compreendidos também seus impactos.

Desse modo, para conhecer a relação entre Movimento Negro e educação, no tópico seguinte nos deteremos nas suas ações no contexto nacional e, sobretudo, local. Com o objetivo de evidenciar a atuação desses sujeitos, pois temos visto que tais ações, além de apresentarem a crítica negra ao contexto de exclusão social no qual estavam inseridos, mostram também a grande expectativa de que a educação possa ser um meio de profunda transformação de sua realidade. Transformação que está refletida no significado contemporâneo das ações afirmativas.

---

<sup>74</sup> Veja o detalhamento do processo em: SILVÉRIO, Valter R. **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF**. São Carlos: EdUFScar, 2012. Este episódio é relevante para todos os programas de cotas do país, pois atesta, que as cotas raciais são uma medida constitucional.

<sup>75</sup> Veja em: MEDEIROS, Priscila Martins. **Das Lutas Políticas ao Reconhecimento Jurídico: relações raciais, ensino superior e ações afirmativas no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2016, p. 11.

## Capítulo 2. MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: o local e o nacional

O tópico em tela teve por objetivo lançar luz sobre a atuação do Movimento Negro no tocante à demanda por ações afirmativas, mesmo que, em contextos anteriores, o princípio de políticas específicas para a ascensão dos afro-descendentes não tenha sido intitulado da mesma maneira. Exporemos ações no contexto nacional e local de tal modo que demonstrem o potencial que o Movimento sempre atribuiu à educação como um meio de transformação da realidade social. Esse resgate nos é importante pois, como debateremos posteriormente, temos pensado que a performance dos cotistas negros no interior da universidade tem buscado deslocar o significado de ser cotista, ou seja, é necessário compreender a agência desses sujeitos para pensarmos a potência que representam diante da estrutura universitária.

A respeito do Movimento Negro, vale lembrar que a primeira forma de resistência política negra foi a Frente Negra Brasileira (FNB), que, entre as suas atuações, pressionou a constituinte de 1934 a discutir a questão racial, tendo a educação como uma das mais importantes frentes de luta, mormente com a alfabetização das crianças e adultos<sup>76</sup>. Já na década de 1940, destacam-se as ações empreendidas pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), que também pressionou a constituinte de 1946 para que as demandas da população negra fossem debatidas; contudo, em ambos os episódios, o tema não foi levado adiante, sendo a temática racial silenciada nas constituições dessas décadas<sup>77</sup>.

É necessário destacarmos que o TEN foi criado e coordenado pelo militante e intelectual negro Abdias do Nascimento, em 1944. O grupo não apenas atuava formando atores e atrizes para os palcos<sup>78</sup>, mas também proporcionava alfabetização básica e promovia reivindicações em prol da população negra e eventos para debater a situação do negro no Brasil, dentre os quais destaca-se a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, que ocorreu em São Paulo, em

---

<sup>76</sup> A Frente Negra Brasileira foi uma das mais importantes instituições de luta dos negros no início do século XX e chegou a ter cerca de 60 mil associados. A instituição oferecia alfabetização para crianças e adultos, sendo incerto o número de estudantes que se alfabetizaram por meio da escola da FNB, confira em: SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Brasília. Tese (doutorado), Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB) 2007, p. 67-86.

<sup>77</sup> Acerca da atuação da FNB e do TEN para as respectivas constituições, veja: MEDEIROS, Priscila Martins. **Das Lutas Políticas ao Reconhecimento Jurídico: relações raciais, ensino superior e ações afirmativas no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 89-94.

<sup>78</sup> Entre as atrizes de maior sucesso formadas pelo TEN, está Ruth Pinto de Souza, conhecida como Ruth de Souza, indicada ao prêmio de melhor atriz no Festival Internacional de Cinema de Veneza, em 1954, e que ganhou o prêmio de melhor atriz no Festival de Gramado, em 2004. Entre os intelectuais que participaram do Teatro Experimental do Negro, destacam-se, além de Abdias do Nascimento (fundador), Maria de Lourdes Vale Nascimento, Efrain Tomás Bó, Alberto Guerreiro Ramos, Joaquim Ribeiro, entre outros. Saiba mais em: NASCIMENTO, Abdias do. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

1945, e no Rio de Janeiro, em 1946. As propostas da convenção foram publicadas no Manifesto à Nação Brasileira e, posteriormente, no jornal Quilombo, que, em suas demandas, faz referência ao âmbito educacional com a seguinte exigência:

[...] enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares [...]<sup>79</sup>.

Embora não tenham obtido êxito imediato, as propostas resultantes da Convenção Nacional do Negro Brasileiro movimentaram o cenário político nacional e, cinco anos mais tarde, a demanda constante no Manifesto à Nação Brasileira, de criação de lei antidiscriminatória, foi transformada na Lei nº 1.390/51 (Lei Afonso Arinos<sup>80</sup>).

Em 1979 é criado o Movimento Negro Unificado (MNU) e o desmascaramento do mito da democracia racial é a grande denúncia realizada por ele, ou seja, o Movimento questionava a crença na existência de relações harmônicas entre brancos e negros, alegando que estas não passavam de mito. Guimarães (2012) explica que o Movimento se diferenciava dos antecedentes pois assumia uma posição política alinhada à esquerda revolucionária e adotava um racismo radical.

Nesse período (fins da década de 1970), no plano sociológico, o estudo de Florestan Fernandes (1978) demonstra que a ideia de democracia racial era um mito a serviço dos interesses das elites brancas dirigentes que atestavam a igualdade entre negros e brancos perante a lei como suficiente para colocá-los em reais condições de igualdade. Na mesma década, a publicação do livro *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, de Carlos Hasenbalg, também corroborou as denúncias que o MNU vinha realizando, sobretudo por sua fundamentação da ideia de *racismo estrutural*, fortemente apoiada em estudos quantitativos. A partir desse momento, os movimentos passaram a ter fartas comprovações científicas do que já vinha sendo denunciado há muito tempo<sup>81</sup>.

<sup>79</sup> Jornal QUILOMBO, 1948, p. 3. Confirma mais sobre a Convenção Nacional do Negro no *site* do Instituto de Pesquisa e Estudos Afro Brasileiros (IPEAFRO): <<http://ipeafro.org.br/acoes/acervo-ipeafro/secao-ten/>>. Acesso em: 07/05/2018. Veja também: MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 125.

<sup>80</sup> A lei Afonso Arinos não impediu a discriminação racial. Veja em: NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 213-214.

<sup>81</sup> Com relação ao mito da democracia racial e à influência desses dois autores sobre o Movimento Negro de um modo geral, observe os comentários de: SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a**

Já no início da década de 1980, o fundador do TEN, Abdias do Nascimento, então deputado federal pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, propôs o projeto de Lei nº 1.332/83, o qual tratava de “medidas de ação compensatória”.

O projeto de Abdias exigia que os governantes, as autoridades públicas e a sociedade civil brasileira, tomassem medidas concretas que buscassem implementar, para o contingente negro, o princípio constitucional da isonomia, nos setores de oportunidade de trabalho, remuneração, educação, tratamento policial e outros; almejava criar uma reserva de vagas para negros no quadro de funcionários do setor público e do privado, em todos os níveis, e deixava a cargo do Ministério do Trabalho a função de fiscalizar e incentivar o cumprimento dessas medidas. No campo educacional, o projeto previa que o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias Estaduais e Municipais reservassem bolsas de estudos para os estudantes negros e fiscalizassem sua implementação e sua real efetividade; que reservassem vagas também no Instituto Rio Branco e no curso das três armas (Exército, Marinha e Aeronáutica) para estudantes negros.

O projeto previa, ainda, alterações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis, do ensino público e do particular, no sentido de que fosse incorporado o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira. No que tange ao ensino religioso, o projeto obrigava a incorporação do estudo das religiões de origem africana, bem como a eliminação das referências preconceituosas nos currículos, incumbindo ao Ministério da Educação e Cultura a função de fiscalização. O projeto também tratava da criação de cursos anti-racista para todo o aparato policial (civil, federal, estadual e militares). Além disso, o legislador incluiu um artigo (art. 10) que obrigava o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério do Trabalho a realizarem recorte racial em suas pesquisas<sup>82</sup>.

Medeiros (2005) explica que essa foi a primeira proposta legislativa que buscava, através do que Abdias denominou de “ação compensatória”, garantir a ascensão do negro em diversos âmbitos sociais, porém o projeto nem sequer chegou a ser apreciado. Todavia, as

---

**mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013, p. 118-129. Veja também: GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classe, Raças e Democracia.** São Paulo: Editora 34, 2012, p. 160-177.

<sup>82</sup> Fizemos referência aos seguintes artigos do projeto de lei: Art. 1º; Art. 2º; Art. 3º; Art. 5º; Art. 7º; Art. 8º; Art. 9º; Art. 10º e Art. 11º. O Projeto de Lei completo está na Coleção de Anais da Câmara dos Deputados de 15/06/1983, disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>>. Acesso em: 10/05/18. Veja as reflexões do próprio Abdias sobre o projeto em: NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 222-224.

propostas do legislador se mostraram acertadas, tanto que algumas medidas contidas no projeto foram aprovadas contemporaneamente, como as bolsas de estudos para negros no Instituto Rio Branco, criadas no Governo Fernando Henrique Cardoso e as alterações curriculares por meio da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, instauradas pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva<sup>83</sup>. Silva Jr. (2003) complementa nosso olhar sobre o âmbito legislativo e nos elucida argumentando que, à época de sua pesquisa, tramitavam no Congresso Nacional 130 projetos de lei sobre a questão racial.

Tendo feito esse breve debate sobre a Frente Negra Brasileira; o Teatro Experimental do Negro e a atuação parlamentar de seu fundador e o Movimento Negro Unificado, apresentaremos agora o Movimento Negro de Londrina. Para isso, precisaremos retornar à história do surgimento da própria cidade, tamanha a importância da participação negra na sua fundação, ainda que não seja valorizada<sup>84</sup>. Ao fim deste tópico, demonstramos a importância que a educação tem para o Movimento Negro nacional e local.

O Movimento Negro de Londrina surge dos clubes negros, praticamente junto com o nascimento da cidade, com o Clube Quadrado, fundado nos fins da década de 1930, por Cypriano Manoel<sup>85</sup>. A vinda de Cypriano Manoel para Londrina dá-se pela necessidade de abrir as matas para o loteamento dos terrenos.

Como explica Panta (2013 e 2018), o processo de aquisição e loteamento do norte do Paraná foi iniciado na década de 1920 por um grupo capitalista inglês. Organizado pelo Lord Edwin Montagu, ex-secretário de Finanças da Inglaterra, em parceria com investidores ingleses, a “Missão Montagu” objetivava suprir o interesse dos ingleses por rentáveis oportunidades comerciais e novas fontes de matéria prima, bem como o interesse do governo brasileiro em atrair investimentos financeiros nacionais e internacionais por meio da implantação de núcleos de colonos migrantes. Desse modo, ainda na década de 1920 foi criada a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), uma loteadora que, ao se dar conta do potencial da terra rica e fértil, organizou a divisão da região em lotes para vendê-los. A sede da Companhia foi instalada em

---

<sup>83</sup> MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 126.

<sup>84</sup> Ao contrário do que foi registrado por uma perspectiva que versou sobre a história da cidade, a qual narra que até o século XIX a região norte do Paraná era habitada por povos indígenas,. Acerca desse tema verifique a nota 40 do trabalho de PANTA, M. A. S. **População negra em Londrina: processos migratórios, deslocamentos espaciais intra-urbanos e segregação**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013, p. 63-64.

<sup>85</sup> Para saber um pouco sobre a história de Cypriano Manoel consulte: SILVA, M. N.; PANTA, M. S.; SOUZA, A. E. **Negro em Movimento: A trajetória do Doutor Oscar do Nascimento**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, (Presença Negra em Londrina), 2014.

Londrina que se tornou município em 1934 e, por meio do nome da cidade, que significa “pequena Londres” ou “filha de Londres”, rendeu homenagem à cidade e aos empreendedores ingleses<sup>86</sup>.

Graças ao trabalho dos primeiros imigrantes e do solo fértil da cidade, Londrina apresentava uma intensa produção cafeeira, o que a tornou conhecida como a Capital Mundial do Café. Dentre os migrantes não reconhecidos pela história oficial, destaca-se a presença de Cypriano Manoel. Como explicam Silva; Silva (2006), Panta (2013) e Silva; Panta; Souza (2014), Cypriano Manoel nasceu entre 1898 e 1900<sup>87</sup>, era oriundo de Campinas, estado de São Paulo, e migrou para Londrina em 1936, para trabalhar na CTNP. O campineiro trabalhou na derrubada das matas e foi *chauffeur* de Arthur Hugh Miller Thomas, o engenheiro da Companhia; sua trajetória é brevemente destacada aqui pela sua ação visionária de fundar a Escola da AROL.

Cypriano Manoel fundou o Clube Quadrado nos fins da década de 1930 como uma resposta aos outros clubes que proibiam a entrada de negros. Por um lado, o objetivo do Clube era combater o analfabetismo entre a população negra e pobre e, por outro, proporcionar um espaço de resistência às manifestações de racismo. Além desses aspectos, o Clube também era um lugar para entretenimento e manifestações da cultura afro-brasileira. Na década seguinte, o Clube Quadrado passa a se chamar Sociedade Beneficente Princesa Isabel, como um reflexo do contexto em que ainda se acreditava na bondade da princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea.

Já em 1957, graças à boa relação existente entre o prefeito da cidade, os membros da Sociedade Beneficente Princesa Isabel e os diretores da CTNP, o Clube, que até então funcionava na casa de Cypriano Manoel ou em salões alugados, ganha de forma irregular um terreno da prefeitura, localizado na zona central, no bairro Villa Nova, constrói sua sede própria

---

<sup>86</sup> PANTA, M. A. S. **População negra em Londrina: processos migratórios, deslocamentos espaciais intra-urbanos e segregação**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013, p. 63-65.

<sup>87</sup> A data de nascimento de Cypriano Manoel foi resgatada da ficha de registro de empregados da CTNP - veja em: SILVA, M. N.; PANTA, M. S.; SOUZA, A. E. **Negro em Movimento: A trajetória do Doutor Oscar do Nascimento**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, (Presença Negra em Londrina), 2014, p. 35. Acerca do fato de Cypriano ter sido motorista de Arthur Hugh Miller Thomas, leia em: SILVA, M. A. L.; SILVA, M. N. **Um Retrato em Preto e Branco: uma visão diferenciada do negro em Londrina**. Revista Afroatitudianas, v. 1, jul/dez, 2006, p. 6. Disponível em: <[http://www.uel.br/revistas/afroatitudianas/?content=volume\\_1\\_2006.htm](http://www.uel.br/revistas/afroatitudianas/?content=volume_1_2006.htm)>. Acessado em: 29/05/18. Para demais aspectos sobre Londrina como a capital mundial do café, bem como para uma crítica acerca da tentativa de europeização da cidade, por parte da história oficial e um debate sobre o “lugar” do negro em Londrina, leia: PANTA, M. A. S. **População negra em Londrina: processos migratórios, deslocamentos espaciais intra-urbanos e segregação**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013, p. 63-71.

e também rebatiza o clube, passando a se chamar Associação Recreativa Operária de Londrina (AROL); porém, a entidade não chegou a receber a escritura do terreno<sup>88</sup>.

Cypriano Manoel fundou e presidiu o clube negro em suas três intitulações e, como relatamos acima, a organização sempre se preocupou com a questão da alfabetização dos afro-brasileiros e da população mais pobre. Com a doação do terreno por parte da prefeitura, em 1957 foi construída uma escola de ensino fundamental.

### Fotografia 1: Escola da Associação Recreativa Operária Londrinense (AROL)



Legenda: Cypriano Manoel, mais à esquerda, e Dr. Oscar (professor e diretor da escola), mais ao centro veja em: em: SILVA, M. N.; PANTA, M. S.; SOUZA, A. E. **Negro em Movimento: A trajetória do Doutor Oscar do Nascimento**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, (Presença Negra em Londrina), 2014, p.32.

A escola da AROL alfabetizava crianças negras e brancas pobres, fornecia instrução básica também aos adultos. Para atender a demanda, a instituição funcionava nos três períodos

<sup>88</sup> Confira mais detalhadamente a história desses clubes em: SILVA, M. N.; PANTA, M. S.; SOUZA, A. E. **Negro em Movimento: A trajetória do Doutor Oscar do Nascimento**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, (Presença Negra em Londrina), 2014, p. 33-55. Veja também: DINIZ, Larissa Mattos. **O clube negro de londrina: Uma experiência contraditória**. 2013-2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

(matutino, vespertino e noturno) e, além dos professores da própria associação, contava com alguns professores que a prefeitura disponibilizava. Na fotografia 1, chamou nossa atenção a maciça presença de crianças brancas e algumas asiáticas, em contraste com as poucas crianças negras. Sobre esse aspecto, em um estudo sobre o pensamento em que se pautou o Clube Negro de Londrina, manifesta-se Diniz (2015):

É notável, no arquivo iconográfico preservado da Escola AROL, que no corpo estudantil havia tanto negros quanto brancos. A diversidade que foi proporcionada naturalmente promoveu uma interação importante naquele ambiente escolar e pode, sobretudo, ter contribuído naquele momento com uma maior tolerância em relação à diferença na vida daquelas crianças<sup>89</sup>.

Além disso, Diniz (2015) nos conta que dentro da Escola, nas fotos da sala de aula, havia fotografias de algumas personalidades negras, como: José do Patrocínio, Luiz Gama, Solano Trindade e Zumbi dos Palmares. A autora argumenta que a Escola da AROL pode ser considerada vanguarda, pois a direção se preocupava em proporcionar aos estudantes um contato com a história do negro, de forma alguma entregue à passividade, buscando também evidenciar o protagonismo negro dentro da organização. De modo geral, por força do pensamento de Cypriano Manoel, o negro representado quebrava certos conceitos da época, ainda que o clube se tenha tornado uma organização de identidade fechada e fixada em uma ideia metafísica de raça e nação constituída por uma concepção orgânica e autoritária.

Em 14 de agosto de 1964, a morte de Cypriano Manoel faz a entidade perder o vigor e, com a instauração da ditadura militar, no mesmo ano, perder também o pouco apoio público, até receber, em 1980, a notícia de que perderia o terreno. O espaço, que havia sido uma doação pública irregular, estava sendo requerido por justa causa, por uma igreja que, desde a década de 1970, alugava o espaço e havia realizado algumas edificações. Assim, no início da década de 1980, a Câmara de Vereadores revogou o decreto de doação do terreno onde estava construída a escola e a sede da AROL e, repassando-o para a igreja, selou o fim da instituição<sup>90</sup>.

Em conversa gravada com a gestora municipal de Política de Igualdade Racial, Maria de Fátima Beraldo, afirmou que, do seu ponto de vista, a Escola da AROL foi a primeira ação afirmativa empreendida na cidade de Londrina. Ainda que as definições sociológicas de ação afirmativa apontadas no tópico anterior comecem a surgir mais intensamente no debate da

<sup>89</sup> DINIZ, Larissa Mattos. **O clube negro de londrina: Uma experiência contraditória.** 2013-2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015, p. 52.

<sup>90</sup> OLIVEIRA, José Donizetti B. de. **O mito da democracia racial: um olhar sobre os movimentos negros em Londrina - 1940-1990,** 2002. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Londrina - UEL & Universidade Estadual de Maringá - UEM, Londrina & Maringá-PR. 2002.

política de cotas para estudantes negros em universidades públicas e, talvez, a escola da AROL não possa ser pensada como uma ação afirmativa por não ser diretamente uma intervenção do Estado na realidade da população negra local, antes sim, uma ação do próprio movimento visando combater o analfabetismo, é válido destacar que a iniciativa nasce com o objetivo de educar as crianças negras, ou seja, um público específico. De modo geral, considerada ou não uma ação afirmativa, a escola da AROL é uma importante iniciativa do Movimento Negro local e mostra o potencial que a educação sempre representou para a mobilidade da população negra.

Também na década de 1980, um ano após a emergência do MNU, surge no contexto local o Movimento de União e Consciência Negra, o MUCON. Silvério (2003b e 2010) aponta que os movimentos sociais que surgem nos fins da década de 1970, entre os quais os movimentos negros, passam a exigir uma mudança no tratamento da questão social por parte do Estado brasileiro. Na visão do autor, o que está ocorrendo no Brasil nesse momento é a disputa de dois projetos políticos, um autoritário e que continua a apostar na tradição e outro que indica a necessidade de democracia nas decisões sobre o rumo do país<sup>91</sup>.

Nesse contexto, o MUCON se consolidou como a maior entidade de representação da comunidade negra organizada de Londrina, inspirando o surgimento de outras organizações negras atuantes no âmbito do lazer, da cultura, acadêmico, político e religioso, dentre as quais destaca-se: o Zumbi Bar; a Escola de Samba Quilombo dos Palmares; o Movimento de Estudos da Cultura Afro-Brasileira; o Movimento para o Progresso do Povo Negro e o Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos na UEL.

Assim, em nossa leitura do processo de surgimento de organizações negras, suas posturas políticas, ideológicas e suas reivindicações, destaca-se o alinhamento da postura dos movimentos negros, no contexto nacional, representado pelas concepções do MNU e, no contexto local, pelas influências do MUCON. Guimarães (2012) nos apresenta a agenda que o MNU representou para o contexto nacional. Acreditamos que o MUCON tenha representado as mesmas pautas para o contexto local, diz o autor:

Em sua pluralidade, o movimento negro recente trouxe para a cena brasileira uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racionalismo e voto étnico), política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e **política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias)**. (Grifo nosso)<sup>92</sup>.

<sup>91</sup> SILVÉRIO, V. R. **Ação Afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”**. Perspectivas, São Paulo, 26: 57-79, 2003b.

<sup>92</sup> GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classe, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 105.

Portanto, é a partir das mudanças de concepção das “novas” organizações negras (MNU, MUCON e outras), em relação às anteriores (Frente Negra Brasileira, Teatro Experimenta do Negro e os Clubes Negros), e do alinhamento entre o contexto nacional e local que se começa a debater sobre as ações afirmativas, como vemos.

O autor supracitado continua seu texto argumentando que o Estado brasileiro dará respostas rápidas a algumas das demandas do Movimento Negro. Guimarães (2012) fala da criação de fundações culturais; conselhos estaduais da comunidade negra; incorporação de símbolos negros ao imaginário nacional e a criação de legislação para o combate ao racismo, fazendo menção à Constituição de 1988.

Relativamente às mudanças apontadas pelo autor, verificamos, no plano local, diversas leis que contribuem para a incorporação de símbolos e a valorização da cultura afro-descendente<sup>93</sup>. Também como, fruto das demandas do Movimento Negro, foi realizado, em 1996, o I Fórum Municipal da Comunidade Afro-descendente de Londrina; deste surge a proposta de criar um Conselho Municipal da Comunidade Negra. Esse espaço de articulação política será fundamental para o surgimento das ações afirmativas na Universidade Estadual de Londrina, questão que debateremos no próximo tópico.

Neste, procuramos mostrar que a educação foi vista pelo Movimento Negro, nos “antigos” e “novos” arranjos políticos, como uma potência de transformação da realidade do negro, um instrumento de ascensão social, Santos (2007) sintetiza tal visão, dizendo:

A educação como um valor, um bem necessário para o processo de luta contra o racismo e, ao mesmo tempo, um instrumento de e para a ascensão social dos negros, parece que se tornou um valor primordial para o TEN como o fora para a Frente Negra<sup>94</sup>.

Da mesma forma, para o Clube Negro de Londrina, Associação Recreativa Operária Londrinense, a educação era uma importante arma na luta contra a discriminação racial e para a mobilidade dos negros. A mudança representada pelo MNU, cobrando políticas

---

<sup>93</sup> Destaca-se criação da Semana da Consciência Negra de Londrina (Lei nº 5.079/1992); denominação de Zumbi dos Palmares à Escola Municipal que integra o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, no Conjunto Habitacional União da Vitória (Lei nº 6.808/1996); denominação da rua Zumbi dos Palmares no Conjunto Habitacional União da Vitória (Lei nº 6.878/1996) e criação do Prêmio Zumbi dos Palmares, anualmente conferido a personalidades negras (Decreto nº 197/2002).

<sup>94</sup> SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas. Brasília. Tese (doutorado), Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB) 2007, p. 100.

redistributivas e atuando em diversas frentes, também é evidente em Londrina com o MUCON. Carecemos de pesquisas que evidenciem, mais que tacitamente, a ligação entre essas entidades. Todavia, como temos visto, há uma conexão, ou seja, uma familiaridade nas ações que, ao que tudo indica, é fruto da circulação das ideias.

## 2.1 O MOVIMENTO NEGRO LOCAL E A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Este subtópico teve por objetivo dar prosseguimento ao debate sobre a atuação do Movimento Negro concernente à educação, focando, porém, a conjuntura e as articulações políticas que possibilitaram a aprovação do sistema de cotas na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2004. Todavia, ao nos debruçarmos sobre as pesquisas já empreendidas acerca do tema<sup>95</sup> restou-nos uma dúvida, pois verificamos que a primeira proposta de cotas para os estudantes negros ocorreu em 2002, feita pelo Movimento Negro à UEL; contudo, essa não chega a ser apreciada pelo Conselho Universitário. Apenas em 2004, uma nova proposta, também oriunda do Movimento, avança e então efetiva-se um sistema de cotas na Universidade. Dessa maneira, nossa indagação é: Por que a proposta de cotas para estudantes negros não avançou em 2002, mas sim em 2004? A resposta a essa pergunta possibilitará cumprirmos nosso objetivo.

Quanto à metodologia, além da leitura crítica dos trabalhos que debateram o tema, nos amparamos na entrevista realizada com a gestora municipal de Política de Igualdade Racial, Maria de Fátima Beraldo, que participa do Movimento Negro de Londrina desde a década de 1980 e que, além da entrevista, nos forneceu a tese guia da I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial. Foi-nos necessário realizar também uma pesquisa documental no Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Londrina (SAUEL). Nessa base de arquivos encontramos muitos materiais de pesquisa (reportagens, fotos, documentos, etc.), sendo que o mais importante deles o processo nº 24486/2002. Neste, o então presidente do Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra, Edmundo da Silva Novaes, solicita à reitoria da Universidade a organização de um debate a fim de discutir a implementação das cotas para afro-descendentes nos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade. Assim,

---

<sup>95</sup> NUNES, 2005; ANCHIETA, 2008; ANDRADE, 2010; OLIVEIRA, 2016; SILVA, M. N., 2009; 2012; 2014; SILVA, N. G. P., 2016; SILVA, M. N.; PACHECO, J. Q., 2007; 2013; SOUZA, N. R., 2017; SOUZA, A. E. P., 2018.

por meio dessas metodologias, elucidamos a questão posta no primeiro parágrafo deste subtópico.

Como dissemos no tópico passado, a proposta de criação do Conselho Municipal da Comunidade Negra foi feita no I Fórum Municipal da Comunidade Afro-descendente de Londrina. A proposta foi enviada à Câmara dos Vereadores pela então vereadora Lygia Lumina Pupatto<sup>96</sup> e tornou-se a Lei nº 6587/96, instaurando-se o Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra de Londrina como um “órgão deliberativo normativo e fiscalizador dos valores culturais, sociais e econômicos do negro e sua influência na sociedade brasileira”<sup>97</sup>.

É nesse contexto de maior efervescência do movimento negro que foi eleito, em novembro de 2001, o primeiro presidente do Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra, Edmundo da Silva Novaes. No ano seguinte, o presidente solicitou à reitoria da UEL a organização de um debate com a Comunidade Universitária para discutir a “implantação das políticas de ações afirmativas através das cotas para Afro-descendentes nos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Estadual de Londrina”<sup>98</sup>. A partir do processo nº 24486/2002 é possível verificar que a solicitação foi feita no dia 08 de novembro de 2002 para que o debate ocorresse na *VI Semana Zumbi dos Palmares*, que estava sendo organizada pelo Conselho e seria realizada entre os dias 18 e 24 de novembro de 2002.

No processo, o autor informa que a proposta de organização do debate era proveniente da reunião entre membros do Conselho e da Pró-Reitoria de Graduação da UEL (PROGRAD-UEL), realizada no dia 25 de setembro de 2002, na Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação da UEL (CAE). Sobre a reunião realizada na CAE, a reportagem publicada pelo veículo de comunicação Folha de Londrina (26/09/2002)<sup>99</sup> explica que na ocasião fora feita uma proposta de uma cota de 20% das vagas para afro-descendentes e que esta havia sido aprovada durante a Primeira Conferência Municipal dos Afrodescendentes, que fora realizada entre 16 e 17 de novembro de 2001. Na ocasião em que a demanda de 20% de vagas foi realizada, o percentual correspondia a 602 vagas, visto que a Universidade dispunha de 3.010 vagas.

---

<sup>96</sup> Lygia Lumina Pupatto foi vereadora de Londrina durante a 11ª legislatura – 1993/1996, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), confira mais em: < <http://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/vereadoutraleg.xhtml>>. Consultado em: 30/05/18.

<sup>97</sup> Confira em: < <http://www2.cml.pr.gov.br/cons/lnd/leis/1996/L06587.htm>>. Consultado em: 30/05/18.

<sup>98</sup> Confira o documento físico no Sistema de Arquivos da UEL, processo nº 24486/2002.

<sup>99</sup> Confira em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/uel-discute-reserva-de-vagas-para-negros-416873.html>>. Acessado em: 30/05/18.

Contudo, Vilma Santos de Oliveira eleita em 2003 para a presidência do Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra, como sucessora de Edmundo da Silva Novaes, o qual havia apresentado a proposta em 2002, relatou a Anchieta (2008) que a questão é deixada de lado. Segue as palavras de Vilma Oliveira:

Ele entrega esta proposta e fica quieto, não se discute, isso fica adormecido lá. ... A gente sabe que o Edmundo, que foi presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra, tinha uma forma de agir, que ele sabia que a gente queria, sabia da necessidade de discussão, mas ele fazia tudo sozinho. Ele não reuniu um grupo pra discutir. Ele sabia que todo mundo queria aquilo, mas ele não reuniu um grupo, ele resolvia lá, diretamente (D. Vilma, 2008)<sup>100</sup>.

Após essa primeira tentativa, em 2004, por causa da realização do Fórum Nacional de Cultura, Edvaldo Mendes Araújo, mais conhecido como Zulu de Araújo - nessa época diretor de Promoção, Intercâmbio e Divulgação da Cultura Afro-brasileira da Fundação Cultural Palmares - veio a Londrina e se reuniu com Vilma Santos de Oliveira, ocasião em que se retomou o debate sobre as cotas<sup>101</sup>.

A conversa se passa na casa da presidente do Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra, mais precisamente, na cozinha. Debatendo questões relacionadas à cultura afro-brasileira com Zulu de Araújo e outros membros do Movimento Negro, D. Vilma comenta, segundo o relato de Maria de Fátima Beraldo, que estava pensando em pedir a ajuda de Zulu a fim de que a discussão sobre cotas fosse fomentada na Universidade Estadual de Londrina. Zulu, solicitado, informa que a Fundação Cultural Palmares estava realizando um seminário em diversas localidades do Brasil e que este poderia ser realizado também na UEL.

<sup>100</sup> Confira em: ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 55.

<sup>101</sup> Vilma Santos de Oliveira, também conhecida como Yá Mukumby e Yalaorixá do Ilê Axé Ogum-Megê, foi presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina, desenvolveu diversos projetos ligados à Universidade Estadual de Londrina, teve significativa atuação como articuladora das ações afirmativas para negros na UEL e trabalhou na comissão de homologação dos cotistas ingressantes na instituição, foi, enfim, uma importante liderança do Movimento Negro de Londrina. Para saber mais sobre D. Vilma, leia em: LANZA, Fabio [et al]. **Yá Mukumby: a vida de Vilma Santos de Oliveira**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, (Presença Negra em Londrina), 2ª ed., 2013. Disponível em: <[http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/PDF%20DONA%20VILMA\\_2.pdf](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/PDF%20DONA%20VILMA_2.pdf)>. Acessado em: 01/06/18. Veja também: SILVA, Maria Nilza da, e PACHECO, Jairo Queiroz (orgs.). **Dona Vilma: cultura negra como expressão de luta e vida**, Londrina: UEL, 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%20dona%20vilma\\_grafica\\_03.11.pdf](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%20dona%20vilma_grafica_03.11.pdf) (consultado em: 28/07/17).

O Seminário *O Negro na Universidade: o direito à inclusão* foi realizado na Universidade Estadual de Londrina no período de 13 a 15 de abril de 2004<sup>102</sup>, como fruto dos esforços conjuntos de Zulu de Araújo, representante da Fundação Cultural Palmares, de Jairo Queiroz Pacheco, pró-reitor de graduação da UEL, de Vilma Santos de Oliveira, presidente do Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra e líder do Movimento Negro e de André Galvão, representante da Secretaria de Cultura do Município de Londrina. Esse evento marca o início do “novo” processo de debate acerca das cotas e resulta na instauração dessa política para estudantes da escola pública e negros. A medida foi aprovada pelo Conselho Universitário no dia 23 de julho de 2004, momento em que se elaborou a resolução nº 78/2004<sup>103</sup>.

Entre os intelectuais que estiveram na cidade para o referido seminário, sublinhamos a presença de:

Dora Lucia de Lima Bertúlio, da Universidade Federal do Paraná - UFPR; José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília – UNB; Lidivaldo Brito – Promotor de justiça em Salvador; Rubens Mendes, do Ministério das Relações Exteriores; Maria Cristina Elyote Marques Santos, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Márcia Souto Maior, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Valter Roberto Silvério, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar<sup>104</sup>.

Além do seminário, outros debates ocorreram dentro e fora da Universidade e com intelectuais, políticos, militantes, sindicalistas e estudantes dos mais diversos níveis de ensino. Dentre esses debates destaca-se o ocorrido na Câmara Municipal de Londrina, no dia 21 de junho de 2004, e contou com a presença de Yvonne Maggie, à época professora do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os argumentos

<sup>102</sup> Além de ter sido realizado no Estado do Paraná (com destaque para as cidades de Londrina e Maringá), o Seminário ocorreu nos seguintes Estados: Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Pará, Distrito Federal e Alagoas, entre março de 2003 e dezembro de 2004. Confira essa informação no currículo de Edvaldo Mendes Araújo Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4632948Z7>>. Acessado em 01/06/18.

<sup>103</sup> Consulte a resolução em: <<http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/documentos.html>>. Acessado em: 01/06/18.

<sup>104</sup> Vale mencionar que alguns desses intelectuais estão presentes em eventos importantes para o desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil, como o *Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: O papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, realizado em 1996, em Brasília e nos *Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, que ocorreram em 2001 em São Paulo, Belém e Salvador. Ou seja, é possível argumentar que a concepção de ações afirmativas desses autores, algumas expostas no primeiro capítulo, está diretamente ligada com o surgimento do sistema de cotas da UEL. Explicamos que a citação feita acima foi extraída do livro composto pelas sustentações orais e artigos dos intelectuais que participaram do debate, confira em: SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz (Orgs.). **O Negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 4.

veiculados nesse episódio serão expressivos para pensarmos o *significado de ser cotista*, nos próximos tópicos.

A resolução aprovada (nº 78/2004) reservou determinados percentuais de vagas para estudantes de escola pública e autodeclarados negros, também de escola pública. É relevante notarmos que, do seminário *O Negro na Universidade*, que ocorreu em abril de 2004, até à instauração das cotas, ocorrida em julho do mesmo ano, se passaram apenas 3 meses, durante os quais foram realizados diversos debates e veiculadas múltiplas matérias de jornais que demonstram<sup>105</sup> a descontinuidade entre a primeira proposta em 2002, a quase ausência de discussões em 2003 e a rápida instauração em 2004. Essa constatação nos leva a questionar: Por que as ações afirmativas só vão ser implementadas em 2004?

Anchieta (2008), em conversa com o professor do Departamento de Agronomia Ricardo Ralisch, que, além de docente, participava da gestão universitária no período em questão<sup>106</sup>, entende que houve uma pausa entre a proposta apresentada em 2002 e o processo de decisão e implementação em 2004 e apresenta algumas justificativas para tal pausa, dizendo:

Podemos identificar uma pausa nas discussões entre a proposta inicial, ocorrida em 2002, e o processo de decisão de sua implantação em 2004. Quem confirma esta observação é o professor Ricardo Ralisch, ao admitir que de fato não houve mesmo discussão generalizada sobre o tema no Colegiado. Enfatizou que, naquele período, a Câmara de Graduação e os Conselhos de Centro estavam concluindo as diversas comissões de sindicâncias e disciplinares derivadas dos problemas administrativos da gestão anterior e tratavam da reforma regimental e estatutária da Universidade, não havendo, portanto, espaço para o debate de tema tão complexo. Somente em 2004 é que se retomam as discussões sobre as cotas [...]<sup>107</sup>.

Por mais que esse fator possa ter impedido a discussão acerca das ações afirmativas, é interessante problematizarmos por que determinados temas são debatidos e outros não. Nesse caso, levando em consideração que em 2002 a Universidade já havia sido chamada a debater as cotas para afro-descendentes e que se mostrara aberta ao debate, e considerando também que o Brasil havia acabado de passar pelo processo de discussões para e pela conferência de Durban

<sup>105</sup> As matérias publicadas por veículos de comunicação locais e as opiniões de leitores, também publicadas, perfazem 37 arquivos. Desse modo, se, além do debate realizado em espaços físicos, também os jornais o realizaram, consideramos que houve um amplo debate.

<sup>106</sup> De 2002 a 2004 Ralisch foi Coordenador do Colegiado do Curso de Agronomia, sendo, em decorrência, ~~foi~~ membro da Câmara de Graduação e do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, bem como do Conselho Universitário; e, já entre 2004 e 2006, atuou na Pró-Reitoria de Graduação como Diretor de Assuntos Acadêmicos.

<sup>107</sup> ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008, P. 60.

(2001)<sup>108</sup> e que os resultados dessa já começavam a aparecer, acreditamos que só a falta de espaço na agenda não justifica deixar o debate de lado.

Nesse sentido, a entrevista com Maria de Fátima Beraldo nos auxilia a pensar os fatores que podem ter atuado para frear o debate acerca das cotas. A gestora municipal de política da igualdade racial, com vasta experiência sobre o Movimento Negro de Londrina – ela participa deste desde a década de 1980 – mencionou que havia diferenças entre grupos que compunham o Movimento. Um dos grupos, que elegeu Edmundo da Silva Novaes como presidente do Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra, acreditava que o Movimento Negro, mormente o Conselho, não deveria se abrir para incorporar a demanda de outras minorias étnicas, como os indígenas, os japoneses, os judeus e os árabes.

Já, o grupo ligado a D. Vilma, que a elegeu presidente do Conselho para a gestão seguinte, acreditava que o Conselho deveria se abrir e incorporar a demanda de outros grupos, seguindo a tendência mundial adotada na Conferência de Durban. A perspectiva política fica evidente com a atuação da presidente na II Conferência Municipal da Comunidade Negra de Londrina. Nesta, a Lei 6587/96, que, dentre outras coisas, restringia o Conselho à comunidade negra, sofre alterações para poder incorporar outros grupos étnico-raciais.

Em consonância com as orientações da Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial, após a II Conferência Municipal da Comunidade Negra de Londrina, formou-se uma Comissão Provisória paritária, que se tornou responsável pela formação de um projeto apto a promover as mudanças decididas pela comunidade negra e colaborou para a aprovação da Lei 10.185/07, cujo objetivo é tratar o racismo, a discriminação e o preconceito, com efeitos não-restritos à população negra. Com isso, a Lei 10.185/07 revogou a Lei 6587/96 congregando as demandas dos demais grupos.

Além das disputas internas do Movimento Negro, que ficam bem caracterizadas na forma como D. Vilma relata à Anchieta (2008) a gestão de Edmundo, dizendo que ele “tinha uma forma de agir, [...], [que] fazia tudo sozinho”<sup>109</sup>. A falta de apoio do prefeito de Londrina,

---

<sup>108</sup> É válido destacarmos que, como nos informou Maria de Fátima Beraldo, Londrina estava em sintonia com o debate internacional e teve uma representante, Elza Correia que, embora não fosse membro da delegação brasileira, participou da Conferência, e acompanhou todas as discussões. À época, Elza Correa era vereadora e sempre manteve bom diálogo com o Movimento Negro, tanto que a atual gestora municipal a considera uma parceira do Movimento. Sua participação em Durban serviu para fomentar o debate local. Veja mais sobre as ações de Elza Correia como vereadora em: < <http://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/vereadoutraleg.xhtml>>. Acessado em: 01/06/18.

<sup>109</sup> Confira em: ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 55.

que durante a gestão de Edmundo da Silva Novaes era Antonio Casemiro Belinati, não manifestando interesse em participar da primeira conferência e deixando de indicar membros do governo nas cadeiras de conselheiros, também colaborou para o esquecimento da primeira proposta de cotas, ainda que extremamente importante - nota-se que nesse momento a proposta não possuía o apoio necessário.

Com a eleição de D. Vilma para o Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra, em 2003, a conjuntura política se mostra mais propícia a debater e implementar as reivindicações do segmento. Em âmbito nacional, como relatamos no tópico anterior, a aprovação da Lei 10.639/03 faz com que o debate racial – não só no concernente ao currículo escolar com as mudanças instauradas pela lei, mas também no que se refere à área da educação, de modo geral – ganhe espaço. Nedson Micheleti<sup>110</sup>, eleito para a próxima gestão, mostrou-se interessado em incentivar a participação popular nos Conselhos Municipais e, além de indicar os membros do governo para as cadeiras do Conselho, garantiu apoio administrativo e criou uma assessoria política para o Conselho.

A eleição de Lygia Lumina Pupatto, ex-vereadora que havia enviado a proposta de criação do Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra, para a reitoria da UEL, também cooperou com o processo de debate das cotas, pois a gestão era considerada mais aberta para o tema e formou sua posição acerca da política de cotas a partir dos diversos debates que ocorreram<sup>111</sup>. O fato mais relevante no decurso do processo foi a vinda de Zulu de Araújo a Londrina que ensejou a promoção do já referido seminário *O Negro na Universidade* e colaborou para a aprovação do sistema de cotas, como apontam Nunes (2005), Anchieta (2008), Andrade (2010), Oliveira (2016), Silva M. N. (2009; 2012; 2014), Silva, N. G. P. (2016), Silva, M. N.; Pacheco, J. Q. (2007; 2013), Souza, N. R. (2017) e Souza. A. E. P. (2018).

---

<sup>110</sup> Nedson foi prefeito de Londrina durante dois mandatos, de 2001 a 2008 pelo Partido dos Trabalhadores (PT), veja em: <[http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=142&Itemid=867](http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=142&Itemid=867)>. Acessado em: 01/06/18.

<sup>111</sup> A eleição de Lygia Lumina Pupatto (2002 a 2006) é um fator que colabora para a compreensão dessa discussão em torno do por que as cotas não avançaram em 2002, mas sim em 2004. Como explica Silva (2012) a gestão é considerada mais aberta ao debate da política de cotas, veja em: SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013, p. 82. No entanto, em 2002 o debate não avançou, já em 2004, ainda sob o reitorado de Lygia, (que, como aponta a seguinte matéria: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/uel-discute-reserva-de-vagas-para-negros-416873.html>> acessado em: 01/06/18, formou sua posição no curso dos debates), as cotas são implementadas. Ou seja, mesmo com o apoio da reitoria no fomento ao debate, as outras forças políticas constantes em 2004 foram fundamentais para pautar o Conselho Universitário e implementar as cotas.

Um último aspecto empírico que corrobora a fala geral de que o contexto de 2004, assim como as articulações políticas tecidas por Vilma, foram decisivas para a implementação do sistema de cotas na UEL é a constatação de indecisão nos Centros de Estudos. Como demonstra Anchieta (2008), dos 9 Centros de Estudos (Centro de Ciências Agrárias – CCA; Centro de Ciências Biológicas – CCB; Centro de Ciências Exatas – CCE; Centro de Ciências da Saúde – CCS; Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA; Centro de Educação Física e Esporte – CEFE; Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA; Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH; Centro de Tecnologia e Urbanismo – CTU) convidados pela reitoria a se posicionarem sobre o tema, 3 foram favoráveis à proposta de cotas raciais e sociais (são eles: CCA, CEFE e CLCH<sup>112</sup>); 4 foram contrários à proposta de cotas (são eles: CTU, CCE, CCB e CECA<sup>113</sup>) e 2 (CESA e CCS) não responderam à pesquisadora; contudo, dos 45 conselheiros com direito a voto, 31 votaram a favor da proposta, ou seja, conquanto houvesse certa indecisão nos Centros de Estudos, os diversos debates que ocorreram possibilitaram articulações que garantiram a aprovação do sistema.<sup>114</sup>

Com relação às diferentes perspectivas políticas adotadas por Edmundo da Silva Novais e Vilma Santos de Oliveira, Contins e Sant’Ana (1996), ao entrevistarem, à época, lideranças do Movimento Negro do Rio de Janeiro, estas demonstram que nem todos estavam convencidos de que as ações afirmativas, na modalidade reserva de vagas para negros, seriam uma forma acertada de almejar a mobilidade ascendente do grupo em questão, tão-pouco de combater o racismo.

Já Costa (2002) distingue, no interior do campo antirracista brasileiro, duas correntes: antirracismo igualitarista e antirracismo integracionista. Com essas palavras o autor explica.

A primeira corrente antirracista [igualitarismo] tem como prioridade a construção de uma ordem social justa que proporcione a todos os grupos demográficos, independentemente de suas características físicas, uma igualdade verdadeira de oportunidades. Tal corrente acredita que o único caminho para se chegar a essa igualdade substantiva é uma explicitação das hierarquias “raciais” existentes na sociedade brasileira, através da racialização das relações sociais. A segunda corrente [integracionismo] quer combater o racismo mantendo as identidades existentes, no interior do que se entende ser

---

<sup>112</sup> O Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) foi o único que debateu o tema antes da solicitação da reitoria, em 16/04/2004, Anchieta (2008) atribui esse aspecto a própria natureza do centro. Veja em: ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 61-62.

<sup>113</sup> As justificativas dos Centros foram diferentes, porém dão a entender que eles são contrários às cotas por critérios raciais. Confira em: *Ibid.*, p. 60 – 64.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 65.

a dinâmica cultural inclusiva vigente na sociedade brasileira e que se traduziria na oferta de convivência e integração efetivas aos diferentes grupos de cor<sup>115</sup>.

Enquanto o antirracismo igualitarista, com ênfase na formação de uma consciência racial, tem a ação afirmativa como um instrumento estratégico de mobilidade dos negros e de combate ao racismo, o antirracismo integracionista rejeita esse instrumento, acusando-o de separar a sociedade em categorias produzidas em outros contextos nacionais, e enfatiza a categoria da cidadania universal “como possibilidade e referência à integração justa de todos [os] brasileiros”<sup>116</sup>.

Levando em consideração as pesquisas de Contins e Sant’Ana (1996) e Costa (2002), podemos refletir, ainda que brevemente, sobre as orientações políticas das lideranças do Movimento Negro local. De forma convergente, ambos atuaram em prol da implementação das ações afirmativas, porém, Edmundo, ao menos aparentemente, não obteve êxito devido à rígida conjuntura política adversa, ao passo que Vilma ficou marcada na história do Movimento, entre outras razões, como a articuladora do debate em prol da instauração da política de cotas. Em relação às divergências, o fato de Edmundo defender uma ideia de institucionalização negra (por meio do Conselho Municipal) voltada apenas para as suas próprias questões, enquanto Vilma buscou e ampliar a atuação da institucionalização negra, incorporando a demanda de outros grupos étnicos. Esse fato marca perspectivas contrárias à posição que o Movimento deveria adotar nas questões que não lhe dizem respeito diretamente. Contudo, essas considerações não são suficientes para situá-los em campos distintos do antirracismo definido por Costa (2002). Aparentemente, estariam situados no antirracismo igualitarista, porém essa breve reflexão aponta para a necessidade de aprofundamento desse aspecto do debate local.

Assim, como dissemos no início deste tópico, nosso objetivo foi evidenciar as articulações políticas e a conjuntura que possibilitaram a aprovação do sistema de cotas na UEL; para isso buscamos explicar por que as cotas não avançaram em 2002, mas sim em 2004. Restou evidente que, além dos embates políticos no interior do Movimento Negro, a falta de apoio da política institucional, no caso em tela, a falta de apoio do então prefeito Antonio Casemiro Belinati, foi determinante para que as demandas do Movimento Negro não progredissem. Por outro lado, a conjuntura de 2004 e a atuação de Vilma foram fundamentais para a construção

---

<sup>115</sup> COSTA, Sergio. Formas e Dilemas do Anti-racismo no Brasil. In: SILVA, Josué Pereira da.; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos.; RODRIGUES, Iram Jácome (orgs.). **Crítica Contemporânea**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002, p. 107/108.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 118.

de uma rede que proporcionou o amadurecimento do debate, levando à aprovação do sistema de cotas.

No capítulo seguinte, partindo do sistema de cotas já aprovado, analisamos a primeira resolução e os resultados que esta trouxe para o aumento da participação de negros nos cursos de graduação da Universidade. Porém, um último ponto precisa ser mencionado, a resolução que foi aprovada em 2004 não levou em consideração a questão que estava posta na demanda feita em 2002, a da implantação das cotas na pós-graduação. Não sabemos se esse ponto não chegou a ser demandado em 2004 ou se foi suprimido no debate político; contudo, além de carecer de investigação sociológica, é notório que, mesmo nos dias atuais, em que algumas universidades já passaram por esse processo<sup>117</sup>, os cursos de pós-graduação da Instituição ainda não disponibilizam cotas para estudantes negros.

---

<sup>117</sup> A exemplo de ação afirmativa na pós-graduação veja: < <http://www.ppgs.ufscar.br/ppgs-ufscar-aprova-politica-de-acoes-afirmativas/>>, acessado em:25/07/2018.

### Capítulo 3. AS COTAS NA UEL EM TRÊS PERÍODOS

O sistema de cotas é o ponto nevrálgico de nossa pesquisa e, dado que ele vem sendo executado há mais de uma década, selecionamos três períodos que julgamos primordiais para compreendermos as mudanças que ocorrem na própria política de cotas e, nos próximos capítulos, entendermos o que essas mudanças estão representando para o cotidiano e para a estrutura da Universidade. Os três períodos são: **1º)** 2004 a 2005, a primeira resolução aprovada e os impactos desta no vestibular de 2005; **2º)** 2011 a 2013, o primeiro ciclo de debates sobre os resultados que o sistema apresentou ao longo dos anos e a reunião do Conselho Universitário que referendou sua continuidade com algumas alterações; **3º)** 2017 a 2018, o novo processo de debates que avaliou a política de cotas e a nova resolução.

No que tange à metodologia, realizamos uma análise dos documentos institucionais da UEL referentes à política de ingresso na Instituição, com foco nos três períodos elencados acima – além do vestibular com cotas, a universidade também disponibiliza um percentual de vagas e suas respectivas cotas no Sistema de Seleção Unificado (SISU). Utilizaremos também um banco de dados quantitativos disponibilizado pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade (PROGRAD-UEL)<sup>118</sup>. Esse nos foi fundamental para resolver um descompasso verificado na literatura, pois observamos que, ao se referirem ao número de cotistas ingressantes para um mesmo ano, as pesquisas divergem, esse desencontro de dados quantitativos ocorre por causa da tipologia adotada pelos pesquisadores e não propriamente pelos dados.

Em relação ao **primeiro** período (2004 a 2005), a resolução aprovada foi a nº 78/2004 e estabeleceu que até 40% das vagas de cada curso de graduação, ofertadas por meio do vestibular da própria Instituição, seriam reservadas para estudantes de escolas públicas. Consideram estudantes de escolas públicas, aqueles que cursaram as 4 últimas séries do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio em instituições públicas. Até a metade desse percentual (20%) deveria ser reservada a candidatos da escola pública que se autodeclararem negros.

Também destaca-se que, entre os aspectos que a resolução diz considerar, estão a conferência de Durban, o Art. 3º inciso III mais o Art. 207 da Constituição Federal (1988) e o Art. 3º inciso IX do Estatuto da universidade<sup>119</sup>. O termo afro-descendente, que está presente

<sup>118</sup> Em relação aos dados quantitativos, agradecemos à Izabel Diniz pela atenção dispensada a nossas demandas.

<sup>119</sup> As considerações sobre a Conferência de Durban não apontam um parágrafo específico, mas fazem menção ao documento todo. Já o Art. 3º inciso III traz “*erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*”; o art. 207 versa sobre a autonomia universitária; já o art. 3º inciso IX do Estatuto da

na declaração de Durban e estava presente na primeira proposta de cotas feita em 2002, foi abandonado. Em seu lugar o termo *negro* aparece com absoluta pertinência, operando, através de critérios fenotípicos (cor de pele e outros) – racialização. A comissão de homologação julga aqueles que podem ter a sua diferença afirmada positivamente.

A comissão de homologação é composta por servidores da Universidade, representantes da comunidade externa e representantes do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina<sup>120</sup>, que verifica se os candidatos que passam no vestibular podem ou não se valer desse mecanismo. Em conversas com pessoas que participaram e ainda participam dessa banca, verificamos que a resolução determina em relação ao candidato que ele deve possuir cor de pele preta ou parda e o fenótipo negro (como cabelo, nariz, lábios, etc.), e ser agregado ao grupo racial negro. Para a comissão o fator determinante é reconhecer que o indivíduo já foi ou é uma vítima em potencial do racismo brasileiro. Não restando dúvidas quanto a isso, o candidato está homologado. Contrariamente, outros integrantes da comissão, que não estavam presentes na primeira avaliação, são chamados para fazer uma nova avaliação. Caso não seja homologado, o candidato será excluído do processo.

Sobre essa comissão, vale destacar que, no estudo de Souza (2018) com coletivos negros na universidade, o momento da homologação da matrícula é um momento de conflito do estudante consigo mesmo, em que se reconhecem como negro ou preto – o termo pardo Souza nunca ouviu desses estudantes – a fim de fazer valer o direito à reserva de vagas, sendo esta, muitas vezes, a primeira vez que a identidade racial vem à baila na vida do indivíduo. Todavia, o sociólogo diz que essa necessidade de se identificar leva o cotista a fazer pesquisas a respeito da *questão racial* e da estrutura educacional brasileira e a ter uma consciência mais elucidada em relação aos meandros do racismo.

Contudo, se no meio dos coletivos negros é possível identificar esse processo de ‘tomada de consciência’, nas entrevistas com estudantes não organizados em coletivos, esse processo não é a única saída possível, como veremos no capítulo 5.

Além da comissão de homologação, estabeleceu-se também uma comissão para realizar uma avaliação anual, responsável por apresentar relatórios aos conselhos superiores. A

---

universidade, diz que uma das suas finalidades é “*propiciar condições para a transformação da realidade, visando justiça e equidade social*”.

<sup>120</sup> Veja no Art. 8º da Resolução 008/2017 a composição detalhada da Comissão de Homologação.

resolução entrou em vigor em 2004 e o primeiro vestibular com cotas ocorreu entre 16 e 18 de janeiro de 2005 vigorando por sete anos a partir de 2005<sup>121</sup>.

Esse primeiro vestibular teve uma forma única de convocar os candidatos para as respectivas vagas, dependendo da cota na qual o candidato escolheu participar. Diz o legislador:

Os candidatos tinham uma classificação para cada sistema [a]que concorriam, ou seja, candidatos não cotistas tinham uma classificação universal, candidatos cotistas de escola pública tinham uma classificação universal e uma na escola pública, e candidatos negros da escola pública tinham uma classificação universal, uma na escola pública e uma como negro. A convocação se dava da seguinte forma: primeiramente, eram convocados os candidatos cotistas negros da escola pública; em seguida os candidatos cotistas da escola pública, excetuando-se os negros já convocados e, depois, os candidatos da classificação universal, excetuando-se os candidatos das demais cotas já convocados. Caso houvesse sobra de vagas na cota de negros passava para a cota de escola pública; a sobra de vagas na escola pública passava para a convocação universal; eram convocados todos os estudantes restantes, seguindo a classificação universal, exceto candidatos negros e da escola pública já convocados. [...].<sup>122</sup>.

Pela forma como os candidatos eram convocados, as possibilidades de um cotista negro de escola pública ingressar por uma cota que não fosse a sua (universal ou escola pública) eram muito pequenas, pois, ao convocar primeiramente os candidatos cotistas negros melhores colocados, por sua própria lista, chamavam-se também aqueles que estavam mais bem ranqueados nas demais listas, visto que eram os mesmos; logo, os candidatos eram chamados apenas por sua cota de origem.

Outro aspecto implantado na primeira resolução e que foi decisivo para que não fossem disponibilizadas muitas vagas aos cotistas, é a *proporcionalidade*. Essa questão consta no Art. 1º da resolução e estipula que o número de vagas será proporcional ao número de inscritos, por exemplo, se o percentual de estudantes cotistas de escola pública inscritos para o curso de Medicina em 2005 foi de 5% do total de inscritos, o número de vagas também será de 5%. O mesmo ocorre com os estudantes da escola pública que optaram pelas cotas para negros. Ou seja, durante a vigência dessa resolução não houve um percentual fixo de vagas para os cotistas,

<sup>121</sup> Frisamos que está primeira resolução (nº 78/2004) continha ao todo 9 artigos. Destes os mais importantes são: Art. 1º; Art. 3º; Art. 4º; Art. 5º e Art. 6º. Consulte em: <<http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/documentos.html>>. Acessado em: 01/06/18.

<sup>122</sup> UEL, (Universidade Estadual de Londrina). “Panorama das cotas na UEL”, p. 2. Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/panorama\\_p2.html](http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/panorama_p2.html)>, acessado em: 20/07/2018. Para essa questão, veja também o item 5 “Classificação”, da resolução CEPE nº 099/2004, normativa que fixa as regras para o vestibular de 2005, disponível em: <[http://cops.uel.br/vestibular/2005/arquivos/2005\\_Resolucao\\_Vestibular.html](http://cops.uel.br/vestibular/2005/arquivos/2005_Resolucao_Vestibular.html)>, acessado em: 20/07/2018.

apenas um teto de 40% para estudantes da escola pública e metade (20%) para estudantes da escola pública que se autodeclararam negros.

É importante frisar essa condicionante pois a análise feita por Silva (2008; 2012) demonstrou que ela teve um impacto negativo sobre os estudantes que optaram por cotas para negros e, no ano de 2005, o percentual de vagas reservadas a esse grupo foi de 6,18% (279) do total, ou seja, significativamente aquém dos 20% (602) de vagas, que o Movimento Negro havia reivindicado desde o primeiro contato em 2002. Segue a análise da socióloga sobre a proporcionalidade:

A proporcionalidade teve um grande impacto no ingresso de cotistas negros na UEL, pois, nos cursos mais concorridos e prestigiados, o número de inscritos negros sempre foi pequeno em relação aos demais. Embora represente mais de 50% da população brasileira e em Londrina 26% do total da cidade, a população negra sempre esteve sub-representada no ensino superior<sup>123</sup>.

Como destacou Silva (2012), a combinação de uma exclusão histórica do negro na educação<sup>124</sup>, aliada à proporcionalidade, impediu que o número de vagas e, conseqüentemente, o número de cotistas negros ingressantes, fosse consideravelmente maior de 2005 a 2012, período em que o sistema de cotas funcionou dessa maneira. Porém, levando em consideração que em todo cenário nacional diversos mecanismos foram criados para obliterar a discussão sobre a reserva de vagas para negros, como argumentaram Dora Bertúlio e José Jorge de Carvalho no processo de avaliação da política de cotas da UEL, é possível pensarmos a proporcionalidade como um desses mecanismos<sup>125</sup>.

Um outro ponto que gostaríamos de destacar é o “protagonismo da escola pública”, que remete, conquanto brevemente, a um debate recorrente na literatura que compõe o campo sociológico das relações raciais. Referimo-nos ao debate entre classe e raça, ou, mais propriamente, dizemos que a questão que está posta em algumas pesquisas é esta: a inclusão do negro na sociedade de classes seria ou não suficiente para mitigar ou até mesmo abolir o racismo

---

<sup>123</sup> Informamos que no trecho citado a palavra negra encontra-se com a nota de rodapé nº 12 e indica: “somatória de pretos mais pardos segundo o IBGE de 2010”. Confira a citação e a nota de rodapé em: SILVA, M. N. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: O impacto de uma particularidade. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão. Salvador: CEAQ, 2012, p. 84.

<sup>124</sup> Lembramos novamente as pesquisas de Bastide; Fernandes (1971), realizadas na cidade de São Paulo, na década de 1950, as quais demonstram que a escola apresenta uma tendência repulsiva do estudante negro. Consulte essa discussão em: FERNANDES, F.; BASTIDE, R. Brancos e Negros em São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1971, p. 169-172.

<sup>125</sup> Confira o primeiro e o segundo vídeos intitulados: Discussões sobre a Política de Cotas na Universidade Estadual de Londrina – UEL. Consulte em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZdC-GjZtW8Y> >. Acessado em: 10/11/2018.

da sociedade? Se bem que nosso objetivo não seja revisar essa literatura, notamos, a partir do trabalho de Santos, Souza e Sasaki (2013), que as cotas para estudantes de escola pública, ditas *cotas sociais*, são um subproduto social advindo das cotas raciais.

Todavia, como se nota na resolução que instituiu o sistema de cotas na UEL, ainda que o protagonismo na reivindicação dessas medidas seja do Movimento Negro, as cotas para estudantes negros são subsidiadas pelas cotas para estudantes de escola pública. Ou seja, nesse primeiro momento, para ter direito às cotas o candidato precisa ter estudado por um longo período na escola pública (todo ensino médio). Vemos, então que, como argumentam Santos, Souza e Sasaki (2013), por mais que sejam uma conquista que vem a reboque da luta do Movimento Negro, as cotas para escolas públicas assumem o protagonismo, como se antes de debatermos as barreiras postas pelo racismo devêssemos, obrigatoriamente, debater a condição dos brancos das classes desprivilegiadas, ou aceitar que a pobreza seria a causa do racismo. Como veremos mais adiante, essa característica do sistema de cotas da UEL alterou-se apenas recentemente.

Passando para o **segundo** período da nossa análise (2011 a 2013), veremos que, após o processo de avaliação, a complexidade do sistema aumentou. Como estava previsto na resolução 78/2004, passados sete anos, a Universidade debateu se manteria o sistema, se o aperfeiçoaria ou o extinguiria. Para isso, um cronograma de debates foi formulado, em que se previa que as discussões ocorreriam entre os dias 01/03 e 26/08/2011<sup>126</sup>; neste último dia de debate estava prevista a reunião do Conselho Universitário que discutiria e votaria a questão.

Como explica Silva (2012), houve manifestações tanto contrárias quanto favoráveis ao sistema de cotas. Da parte dos que reivindicavam o aperfeiçoamento do sistema, a socióloga destaca a atuação dos integrantes do Conselho Municipal da Igualdade Racial, a formação de um coletivo que tinha, como pauta, a questão das cotas, o Pró-Cotas, formado majoritariamente por estudantes cotistas que reivindicavam sobretudo o fim da proporcionalidade no sistema de cotas; a elaboração, por parte de alguns setores da Universidade, do documento *Pelo aprimoramento do sistema de cotas na UEL*, que também apontava a proporcionalidade como o elemento a ser retirado dos vestibulares, o que resultaria na reserva efetiva de 40% das vagas para estudantes de instituições públicas, metade das quais (20%) destinar-se-ia a estudantes autodeclarados negros provenientes da escola pública<sup>127</sup>.

<sup>126</sup> Consulte o cronograma em: <<http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/cronograma.html>>. Acessado em: 01/06/18.

<sup>127</sup> SILVA, M. N. As cotas raciais na Universidade estadual de Londrina e a proporcionalidade: O impacto de uma particularidade. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012, p. 93-96.

Como previa o cronograma de debates, no dia 26 de agosto de 2011, o Conselho Universitário debateu e aprovou a continuidade do sistema de cotas da UEL, com algumas mudanças<sup>128</sup>. Com as novas alterações, a resolução tornou-se mais complexa: uma normativa composta por 9 artigos (resolução nº 78/2004) passou a ter 12 (resolução nº 015/2012). A principal alteração foi *queda da proporcionalidade*. Em razão desta estipulou-se a reserva de 40% das vagas para estudantes de escolas públicas e metade delas (20%) para estudantes de escolas públicas que se autodeclarassem negros, independentemente do número de inscritos no vestibular (art. 1º). Como demonstramos, essa foi a grande reivindicação dos setores favoráveis à política de cotas.

Destaca-se também que se passou a *considerar negro* aquele que se autodeclara possuidor de cor de pele preta ou parda. A resolução considerará outros critérios fenotípicos que associem o candidato ao grupo racial negro. Consta também que a ascendência negra não será levada em consideração para a homologação da matrícula do estudante que optar pelas cotas raciais (art. 2º, § 1º e 2º). Quanto à *comissão de homologação*, a resolução elencou os órgãos que devem compor a comissão<sup>129</sup> e quanto à *duração*, ficou estabelecido que o sistema vigore por cinco anos, a partir de 2013.

Salientamos ainda: *lista única*<sup>130</sup>, que ficou estabelecido que a convocação dos candidatos dar-se-á por lista única, por curso e turno, em ordem decrescente e de acordo com a pontuação obtida no vestibular, ou seja, se um estudante cotista negro de escola pública obtiver uma nota maior que a de estudantes não-cotistas, para o mesmo curso e turno, esse estudante

---

<sup>128</sup> Confira a matéria feita sobre essa reunião: <<http://www.uel.br/prograd/?content=noticias/2011/cotas%281%29.html>>. Acessado em: 01/06/18.

<sup>129</sup> Na resolução nº 78/2004, o art. 6º traz a seguinte passagem: “O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão indicará uma comissão para homologar a matrícula dos candidatos que se autodeclararem negros, após verificação dessa condição, conforme descrito no artigo 3º desta Resolução, formada por servidores da Universidade, representantes da comunidade externa e do Conselho da Comunidade Negra de Londrina, estas duas últimas na proporção de até 1/3 (um terço) do total de membros”, já na resolução 015/2011, o art. 8º, além dos mesmos dizeres da resolução passada, determina que a comissão deve ser composta por: I Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-asiáticos (NEAA) (que atualmente chama-se NEAB, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros); II – representante do Núcleo Regional de Ensino; III – representante do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina (CMPIR); IV – representantes da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD); IV – representantes da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS); VI – representante discente.

<sup>130</sup> Do vestibular de 2006 ao de 2009, a classificação dos estudantes ocorreu por meio de três listas separadas, porém, ao contrário de 2005, nesses vestibulares, a convocação iniciava-se pelos candidatos universais; assim, os cotistas mais bem colocados, inclusos nessa lista, também eram convocados, o que diminuía a concorrência entre os cotistas. Em 2010, 2011 e 2013, o sistema passou a ser lista única, porém, o candidato era convocado primeiramente de acordo com sua opção, ou seja, chamava-se primeiramente os cotistas negros mais bem ranqueados, depois os cotistas de escola pública e, por último, os demais candidatos, restringindo-se novamente o acesso dos cotistas negros. Confira: UEL, (Universidade Estadual de Londrina). “Panorama das cotas na UEL”, p. 2. Disponível em: < [http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/panorama\\_p2.html](http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/panorama_p2.html)>, acessado em: 20/07/2018. Veja também o art. 65, p. 17 da “Resolução CEPE nº 0061/2010” e o art. 71, p. 18-19 da “Resolução CEPE nº 044/2011”.

deixa de ingressar pelas vagas destinadas a sua opção de cota e ingressa pelas vagas universais; portanto, a sua **cota de inscrição**, aquela pela qual ele optou, quando se inscreveu no processo seletivo, pode não ser a sua **cota de matrícula**, pois, visto ter atingido determinada pontuação no vestibular, o estudante **migra**<sup>131</sup> de sistema<sup>132</sup>.

As mudanças aprovadas em 2011 e que começaram a contar para o vestibular de 2013<sup>133</sup> foram importantes para aumentar o número de estudantes negros, transformando esteticamente as turmas, sobretudo dos cursos mais elitizados. Se observarmos o curso de Medicina, notamos que, de 2005 a 2012, entraram apenas 2 cotistas raciais por ano<sup>134</sup>, ao passo que, de 2013 a 2017, passou-se a garantir, efetivamente, 16 vagas para essa categoria, ou seja, os 20% que o Movimento Negro reivindicou desde 2002.

Passando para o **terceiro** período da análise (2017 – 2018), observamos que, como estava previsto na resolução nº 015/2011, no ano de 2017 o sistema de cotas passou por mais uma reavaliação. A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas na UEL apresentou os resultados dos últimos cinco anos em que o sistema de cotas vigorou<sup>135</sup> e, partindo das mais diversas variáveis (como: desempenho por tipo de cota, estudantes evadidos,

<sup>131</sup> O termo migração denota opção por um tipo de cota (cotas para negros de escola pública, por exemplo) e ingresso por outra (vagas universais, por exemplo). Essa categoria, assim como: cota de inscrição e cota de matrícula, é utilizada oralmente pela burocracia universitária para referir-se a esses processos institucionais. Cientificamos que, caso a cota de inscrição de um estudante seja ‘negro de escola pública’, ele pode migrar para as vagas destinadas a candidatos provenientes de escola pública, ou, para as vagas universais; caso sua cota de inscrição seja a destinada a alunos de ‘escola pública’, ele pode migrar para as vagas universais.

<sup>132</sup> No ano de 2005, regimentalmente, não houve diferença entre a opção pela cota de inscrição e a opção pela cota de matrícula, ou seja, o estudante concorria apenas pela cota em que se havia inscrito, de modo que, mesmo que um estudante inscrito pela cota para negros de escola pública alcançasse uma pontuação maior que outro, inscrito pela cota universal, o cotista negro poderia ficar de fora e o que optou por vagas universais, com nota menor, entrar. O fator determinante nesse ano não era a nota. Todavia, como veremos na tabela 1, em 2005, 7 estudantes deixaram a sua cota de inscrição e ingressaram pela ~~por outra cota~~ da matrícula. E, como argumenta Silva (2012), nos vestibulares de 2006 a 2009, os estudantes com melhores notas migraram de uma cota de inscrição para outra cota de matrícula, no entanto, de 2010 a 2012 o chamamento dos estudantes ocorreu como em 2005, privilegiando a cota de inscrição e secundariamente a nota obtida no vestibular. Contudo, a partir de 2013 o cotista negro de escola pública passou, regimentalmente, a concorrer a 100% das vagas, ou seja, caso ele obtivesse um desempenho superior ao dos demais candidatos, ele deixaria a sua cota de inscrição e ingressaria por outra cota de matrícula e, a depender da sua nota, ingressaria por cotas para alunos de escola pública ou pelas vagas destinadas aos candidatos universais. O mesmo mecanismo atua junto aos cotistas de escola pública, que concorrem a 80% das vagas, pois, além dos 20% de vagas reservado à sua cota, concorre aos 60% de vagas universais. Ou seja, o critério é primeiramente a nota e secundariamente a cota de inscrição. Na imagem 1, é possível observar que na lista única dos classificados para o curso de Medicina, em 2013, o candidato classificado em vigésimo quarto lugar, assim como o em trigésimo sexto, optaram por cotas para alunos de escola pública, no entanto, por causa da migração, fizeram parte dos ocupantes das 48 vagas (60% de 80) destinadas à disputa universal. Veja a imagem 1 no anexo A.

<sup>133</sup> As mudanças aprovadas em 2011 só foram implementadas para o vestibular de 2013, pois não havia tempo hábil para aplicá-las ao vestibular de 2012.

<sup>134</sup> Com exceção do ano de 2011, pois nesse ano ingressaram 3 cotistas no curso de Medicina.

<sup>135</sup> O relatório da Comissão nos foi disponibilizado, porém ele ainda não está público. Todavia, os principais documentos sobre a política de cotas da UEL podem ser encontrado em: <<http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/documentos.html>>. Acessado em: 01/06/18.

estudantes retidos, estudantes promovidos e outras), ficou comprovado que o sistema tem-se mostrado exitoso em suas atribuições, ou seja, os estudantes negros e de escola pública, têm alcançado bons resultados<sup>136</sup>.

Além dos dados apresentados pela Comissão, uma série de debates foi organizada entre janeiro e fevereiro de 2017. Os pesquisadores que estiveram presentes nessa ocasião são: José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (UnB); Marcelo Tragtenberg, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); André Lázaro da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e Sávio Machado Cavalcante da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)<sup>137</sup>.

Dentre essas palestras, vale destacar a apresentação de José Jorge de Carvalho. Em sua fala, o professor sugeriu que seria pertinente à UEL possuir um determinado percentual de vagas para estudantes negros independente do percurso educacional. O professor questionava a plateia acerca da homogeneidade entre os estudantes de escolas particulares e expunha vários casos em que o estudante podia estar em desvantagem, por causa do racismo, mesmo estando em instituição privada, por exemplo, os estudantes negros que ganham bolsa em instituições particulares. Como a resolução em vigor naquele momento (nº 015/2011) exigia que o candidato tivesse cursado as 4 últimas séries do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio em escolas públicas, esses estudantes não seriam beneficiados pela política de cotas. E, como bem destacou Carvalho, independente da renda, o racismo continua afetando esses estudantes.

O professor também expôs que não é possível considerar que o fato do estudante ter cursado escola pública atue como uma clivagem socioeconômica, lembrando as disparidades que muitas vezes existem entre os estudantes dos colégios centrais e periféricos no referente à renda familiar.

Desse modo, com um amplo debate com a comunidade interna e externa, no dia 17 de fevereiro de 2017, em reunião extraordinária, o Conselho Universitário ampliou o sistema de cotas da UEL. A resolução nº 008/2017 aumentou ainda mais a complexidade do sistema de

<sup>136</sup> O Sociólogo Souza (2018) apresentou e debateu esses dados em sua tese de doutorado. Confira em: SOUZA, Alexandro Eleotério Pereira de. O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico. Tese – (Doutorado em Serviço Social) Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2018.

<sup>137</sup> Veja em: [http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ\\_not&FWS\\_Ano\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Edicao=1&FWS\\_Cod\\_Categoria=2&FWS\\_N\\_Texto=24083](http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=24083)>. Também confira: [http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ\\_not&FWS\\_Ano\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Texto=24204&FWS\\_Cod\\_Categoria=2](http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=24204&FWS_Cod_Categoria=2)>. Acessados em: 01/06/18.

cotas, em seus treze artigos (um a mais que o da resolução nº 015/2011 e 4 a mais que o da resolução nº 78/2004). O novo documento trouxe mudanças significativas para o sistema<sup>138</sup>.

Dentre essas mudanças destacamos: o *aumento efetivo da reserva de vagas* - o percentual de 40% de vagas destinadas aos estudantes cotistas, metade das quais (20%) destinada para os cotistas de escola pública, passou para 45%, acrescentando-se 5% para estudantes autodeclarados negros de forma irrestrita, independente do percurso de formação (art. 1º); *negros graduados* - diferente das resoluções anteriores, esta permite que um sujeito, que se autodeclara negro, portador de diploma de graduação, concorra às vagas destinadas a cotistas negros independente do percurso de formação (art. 1º, § 5º); *cotas no Sistema de Seleção Unificado (SISU)* - a resolução estabeleceu a prática que já vinha sendo adotada, qual seja, repetir a política de cotas da Instituição no SISU (art. 1º, § 1º). Portanto, a mesma configuração de cotas do vestibular da Instituição está disponível aos candidatos que ingressam pelo SISU; e *considera-se negro* – esse item se mantém como estava na resolução anterior, ou seja, continuam vigorando os critérios fenotípicos.

Destacam-se também as seguintes alterações: *lista única* - manteve-se o que já estava estabelecido, porém com maior complexidade, isto é, a partir de 2018 os estudantes cotistas negros, independente do percurso de formação, concorrem aos 5% destinados aos que optam por essa lista e aos 55% destinados às vagas universais (portanto 60%), ou seja, caso o cotista negro, independente do percurso de formação, obtenha nota maior que a do estudante que concorre às vagas universais, no mesmo curso e turno, ele migra para as vagas universais<sup>139</sup>; o cotista negro de escola pública é o único sujeito que concorre a 100% das vagas em cada curso e turno<sup>140</sup>; os estudantes de escola pública concorrem aos 20% das cotas, além das 55% das vagas universais, portanto a 75% das vagas (art. 5º).

Outro ponto importante é: *cotista para a permanência* – embora o estudante (de escola pública, negro de escola pública, ou negro independente do percurso) opte pelas vagas destinadas aos candidatos universais e, por isso, esteja dispensado da comprovação da condição (art. 9º) exigida para o acesso às ações de permanência destinadas apenas aos cotistas, ele é considerado cotista, por ter optado pelas cotas (art. 11º). Por fim: a *duração* a resolução

<sup>138</sup> Confira a resolução nº 008/2017 em: [http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao\\_08\\_17.pdf](http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_08_17.pdf). Acessado em: 01/08/18.

<sup>139</sup> Confira a imagem 2 no anexo A. Nela é possível observar que, das 44 vagas (55% de 80) destinadas à disputa universal, duas foram ocupadas por cotistas negros, independente do percurso. Na lista única é possível observar que os estudantes se classificaram em vigésimo sexto e trigésimo nono.

<sup>140</sup> Esses sujeitos concorrem a 55% das vagas universais, 5% das vagas dos cotistas negros, independente do percurso, 20% das vagas dos cotistas de escola pública e 20% das vagas destinadas a sua própria opção de cota. Isso é possível por força do mecanismo de migração, veja o art. 4º § 3º da resolução C.U. nº 008/2017.

estabeleceu que o sistema vigorará dessa forma por 20 anos, contados a partir de 2018, podendo os percentuais de vagas destinados aos cotistas serem revistos após 10 anos, desde que assegurem 45% para ações afirmativas e, desse percentual, 25% para autodeclarados negros (art. 12º e o parágrafo único subsequente).

A seguir, exporemos duas tabelas que evidenciam bem o ingresso de cotistas negros nos três momentos que estamos analisando. O objetivo dessas tabelas é, além de evidenciar quantitativamente o universo da pesquisa, no tocante aos estudantes, sugerir uma tipologia para o tema em questão e, por consequência, desfazer alguns desencontros que a revisão bibliográfica apresentou.

A **Tabela 1** apresenta os dados de 2005 e 2013. Vale destacar que esses se referem apenas ao número de estudantes que efetivamente ingressaram na Instituição, ou seja, os **aprovados** no vestibular:

**Tabela 1.** Ingressantes em 2005 e 2013, por tipo de cota, cota de inscrição, cota de matrícula e vagas ofertadas. UEL/ Londrina, 2018.

		2005								2013							
		C.N.E.P.		C.E.P.		U.		TOTAL		C.N.E.P.		C.E.P.		U.		TOTAL	
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
INGRE	C.I.	286*	9,4	852	28,1	1891	62,4	3029	100	205	7,9	1074	41,5	1309	50,6	2588	100
	C.M.	279	9,2	733	24,2	2017	66,6	3029	100	123	4,8	705	27,2	1760	68,0	2588	100
	V.O.	279	9,3	732	24,3	1999	66,4	3010	100	479	15,5	725	23,4	1896	61,2	3100	100

Fonte: PROGRAD/UEL

Legenda: INGRE. Ingressantes; C.I. Cota de Inscrição; C.M. Cota de Matrícula; V.O. Vagas Ofertadas; C.N.E.P. Cotistas Negros de Escola Pública; C.E.P. Cotistas Escola Pública; U. Universal.

\* Um aluno de liminar, ou seja, que ganhou na justiça o direito de ingressar na Instituição e havia-se inscrito por cotas raciais.

Na **tabela 1** podemos observar que, no ano de 2005, 286 estudantes se inscreveram no vestibular por cotas para negros provenientes de escola pública. Destes, 279 se utilizaram efetivamente da cota pela qual optaram, e 7 estudantes migraram para outra cota. Destacam-se também, ainda em relação ao ano de 2005, a oferta de 3010 vagas e o ingresso de 3029 estudantes, o que a princípio poderia parecer um erro, mas é uma forma da Instituição melhorar o aproveitamento das vagas. Em conversa com Izabel Diniz, funcionária de longa data da PROGRAD-UEL, ela nos explicou que as 3010 vagas são ofertadas para o primeiro semestre dos cursos de graduação. Assim, quando os estudantes passam no vestibular e pedem equivalência de disciplinas, outros são chamados para ocupar a vaga da turma do primeiro semestre daquele ano. Dessa forma, constatamos que, em 2005, 19 estudantes tiveram

aproveitamento de disciplinas suficiente para que outros 19 fossem chamados, ampliando o número de ingressantes.

Ainda sobre os dados de 2005, é importante mencionar que o número de cotistas negros da escola pública não é compatível com o mesmo dado fornecido em outros trabalhos. Essa discordância nos levou a um debate sobre a tipologia que deve ser usada para fazer referência a essa forma de ingresso, pois verificamos que o descompasso pode estar na tipologia e não no dado propriamente dito. O trabalho de Silva (2012; 2014) apresenta **279** ingressantes no vestibular de 2005 pela cota de negros de escola pública; o trabalho de Oliveira (2016) exhibe, para a mesma informação, o número de **282** estudantes; o trabalho de Souza (2017) aponta o número de **280**, para a mesma informação<sup>141</sup>.

Quanto aos dados apresentados por Silva (2012; 2014), relativos a 2005, verificamos que a socióloga apresenta os candidatos que se matricularam (cota de matrícula) mas não os que se inscreveram naquele tipo de cota e não utilizaram, enquanto o trabalho de Oliveira (2016) e o de Souza (2017) podem ter levado em consideração não só os estudantes matriculados pela cota de negros de escola pública, mas também alguns estudantes que, não obstante se haverem inscrito optando por essa cota, não se utilizaram dela.

Em razão desse descompasso, nos parece que a forma mais propícia de apresentar os dados é discriminando-os entre a cota em que o aluno se inscreve no início do processo seletivo (cota de inscrição) e a cota pela qual ele é matriculado no final do processo (cota de matrícula). Vale reforçar que as tabelas só levam em consideração os estudantes que foram **aprovados** no vestibular e efetivamente ingressaram na Instituição; assim, a diferença entre cota de matrícula

---

<sup>141</sup> Contraste entre os dados referentes ao número de cotistas negros de escola pública que ingressaram em 2005 em: SILVA, M. N. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: O impacto de uma particularidade. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012, p. 93. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/pages/arquivos/Download%20livro%20Cotas%20na%20Universidade.pdf>>. Acessado em: 01/06/18. SILVA, Maria Nilza da. **Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004-2014)**. **Revista Tomo**, n. 24 (2014): jan./jun. p. 224. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3190/2792>>. Acessado em: 01/06/18. OLIVEIRA, Thayza de. **Políticas de ações afirmativas em contexto: decisão e não-decisão pelas cotas sociais e raciais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, 2016, p. 69. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000209115>>. Acessado em: 01/06/18. SOUZA, Nilda Rodrigues de. **Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras: uma análise sobre a implementação das cotas raciais**. Tese – (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus, Araraquara), 2017, p. 179. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150895/souza\\_nr\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150895/souza_nr_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acessado em: 01/06/18.

e cota de inscrição representa o número de estudantes que se inscreveu por determinado tipo de cota, mas matriculou-se por outro.

Relativo ao ano de 2013, **segundo** período desta análise, constatamos que 205 estudantes se inscreveram por cotas para negros de escola pública (cota de inscrição), porém, apenas 123 deles utilizaram efetivamente as cotas (cota de matrícula). Ou seja, 82 estudantes ingressaram por outro tipo de cota. Todavia, o fato de não terem preenchido as 479 vagas ofertadas leva-nos a indagar por que nesse ano houve baixa adesão ao sistema.

Sobre o número de vagas ofertadas aos cotistas nesse ano, é importante explicar que elas correspondem a 20% do total de vagas; no entanto, nos cursos em que há baixa inscrição de candidatos, a Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL (COPS-UEL) faz o remanejamento das vagas, para que não haja mais vagas que o número de inscritos. Assim, ao observamos que em 2013 foram ofertadas 3.100 vagas, por cálculo simples diríamos que o número de vagas para os cotistas raciais deveria ser de 620, (20% de 3.100 = 620); no entanto, como havia mais vagas que candidatos em alguns cursos, o número de vagas ofertadas a esse público foi de 479, como consta na **tabela 1**<sup>142</sup>.

Antes de ingressarmos na discussão acerca dos resultados quantitativos do último dos três períodos da análise, precisamos versar sobre o efetivo ingresso da Universidade no Sistema de Seleção Unificado (S.I.S.U.).

No ano de 2014, a Universidade realizou uma série de debates com especialistas para decidir se, além do seu próprio vestibular, ofertaria vagas no SISU, ou seja, para decidir se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) seria validado como meio de ingresso aos seus cursos de graduação. Desde 2010 até o momento da discussão, a Universidade disponibilizava por esse sistema apenas as vagas remanescentes, ou seja, vagas não preenchidas<sup>143</sup>.

A discussão iniciou-se, formalmente, com um evento realizado no dia 02 de setembro de 2014, no Anfiteatro Maior do CLCH, com a temática: “*As funções e as influências do ENEM nas Políticas para o Ensino Médio e o Ensino Superior*”, ministrada pela Profa. Dra. Ileizi

---

<sup>142</sup> Para entender esse aspecto tomemos como exemplo o curso de Administração. No período noturno, ao todo, o curso oferta 80 vagas, 20% (16 vagas) das quais foram ofertadas para serem disputadas entre os 319 cotistas de escola pública; a mesma quantidade (16) foi ofertada para ser disputada entre 34 cotistas negros de escolas públicas; já, o mesmo curso no período matutino (também com 80 vagas) ofertou 20 vagas para 121 inscritos por cotas para alunos de escola pública e 12 vagas para 12 inscritos por cotas para negros de escola pública, ou seja, as 4 vagas desse curso no período matutino, que não foram preenchidas por falta de candidatos foram remanejadas e ofertadas para os candidatos da escola pública e, caso o número de vagas fosse maior que o número de candidatos, as vagas seriam remanejadas para a disputa universal.

<sup>143</sup> UEL (Universidade Estadual de Londrina). “Plano de Desenvolvimento Institucional”. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/planos-institucionais/pdi.php>>, consultado em: 20/07/2018, p.32.

Luciana Fiorelli Silva, pelo mestre Daniel Vitor Vicente, pelo professor Henrique Fernandes Alves Neto e pela professora Dra. Cristina Valéria Bulhões Simon, à época, coordenadora de Processos Seletivos (COPS).

Os debates continuaram em diversos espaços e com a presença de vários intelectuais e gestores até o mês de novembro. Entre os argumentos difundidos, levantava-se a possibilidade de auferir recursos do Governo Federal em razão de se estarem disponibilizando vagas e, em tese, democratizando a Universidade. No dia 03 de setembro de 2015, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) votou e aprovou a resolução nº 055/2015; nela consta que 30 dos 54 cursos de graduação da Instituição ofertaram uma determinada porcentagem de suas vagas no SISU. Ao todo, a Universidade oferece 17,48% das vagas por esse sistema<sup>144</sup>.

Destaca-se também que, independente do percentual de vagas que o curso decidiu ofertar à disputa pelo SISU, as porcentagens de cotas estabelecidas pela resolução nº 008/2017, também ficam disponíveis ao candidato; no entanto, não há o mecanismo da migração. Por exemplo, o curso de Ciências Sociais decidiu ofertar 50% de suas vagas aos provenientes do SISU. Destas, 45% são reservadas às cotas, seguindo-se a mesma divisão que é estipulada para as vagas ofertadas no vestibular da Instituição. Portanto, a Universidade passou a receber estudantes das mais diversas localidades do país.

A partir desse breve relato, apresentamos, na tabela seguinte, os estudantes que ingressaram pelo vestibular da Instituição e aqueles que adentraram por meio do SISU, com as mesmas categorias da tabela anterior.

**Tabela 2.** Ingressantes em 2018, pelo vestibular da UEL e pelo SISU, por tipo de cota, cota de inscrição, cota de matrícula e vagas ofertadas. UEL/ Londrina, 2018.

		2018										
		C.N.E.P		C.E.P.		C.N.I.P.		U.		TOTAL		
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
INGR E.	VEST	C.I.	336	14,6	862	37,4	76	3,3	1030	44,7	2304	100
		C.M.	226	9,8	631	27,4	116	5	1331	57,8	2304	100
		V.O.	435	17,5	540	21,8	145	5,8	1362	54,9	2481	100
	SISU.	C.M.	75	15	127	25,5	31	6,2	266	53,3	499	100
		V.O.	121	20,1	121	20,1	46	7,6	315	52,2	603	100

Legenda: INGRE. Ingressantes; VEST. Vestibular; S.I.S.U. Sistema de Seleção Unificado. Fonte: PROGRAD  
C.I. Cota de Inscrição; C.M. Cota de Matrícula; V.O. Vagas Ofertadas;  
C.N.E.P. Cotistas Negros de Escola Pública; C.E.P. Cotistas Escola Pública; C.N.I.P. Cotistas Negros Independente do Percurso; U. Universal.

A partir da **tabela 2**, é possível ver que houve aumento no número de vagas para cotistas negros, como previa a resolução nº 008/2017. Assim, pelo vestibular da UEL,

<sup>144</sup> *Idem.*

ingressaram 336 cotistas negros de escola pública, 226 dos quais utilizaram essa cota (ou seja, a cota de inscrição foi a mesma que a da matrícula) e 110 migraram para outra cota. Houve também o ingresso de 76 cotistas negros, independente do percurso de formação, por cota de inscrição, e 116 por cota de matrícula, ou seja, 40 estudantes cotistas de escola pública adentraram por essas vagas, visto que são os únicos que podem migrar para essa categoria. Portanto, ingressaram ao todo 412 cotistas negros pelo vestibular da UEL<sup>145</sup> e, se somarmos aos cotistas negros que ingressaram pelo SISU<sup>146</sup>, vemos que 518 estudantes, autodeclarados negros, ingressaram na Instituição<sup>147</sup>.

Considerar o SISU e fazer a divisão entre cota de inscrição e cota de matrícula é importante para sabermos quantos negros estão se utilizando do sistema de cotas. É verdade que esse número (518) pode não representar o total de estudantes negros que ingressaram no ano de 2018, porquanto o estudante pode considerar-se negro e não optar pelo sistema de cotas; contudo, essas considerações são fundamentais para pensarmos que a manutenção e o aumento da complexidade no sistema de cotas ao longo dos anos, refletem a atuação histórica e contemporânea do movimento negro, que sempre teve a educação como uma de suas principais bandeiras de luta.

---

<sup>145</sup> Para chegarmos a esse resultado realizamos a seguinte soma C.N.E.P. por C.I. + C.N.I.P. por C.M., ou seja,  $336 + 76 = 412$ .

<sup>146</sup> Para chegarmos a esse resultado realizamos a seguinte soma C.N.E.P. + C.N.I.P.

<sup>147</sup> É necessário parcimônia ao refletir sobre essas categorias e esses números, pois, quando observamos os C.N.E.P. por C.I. temos o número exato de estudantes que se inscreveu por essa opção de cota e entrou na UEL, porém, quando olhamos para os C.N.I.P. por C.M., temos os estudantes que estão se utilizando dessa cota, ou seja, dos 110 que migraram das cotas para negros de escola pública, uma quantidade que não conhecemos pode estar entre eles. Dessa forma, caso somássemos os grupos indevidamente, como: C.N.E.P., por C.I. mais C.N.I.P., por C.M., estaríamos somando grupos que já estão, em parte, contidos um no outro.

#### Capítulo 4. A MODERNIDADE, A UNIVERSIDADE E A UEL

O objetivo deste capítulo foi debater o surgimento da universidade no contexto da modernidade. Partimos do princípio de que a universidade atual, seja no campo estético, cultural, político, epistemológico, linguístico ou metodológico, está fundamentada sobre os pressupostos que inauguraram a visão de mundo moderna e, dessa forma, a instituição é historicamente orientada por uma concepção de ciência, do fazer científico, que nega a possibilidade de produção de conhecimento fora dos seus muros, desconsiderando os saberes daqueles que historicamente não foram considerados humanos, mas supostamente desprovidos de racionalidade. Assim, ao se consolidar, durante a modernidade, a universidade se apresenta como uma instituição que reflete a sociedade em que está inserida e, à vista disso, possui uma ideia de sujeito universal eurocêntrico, ignorando as experiências dos considerados “outros”.

Neste capítulo, portanto, refletimos sobre a universidade. Debruçamo-nos sobre o contexto de constituição das faculdades que deram início ao ensino superior na cidade de Londrina e amparamo-nos empiricamente nos Estatutos da Universidade Estadual de Londrina<sup>148</sup> para demonstrar que o objeto em questão não está apartado das concepções históricas que o forjaram. Antes, porém, se se atrela a tais pressupostos, percebe-se a falta de questionamentos sobre a ausência histórica do contingente populacional negro nos quadros de estudantes, professores e gestores. Por outro lado, entre o grupo de funcionários (zeladores, seguranças, motoristas, etc.) os negros sempre estiveram presentes.

Ao nos debruçarmos sobre pesquisas que versam sobre a origem das universidades, encontramos, no texto de Collins (2009), a versão que ganhou reconhecimento histórico, vindo a tornar-se referência simbólica, discursiva e legal para grande parcela do mundo, incluindo-se as sociedades colonizadas. A despeito de hoje sabermos que as universidades surgiram primeiramente na cidade de Timbuktu - Mali, oeste africano (CISSOKO, 2010)<sup>149</sup>, o autor argumenta que essas instituições nasceram na Europa entre os anos de 1100 e 1200, ainda no período da Idade Média, e diz:

---

<sup>148</sup> Para este estudo trabalharemos com o Estatuto e o Regimento Geral de 1974 e 2018, ou seja, a primeira e a última versão (até o momento). Porém, em nossa pesquisa, também consultamos os Estatutos e Regimentos publicados em: 1979, 1981, 1985, 1996.

<sup>149</sup> CISSOKO, Sékéné Mody. Os Songhai do século XII ao XVI. In: NIANE, Djibril Tamsir (Ed.). História Geral da África, vol. IV, África do século XII ao XVI, Brasília: UNESCO 2010.

A principal contribuição da Idade Média para o pensamento subsequente não foi uma ideia, mas uma instituição: o surgimento da universidade. As universidades nasceram entre os anos 1100 e 1200, enquanto professores e alunos congregavam-se em cidades como Paris, Bolonha e Oxford<sup>150</sup>.

Essas instituições ainda eram fortemente regidas pela Igreja e eram um mero meio para outro fim, não possuíam um fim em si mesmo, como o interesse de desenvolver o conhecimento em si mesmo. Assim, entre 1300 e 1400 a universidade perdeu seu prestígio e os intelectuais mais criativos a deixavam, como explica Collins (2009):

Contudo, a irrupção filosófica nas universidades medievais não constituiu uma linha direta com a vida intelectual moderna. As universidades atravessaram diversas ondas de expansão e contração. A inflação do valor dos diplomas atingiu seu auge entre 1300 e 1400, e o prestígio da universidade caiu rapidamente. O número de estudantes diminuía em muitos lugares. Durante esse período, os intelectuais mais criativos tendiam a sair das universidades para buscar posições no mundo exterior, sob o patronato de príncipes e comerciantes ricos. Foi essa mudança que recebeu o nome de Renascença<sup>151</sup>.

A Renascença, período que congrega grande parcela dos ideais europeus de modernidade, foi, de acordo com Collins, marcada pelo domínio da arte e também foi um importante momento para a constituição das universidades, pois, naquele momento, os intelectuais europeus passaram a ter a possibilidade de atuar fora da Igreja, diferentemente do que ocorria na Idade Média. Durante os anos de 1500 e 1600 alguns acontecimentos colaboraram para o renascimento da universidade na Europa, como a revolução da pólvora, a navegação e a expansão comercial, além de outros fatores. Eventos que constituem, de um modo geral, uma inovação tecnológica dos artefatos de guerra, apontam para a Revolução Industrial, passando a ciência a ter um interesse prático, graças ao que se criou a ciência moderna, como explica Collins (2009):

Os anos de 1500 e 1600 assistiram a segunda grande onda de expansão universitária depois da expansão na Idade Média. O influxo de novas ideias práticas e os interesses da Renascença em relação à pura teoria no campo das filosofias universitárias uniram as peças de modo a criar a ciência moderna tal como a conhecemos: uma síntese de evidências empíricas com generalização teórica. [...] foi precisamente na mesma época, nos anos de 1600, que a moderna Filosofia foi criada por pessoas que atuavam também em áreas científicas: Francis Bacon, René Descartes, Gottfried Leibniz<sup>152</sup>.

Conquanto, nesse período, a filosofia e as ciências naturais tenham alcançado significativo desenvolvimento, como aponta o autor, será apenas no século XVIII, no Iluminismo, que as ciências sociais se desenvolveram, passando os pensadores a ter mais

<sup>150</sup> COLLINS, Randall. Quatro Tradições Sociológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17.

<sup>151</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 20.

autoconfiança e a sentirem-se mais independentes da igreja. Diante de diversos relatos de viajantes sobre a “descoberta” de sociedades nas Américas, África, e no Oriente, pensadores como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jaques Rousseau debatem a noção de “estado de natureza” e teorizam a respeito do modo de construção de suas sociedades. Assim, a “noção de uma sequência evolutiva de estágios foi paulatinamente construída por Turgot, Condorcet e pelo Conde de Saint-Simon, culminando na Sociologia realizada por Augusto Comte”<sup>153</sup>. Cabe ressaltar, mais uma vez, que essa narrativa sobre o surgimento das universidades é aquela que ganhou destaque na historiografia oficial. Esses e outros aspectos da *modernidade* são objeto de muitas reflexões pelos chamados *estudos subalternos*, conforme buscaremos abordar neste capítulo.

Naquele contexto do Iluminismo, as universidades foram forjadas a partir de um projeto elitista, aristocrático e necessariamente antidemocrático. Santos (1997), debatendo acerca da crise de hegemonia da universidade no contexto contemporâneo, traz as seguintes constatações de Allan Bloom: “Segundo Bloom, a universidade tal como hoje a conhecemos é um produto do projeto iluminista e este é um projeto elitista, [...]. A universidade é, assim, uma instituição aristocrática”<sup>154</sup>. Portanto, a crise de hegemonia seria um questionamento ao tipo de conhecimento que a instituição produz. No decurso da sua reflexão, Santos (1997) traz outras importantes constatações.

O autor argumenta que a universidade moderna tem como propósito a produção de um conhecimento igualmente elitista, distribuído a uma pequena minoria de jovens da elite. Sobre a universidade, num contexto institucional classista, Santos (1997) diz: “a sua função tradicional [é] de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos de suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de *status*”<sup>155</sup>. Ou seja, podemos argumentar, sem exageros, que a universidade moderna é uma construção da elite, para a elite, visando a manutenção do *status*.

Contudo, o objetivo de Santos (1997) vai além de discutir as bases modernas da universidade contemporânea; ele quer demonstrar por quais motivos os princípios modernos da instituição estão em crise (crise hegemônica, crise de legitimidade e crise institucional). O autor

---

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>154</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 194.

<sup>155</sup> *Ibid.*, p. 211.

afirma que a crise de legitimidade ocorre quando se torna visível que a educação superior é um privilégio das classes superiores e quando a reivindicação por esse conhecimento deixa de ser utopia e passa a ter capilaridade social. Nessa condição, resta à universidade, para se legitimar, satisfazer a essa reivindicação. O autor explica que o resultado dessas crises impacta o tipo de conhecimento que é produzido, impacta também o público que ocupa a universidade. Diz-nos: “Daí, a implicação mútua de crise de hegemonia e da crise de legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade)”<sup>156</sup>.

As reflexões de Santos (1997) assinalam que o debate acerca da modernidade, mais especificamente sobre os resultados dos processos coloniais, constitui o ponto nevrálgico da construção da universidade. Por um lado, a universidade é o espaço de criação, validação e aplicação de conhecimento; mas, por outro lado, ao validar-se a partir de uma matriz epistemológica eurocêntrica, a instituição é estruturalmente forjada para ignorar não só os conhecimentos não-eurocêntricos e construir padrões de validação científica que desconsideram certas experiências, mas também, a partir dos processos de racialização e da operação de diversas formas de racismo<sup>157</sup>, rejeitar determinados perfis de sujeitos.

As reflexões de Gilroy (2012) sobre a modernidade são críticas à conceituação que alguns autores criaram sobre esse período; elas demonstram a importância de levar em consideração processos históricos, como a colonização da África e o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas. A crítica do autor demonstra que, a partir do projeto iluminista e de um humanismo burguês, construiu-se o sujeito moderno como um sujeito universal e fixou significados embasados no etnocentrismo. No entanto, ao levarmos em consideração a relação entre senhor e escravo ou, ainda, a escravidão no modelo da *plantation*<sup>158</sup> - como um sistema que forneceu as fundações para uma rede distinta de relações econômicas, sociais e políticas e cujas bases ainda ocupam lugar central nas lembranças das populações escravizadas - precisamos repensar o conceito de modernidade. Nas palavras do autor:

O modo como essas populações continuam a fazer uso criativo e comunicativo da memória da escravidão aponta, de modo construtivo, para além das posições equivalentes que agora têm sobredeterminado o debate sobre a modernidade<sup>159</sup>.

---

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 211.

<sup>157</sup> Consulte as diversas formas de racismo e o modo como elas são operadas em: WIEVIORKA, Michel. O racismo: uma introdução, Lisboa: Fenda Edições. 2002.

<sup>158</sup> GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012, p. 124.

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 125.

Nessa perspectiva, parece-nos salutar aprofundar o debate acerca da modernidade para uma crítica da universidade. Seguindo com as críticas de Gilroy (2012), o autor estabelece um debate direto com a tentativa habermasiana de completar a modernidade. O projeto da modernidade em Habermas irá alterar o foco da razão. Se em Kant e Hegel a razão da modernidade está assentada na reflexão do sujeito cognoscente e em Weber a racionalidade está no sujeito agente – na ação econômica e administrativa com respeito a fins – para a teoria da ação comunicativa habermasiana a razão assenta-se na comunicação. Ou seja, a razão deixa de estar no sujeito que assujeita o objeto e em um processo de autorreflexão constrói o saber e passa a estar no processo dialógico. A razão comunicativa estabelece uma compreensão descentrada do mundo, em que a construção do saber é fruto de uma compreensão intersubjetiva mediado pela linguagem; “é originalmente uma razão encarnada tanto nos contextos de ações comunicativas como nas estruturas do mundo da vida”<sup>160</sup>.

Gilroy (2012) irá discordar do estatuto que Habermas (2000) estabelece à subjetividade. Se para o segundo a subjetividade é instantaneamente vinculada à razão pelo processo de compreensão intersubjetivo mediado pela linguagem, ou seja, pela comunicação, para o primeiro, a subjetividade está vinculada à razão apenas de modo contingente, pois que “esta forma de interação [a comunicação] não é uma troca equivalente e idealizada entre cidadãos iguais que mantêm consideração recíproca uns pelos outros em discurso gramaticalmente unificado”<sup>161</sup>.

O ponto fulcral da discordância entre os autores está na interpretação que fazem de Hegel. Para Gilroy (2012):

Habermas não segue Hegel ao afirmar que a escravidão é em si mesma uma força modernizadora porque leva tanto o senhor como o escravo, primeiro, à autoconsciência e, em seguida, à desilusão, forçando ambos a enfrentar a percepção infeliz de que a verdade, o bom e o belo não tem uma origem comum única. Provavelmente é por isso que, embora a teoria da modernidade de Habermas recorra muito a Hegel, seu foco Kantiano a exime de explorar a dialética do senhor e do escravo na qual se enraíza a alegoria hegeliana da consciência e da liberdade. [...]. É interessante que, quando Habermas finalmente menciona a relação senhor/escravo, ele seja interessado exclusivamente nas dimensões psicológicas da alegoria<sup>162</sup>.

<sup>160</sup> HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 447.

<sup>161</sup> GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012, p. 129.

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 116.

Desse modo, Gilroy (2012) se utiliza de Hegel de forma dupla: primeiro para fornecer uma análise da modernidade que aponte a estreita relação entre modernidade e escravidão, como uma chave conceitual; segundo, para trazer à tona a brutalidade e o terror que estão presentes na relação entre senhor e escravo. Assim, o autor propõe uma reconstrução da modernidade a partir do ponto de vista do escravo, ou seja, deve-se olhar para a modernidade a partir da lente do racismo científico e do colonialismo<sup>163</sup>.

Nesse sentido, a crítica de Santos (2011) nos diz que as universidades na América Latina e no Brasil sempre estiveram ligadas a um projeto nacional, quase sempre elitista, de formação de uma nação. Isso ele expõe com estas palavras:

[...] a universidade pública – e o sistema educacional como um todo – esteve sempre ligada à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar. Isso foi tão evidente nas universidades da América Latina no século XIX ou, no caso do Brasil, já no século XX [...]. Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural [...]<sup>164</sup>.

Olhando para a universidade brasileira pela lente do colonialismo e vendo que ela foi parte fundamental da construção de um projeto de nação para o país, é possível argumentar que ela é, também, fruto do racismo científico, bem como difusora dessa ideologia. Skidmore (1976) e Dávila (2006) nos explicam que, no início do século XX, a ideia da inferioridade intelectual, cultural e física do negro era a pedra angular para a intelectualidade brasileira, e o projeto educacional implementado no Brasil, entre 1917 e 1945, era fortemente influenciado pelo racismo científico. Ou seja, a nação e as suas instituições, com um papel fundamental das universidades, fixaram um lugar específico para o negro como se ele fosse dotado de uma inferioridade hereditária.

Imbricadas nesse contexto, surgem na década de 1950 as primeiras faculdades de Londrina, as quais, nos fins da década seguinte, agrupadas, formaram a Fundação Universidade Estadual de Londrina. Como veremos, mudanças políticas e econômicas que ocorreram no cenário nacional impactaram diretamente a conjuntura local e contribuíram para o aparecimento das faculdades no município.

---

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 122/123.

<sup>164</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 46.

Da fundação da universidade, na década de 1930 até a década de 1950, a cafeicultura foi a principal atividade econômica da cidade que – mesmo tendo recebido considerável parcela da sua população de fluxos migratórios provenientes de Minas Gerais e do Nordeste brasileiro (Bahia, Sergipe, Pernambuco)<sup>165</sup> – sempre reservou lugar de destaque às influências londrinas. Todavia, em 1950, a cafeicultura sofre uma queda de preços e, ainda nessa década, o nacional desenvolvimentismo do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) abria mão da agricultura e apostava na industrialização como meio de modernização do Brasil.

As mudanças trazidas na década de 1950 passam a exigir das camadas médias londrinenses – que antes tinham o serviço público, pequenos investimentos e o exercício profissional autônomo como meio de ascensão – maior escolaridade<sup>166</sup>. Nesse contexto, em 1956 surgem as primeiras faculdades de Londrina, a Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras e a Faculdade Estadual de Direito de Londrina; já na década de 1960, são criadas: a Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina (1962), a Faculdade de Medicina Norte do Paraná (1965) e a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis (1966)<sup>167</sup>.

---

<sup>165</sup> Confira em: PANTA, M. A. S. **População negra em Londrina: processos migratórios, deslocamentos espaciais intra-urbanos e segregação**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

<sup>166</sup> UEL (Universidade Estadual de Londrina). “Plano de Desenvolvimento Institucional”. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/planos-institucionais/pdi.php>>, consultado em: 20/07/2018.

<sup>167</sup> A Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras oferecia os seguintes cursos: Letras Anglo-Portuguesas, Letras Franco-Portuguesas, História Geografia, Pedagogia e Licenciatura em Ciências; a Faculdade Estadual de Direito de Londrina oferecia o curso de bacharel em direito; a Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina ofertava o curso de Graduação em Odontologia; a Faculdade de Medicina Norte do Paraná disponibilizava os cursos de Medicina, Ciências Biológicas; Farmácia Bioquímica e a Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis facultava os cursos de Ciências Econômicas e Superior de Administração.

**Fotografia 2: Formandos do curso de Odontologia da UEL - 1978**



Fonte: Sistema de Arquivos da UEL – SAUEL.

Nesse contexto, a autorização de criação da Universidade Estadual de Londrina ocorreu por meio da Lei nº 6.034, de 06/11/69 (publicada no DOE/PR nº 209, p. 1 e 2, de 10/11/69). Assim, o decreto nº 18.110, de 28/01/70, publicado no DOE/PR nº 275, p. 1 e 2, de 30/01/70, incorporou as cinco faculdades mencionadas anteriormente sob forma de fundação, surgindo então a Fundação Universidade Estadual de Londrina (FUEL). Até tornar-se uma autarquia em 1991, pela Lei nº 9663<sup>168</sup>, a Instituição foi mantida por recursos do Governo do estado, da prefeitura Municipal de Londrina e de mensalidades pagas pelos estudantes. A partir dessa data, os estudantes e o município deixam de financiar a Instituição, sendo o estado do Paraná a principal fonte.

<sup>168</sup> Confira a lei em: < <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/03c8822a9a6b69bb03256d3c006690af/2246ed56351b7a5203256ab00064766f?OpenDocument>>, consultado em: 20/07/2018.

De modo geral, a década de 1970 traz grandes mudanças para Londrina. No plano econômico, em razão da instabilidade dos preços e das intempéries climáticas, o café é substituído por uma variedade de culturas, como a soja, o milho e o trigo, plantados em grande escala. Surge também a pecuária. Na área da pesquisa científica e tecnológica, além da FUEL, criam-se o Instituto Agrônomo do Paraná (IAPAR) e uma sede da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Assim, a modernização e, de modo geral a modernidade, são subjacentes às mudanças e, como evidenciamos anteriormente, estão mergulhadas em pressupostos do colonialismo e do racismo científico. Vejamos esses pressupostos nos Estatutos e Regimentos da universidade.

Porém, antes de nos debruçarmos sobre os estatutos e regimentos, vale destacar que a UEL foi criada durante a Ditadura Militar (1964-1985) e logo após a emissão do Ato Institucional Número Cinco (AI-5) de 13 de dezembro de 1968, o mais duro dos dezessete decretos do período ditatorial. Nesse contexto, a gestão do primeiro reitor, Ascêncio Garcia Lopes (1970-1974), ocupou-se da consolidação da Universidade, enquanto as duas seguintes, de Oscar Alves (1974-1978) e de José Carlos Pinotti (1978-1982) caracterizaram-se por seu empenho na repressão a estudantes e professores que tomassem atitudes de contestação. Somente em 1986 a Universidade teve a primeira administração eleita pelo voto direto, sendo eleito como reitor Jorge Bounassar Filho (1986-1990)<sup>169</sup>. Desse modo, a Universidade está estruturalmente envolvida com projetos ou visões de mundo que são pautados pelo racismo e pelo autoritarismo<sup>170</sup>.

Entre as finalidades da Fundação Universidade Estadual de Londrina, no seu Estatuto, lê-se o seguinte dever em parágrafo único:

c) proporcionar à juventude universitária educação física e complementar à sua formação moral e cívica<sup>171</sup>.

<sup>169</sup> AMARO, Francisco. **Um passo em direção a uma política de comunicação**. In: ALMEIDA, Márcio (Org.). *A universidade possível: experiências da gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001, p. 209.

<sup>170</sup> Acerca da imbricação entre autoritarismo e racismo, vale mencionar que subjacente à ideia de civilização que se almejou alcançar em períodos autoritários, está o ideal da brancura. Grosso modo, 'quanto mais branco mais civilizado'. Acerca dessa imbricação veja: MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

<sup>171</sup> FUEL (Fundação Universidade Estadual de Londrina). "Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Londrina". 1974, p. 7. Disponível no Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL).

Ainda no mesmo Estatuto, no Título VIII – Corpo Discente. Capítulo I – Generalidades e Art. 80, sobre a admissão aos cursos de graduação, lê-se o seguinte:

- A admissão ao início dos cursos de graduação dependerá, em qualquer caso, no mínimo de:
  - I – prova de conclusão dos cursos de graduação médio;
  - II – **prova de sanidade física e mental;**
  - III – classificação em concurso vestibular<sup>172</sup>. (Grifo nosso).

Como explica Dávila (2006), a introdução de educação física no sistema educacional brasileiro, durante as décadas de 1930 e 1940, assim como dos cantos orfeônicos e da educação moral e cívica, atendia às demandas dos eugenistas e visava um suposto “aperfeiçoamento” físico, mental, moral e social. Na introdução da educação física, da educação moral e cívica e dos cantos orfeônicos, destacam-se estes últimos – mormente a partir das criações de Heitor Villa-Lobos. São eles que melhor representam a ideia de aperfeiçoamento da raça e o que foi aprofundado na pesquisa do historiador.

O autor explica que o programa musical de Villa-Lobos “era uma alegoria educacional, disciplinar e nacionalista da jornada que se afastava da negritude, passava pela mistura de raças e chegava a brancura”<sup>173</sup>. Os cantos formavam uma ponte entre um passado indisciplinado africano e um futuro ordeiro branco, como se vê nestas palavras de Dávila (2006):

Villa-Lobos planejava criar uma nova estética nacional que, entre outras coisas, fosse hostil a cultura afro brasileira. Ele não tentou apagar as expressões culturais africanas e indígenas no Brasil [...]. Mas a estrutura que implantou na educação musical pressupunha a perspectiva de um homem branco olhando para as culturas africana e indígena como artefatos populares e vestígios do passado<sup>174</sup>.

Portanto, a ideia de sanidade física e mental presente no Estatuto representa o que os cantos orfeônicos de Villa-Lobos, a educação moral e cívica e aulas de educação física representaram para a educação básica brasileira até meados do século XX. Ou seja, sutis formas de selecionar os estudantes por critérios subjetivos e racialmente orientados.

Ainda que as pesquisas de Dávila (2006) cubram o período de 1917 a 1945 e estejam voltadas para as reformas na educação básica, é evidente que a universidade está enraizada na ideia moderna de embranquecimento físico, mental e moral e, como explicou Santos (2011), é uma instituição estratégica para a implantação de um projeto de nação. Nessas condições,

---

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 33-34.

<sup>173</sup> DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p. 249.

<sup>174</sup> *Ibid.*, p. 250.

entendemos que a Universidade Estadual de Londrina, que tem um papel fundamental para a concretização da ideia de modernização no contexto local, também se consolidou como uma instituição avessa às referências históricas e culturais negras e africanas.

Não obstante sabermos quais são as bases da universidade, não podemos deixar de levar em consideração que toda instituição social também é reflexo do seu tempo, ou seja, o passado e o presente se misturam nas atuações contemporâneas da universidade: seja no ensino, seja na pesquisa ou na extensão. Assim, no Estatuto de 2018 já não consta nada parecido com o tópico que destacamos do Estatuto de 1974. Conforme o Estatuto em vigor (Art. 3º), entre as finalidades da universidade estão as seguintes:

- III. valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber;
- IV. promover a formação humanista do cidadão, com a capacidade crítica perante a sociedade, o Estado e o mercado<sup>175</sup>.

Questionamos nessas passagens sobre qual o lugar que a universidade tem disponibilizado às referências afro-brasileiras, bem como aos saberes africanos, indígenas e aos não-europeus, de modo geral, e qual o tipo de formação humanista que a universidade tem proporcionado aos estudantes. Se nos debruçarmos nos estudos de Said (2007a e 2007b), podemos considerar que a base humanista da universidade é o que o autor chama de *humanismo tradicional*; este expressa um determinado padrão de homem, um padrão determinado de condutas e costumes do Ocidente, imposto a todas as sociedades. Assim, na estrutura imposta à universidade, é a cultura, é o saber que têm sido valorizados, é, igualmente, a ideia de formação humanista, que representa a herança colonial, e está sendo objeto de questionamento contemporaneamente.

No Regimento Geral de 1974, em todos os capítulos destacam-se as sanções a atitudes que sejam consideradas inadequadas, por parte seja de docentes, discentes ou do corpo técnico administrativo, porém destaca-se, no Capítulo I, Infrações e Penalidades, o Art. 167:

- Por regime disciplinar se entende o conjunto de normas de conduta que devem ser observadas pelo pessoal docente, discente e servidores da Universidade, no exercício de suas atividades, para assegurar a ordem, o respeito e a disciplina e cuja transgressão importa na aplicação de penalidade.
- Parágrafo Único – Comete infração disciplinar a pessoa que:
  - I – alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
  - II – atente contra pessoal ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimento de ensino, como fora dele;

<sup>175</sup> UEL (Universidade Estadual de Londrina). “Estatuto da Universidade Estadual de Londrina”. 2018, p. 2. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/legislacao/legislacoes-da-uel.php>>, consultado em: 21/07/2018.

- III – pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, bem como passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou deles participe;
- IV – sequestre ou mantenha em cárcere privado Reitor, Diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI – use dependência ou reconto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública<sup>176</sup>.

De um modo geral, tanto o Regimento Geral quanto o Estatuto estão imbuídos do autoritarismo do período militar. Assim, palavras como *ordem*, *disciplina*, *moral universitária*, *subversão* são recorrentes no texto. Todavia, no Capítulo II do Estatuto, no trecho que versa sobre a representação estudantil, o Art. 92 nos chama atenção:

É vedada, à representação estudantil, qualquer manifestação, propaganda ou ato de caráter político partidário ou ideológico, **de discriminação religiosa ou racial**, de incitamento, de promoção ou de apoio à ausência aos trabalhos escolares<sup>177</sup>.

Como já debatemos anteriormente, a Ditadura Militar (1964-1985) foi impiedosa na dissolução dos movimentos sociais, entre os quais o Movimento Negro. Desse modo, em um primeiro momento, nos soou estranha a preocupação com a discriminação religiosa e racial, pois que tal preocupação manifesta-se apenas nesse momento. No entanto, ela faz sentido, ao percebermos que, não obstante tolerar a presença de representação estudantil nas decisões da universidade, esse grupo não deveria gerar tensão no ambiente acadêmico e de modo algum poderia se insurgir contra a administração. Com efeito, proibir a discriminação religiosa e racial nos parece mais como uma forma de evitar qualquer conflito que pudesse atrapalhar a contraditória “harmonia” social, do que uma tentativa de combater as discriminações propriamente ditas.

Já, no Estatuto atual não consta nada relacionado à discriminação de qualquer tipo. Porém, o Regimento Geral traz a seguinte passagem no Capítulo II, Deveres e Proibições:

Art. 172. Aos membros da Comunidade Universitária é vedado:  
IV. praticar atos de racismo ou discriminatórios de qualquer ordem<sup>178</sup>.

No mesmo capítulo, porém, em artigo anterior consta:

<sup>176</sup> FUEL (Fundação Universidade Estadual de Londrina). “Regimento Geral da Fundação Universidade Estadual de Londrina”. 1974, p. 91-92. Disponível no Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL).

<sup>177</sup> FUEL (Fundação Universidade Estadual de Londrina). “Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Londrina”. 1974, p. 36. Disponível no Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL).

<sup>178</sup> UEL (Universidade Estadual de Londrina). “Regimento Geral da Universidade Estadual de Londrina”. 2018, p. 53. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/legislacao/legislacoes-da-uel.php>>, consultado em: 21/07/18.

Art. 171. São deveres dos membros da Comunidade Universitária:  
I urbanizada. [...] <sup>179</sup>.

Os artigos supracitados constituem exemplos de como a universidade mantém pressupostos da modernidade e, ao mesmo tempo, coíbe a discriminação racial. Ou seja, aparentemente, na modernidade, não há espaço para o racismo e outras formas de expressão, inclusive para o autoritarismo presente no primeiro Estatuto; todavia, como Gilroy (2012) nos demonstra, a modernidade também é excludente das experiências dos povos do atlântico negro. Com isso, a aparente equalização de questões ontologicamente distintas pode nos apontar diversas questões que buscaremos explorar nos próximos capítulos.

---

<sup>179</sup> *Idem.*

## Capítulo 5. O SIGNIFICADO DE SER COTISTA

O capítulo em tela é o ponto terminante da discussão que construímos ao longo deste trabalho. Neste, nossa intenção não foi debater aspectos tangenciais à política de cotas da Universidade Estadual de Londrina, mas sim lançar luz sobre o objetivo geral da pesquisa, qual seja: compreender as possíveis transformações ocorridas na estrutura universitária com a adoção de ações afirmativas. Para tanto: valemo-nos do debate público em jornais; realizamos a análise das entrevistas efetuadas com estudantes, gestores e professores e examinamos a audiência pública realizada em 21 de junho de 2004 na Câmara dos Deputados de Londrina. Além disso, foram mobilizados, quando necessários, os métodos utilizados com maior ênfase nos capítulos anteriores, como pesquisa documental e análise quantitativa.

A divisão da política de cotas em três períodos, apresentada no capítulo 3, é modificada para ser novamente utilizada aqui. O debate em questão careceu que pensássemos as divisões de forma flexível e não estanque, como foi feita naquele momento. Ou seja, no concernente a valores quantitativos, 2005 representa o ano em que os dados acerca dos cotistas foram construídos e que as mudanças regimentais impactaram diretamente esse processo, fazendo com que o tema debatido naquele capítulo necessitasse daquela divisão. Já, no que diz respeito exclusivamente a valores qualitativos, a observação da *experiência* dos indivíduos não se prende às mudanças regimentais, ainda que estas tenham algum efeito. Portanto, tendo em vista que indagações foram possíveis em virtude dessa forma fluida de pensar o objeto, modificamos a divisão anteriormente erigida e apresentamos os seguintes períodos: **1.º)** 2002 a 2011; **2.º)** 2011 a 2017; **3.º)** 2017 aos dias atuais.

Como demonstramos ao longo do texto, a observação individual da *experiência* desses ‘novos’ sujeitos, compreendida de maneira coletiva, nos permite refletir acerca do *significado* de ser cotista racial. Significado que, por seu turno, não se mostra engessado ou ancorado nas primeiras definições que vêm a reboque das discussões e da implementação do sistema. Ou seja, investigamos o ‘cotista’, sobretudo o ‘cotista racial’, como um signo ao longo dos três períodos tipificados acima e, se bem que as distintas definições não sejam estanques, é possível observar uma alteração, ou, minimamente, a convivência dissonante de significados que nos mostram o corroer da estrutura.

Portanto, procedemos da seguinte forma neste capítulo: primeiramente, por meio de uma breve comparação entre dois estudantes cotistas, qualificamos a busca pelo significado de ser cotista como o indicador fundamental da corrosão estrutural. Em seguida, aprofundamo-nos

em cada um dos períodos para compreendemos o que representa esse sintagma cada um deles. Por último, a comparação das ideias que caracterizam essa acepção, nos diferentes momentos, com os modelos de cotas imaginados no início dessa discussão no Brasil, que evidenciamos no Capítulo 1, nos assinalou a fluidez dos significados em colisão com a estrutura universitária, descortinando o tensionamento, a disputa do significado e a gradual erosão ou a convivência conflituosa de significados dissonantes.

## 5.1 NARRATIVAS OPOSTAS E COMPLEMENTARES

Em 2008, um estudante, que ingressou na UEL em 2005, por meio das cotas raciais, recebeu Láurea Acadêmica. Com a média aritmética de 9,52, o estudante foi o melhor aluno da universidade entre os que concluíram a graduação naquele ano. Gilberto da Silva Guizelin graduou-se em história e foi bolsista do Programa Brasil Afroatidade. O feito lhe rendeu a compensação financeira idealizada pelo reitor Wilmar Sachetini Marçal (2006 a 2010), um prêmio de R\$ 10 mil concedido pela Caixa Econômica Federal<sup>180</sup>.

No ano seguinte, em 2009, Joana, também cotista racial das primeiras turmas, interrompia novamente a graduação em Pedagogia, decisão que naquele momento parecia ser apenas temporária, mas que se mostrou definitiva. A jovem, como Gilberto, participava do Programa Brasil Afroatidade, além disso, era representante dos estudantes da UEL no Paraná e dividia a função de representá-los para o Brasil com outra bolsista do programa, graduanda da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Essas breves histórias de dois cotistas raciais ingressantes em 2005 poderiam ser classificadas pelas categorias de êxito e fracasso acadêmico e, aparentemente, o que as diferenciaria seria uma questão de gênero. Porém, aprofundando-nos na trajetória de Joana, observamos que a jovem possui uma complexa história pessoal que envolve: sua adoção por duas famílias diferentes – diferentes em relação a renda, composição racial, localização geográfica na cidade e escolaridade; o fato de não conhecer a família biológica; agressões

---

<sup>180</sup> Nas seguintes matérias é possível ter mais detalhes sobre Gilberto: < <http://www.palmares.gov.br/?p=3668>>, consultada em: 20/12/2018; < <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/melhor-aluno-da-uel-recebe-r-10-mil-675888.html>>, consultada em: 20/12/2018. Nota-se uma diferença na forma como o primeiro e o segundo texto informam o leitor sobre o mesmo acontecimento. Evidencia-se, na reportagem do jornal local Folha de Londrina, a invisibilidade dada à questão racial, uma vez que, a respeito dessa condição, o jornalista diz apenas: “Aprovado no vestibular pelo sistema de cotas e bolsista em projetos de iniciação científica”, deixando de lado o fato de ser um cotista racial e bolsista do Programa Brasil AfroAtidade.

físicas sofridas por ela quando criança; exploração quando realizava trabalho infantil; e a adulteração de seu nome, idade e local de nascimento para que a família biológica não a encontrasse. Não obstante, durante o período em que cursou Pedagogia, ela vivenciou situações de racismo dentro da universidade e por parte de alguns membros da família que a adotou. A fragilidade dos laços familiares gerada pela condição da jovem na família e uma posição pessoal frente às intempéries da vida fizeram com que a jovem precisasse dividir seu tempo entre estudo e trabalho; as intensas experiências vivenciadas no programa não foram suficientes para assegurar que ela concluísse a graduação.

Nos levantamentos metodológicos para este estudo, observamos que as pesquisas embasadas nas trajetórias pessoais e educacionais apresentam importantes constatações. Em seu estudo, Nogueira (2000) buscou reconstruir a trajetória de um indivíduo no interior do sistema educacional a partir de determinado momento até outro e com isso evidenciou a significativa influência do capital cultural nesse processo. Já, o estudo de Zago (2000), valendo-se de bases conceituais similares, indicou que classificações como êxito e fracasso ou evasão escolar precisam ser relativizadas, visto que a formação dos percursos escolares possui um caráter dinâmico e uma lógica não-linear. Vale destacar que, na pesquisa de Nogueira (2000), o público-alvo é oriundo de famílias das camadas médias intelectualizadas, enquanto que, no trabalho de Zago (2000), o foco são estudantes vindos de famílias com baixo poder aquisitivo.

Partindo-se dessas pesquisas, poder-se-ia fazer constatações por esse caminho, sobretudo a relativização, como apresentam as autoras, das noções de sucesso e fracasso escolar. Relativizar essas categorias já é um passo importante, pois isso demonstra que os sujeitos estão inseridos em distintos processos e, por intermédio deles, podem obter vantagens ou amargar insucessos. Contudo, por mais importantes e explicativas que sejam as trajetórias pessoais, o aprofundamento em questões individuais não nos permitiria verificar estratégias diversas que apontam coletivamente para o indagar à estrutura. Desse modo, elas foram observadas por nós de maneira coletiva, pois nosso objetivo foi compreender as possíveis transformações ocorridas na estrutura universitária com a adoção de ações afirmativas.

Nessa perspectiva, questionamo-nos: Em que medida a narrativa dos / e sobre os cotistas raciais é importante? Para nossos fins, a relevância maior está em dois pontos: de uma parte, nas ações individuais ou coletivas diante de uma condição geral, e, de outra, nos discursos que categorizam as trajetórias, não propriamente nas categorias classificatórias, mas na

mobilização ou neutralização dessas categorias e nos discursos que constroem os sujeitos, criam o significado de *ser cotista* e se relacionam com a estrutura universitária que analisamos.

Para pensar os discursos e a criação dos significados e das subjetividades, temos como referência, entre outros, o trabalho de Foucault (1996; 1999). Acerca do discurso e do significante, diz o autor:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. Quer seja, portanto, em uma filosofia do sujeito fundante, quer em uma filosofia da experiência originária ou em uma filosofia da mediação universal, o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante<sup>181</sup>.

Procedendo assim, mobilizamos a noção de discurso em nossa pesquisa para pensarmos o significado de ser cotista em relação com a estrutura da universidade. Nessa perspectiva, a pesquisa de Said (2007), que buscou compreender o que chamou de orientalismo, tendo como referência também a noção foucaultiana de discurso, apresentou um caminho para essa investigação. O autor identifica duas significações de orientalismo: a **imaginativa** e a **acadêmica**. Na primeira:

O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura *material* europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais<sup>182</sup>

Já, na segunda significação:

O Orientalismo é um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o ‘Oriente’ e (na maior parte do tempo) o ‘Ocidente’<sup>183</sup>.

Do intercâmbio entre essas significações nasce uma terceira, aquela que é o foco de observação do autor, o qual escreve:

[...] tomando o século XVIII como ponto de partida aproximado, o Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando informações ao seu respeito,

<sup>181</sup> FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1996, p. 49.

<sup>182</sup> SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007<sup>a</sup>, p. 28.

<sup>183</sup> *Ibid.*, 29.

descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo Ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente<sup>184</sup>.

Assim, Said (2007) compreende o Orientalismo como um discurso – como conceituou Michel Foucault –, isto é, como aquele por meio do qual será possível compreender como a cultura europeia foi capaz de manejar e produzir o Oriente político, sociológico, militar, ideológico, científico e imaginativo durante o período posterior ao Iluminismo. A forma como o autor pensa o Oriente e o Orientalismo não é aquela que nos possibilita dizer que não há uma realidade correspondente às ideias, é, antes, aquela que nos faculta dizer que o Orientalismo e o Oriente não apresentam correspondência; todavia, a coesão do discurso orientalista está em suas construções internas sobre o Oriente.

E, sendo assim, as semelhanças ou dessemelhanças entre a trajetória de Joana e a de Gilberto não foram a questão mais importante; questão importante foi, sim, compreendê-los como atores da política de cotas, resultado possível de uma política que é fruto de embates até os dias atuais. Portanto, se a trajetória desses estudantes são as realidades materiais nas quais os discursos buscaram se legitimar, ou seja, são os exemplos das expectativas criadas antes da implementação da política de cotas, apresenta-se o cumprimento de duas narrativas opostas.

De uma parte, há êxito absoluto. Considerando o sucesso acadêmico alcançado por Gilberto, não vemos categoria relativa ao sucesso acadêmico maior que as que foram alcançadas por Gilberto. Constatamos aqui a solidez da retórica do Movimento Negro, quando advoga a política de cotas raciais dizendo que o que falta são oportunidades de acesso à universidade. É condizente também a crítica feita por Paixão (2008) aos intelectuais brasileiros que, ao associarem ingenuamente o discurso liberal e o discurso comunitarista (democrata-racial), esquecem que no Brasil os indivíduos são marcados por critérios que lhes são socialmente atribuídos, derivam de sua raça ou etnia e abortam a existência de uma sociedade efetivamente competitiva.

De outra parte, o desempenho de Joana poderia ser categorizado como fracasso da própria política de cotas. Tomando por base esse caso e tendo em vista a intensidade dos laços que a jovem construiu com a universidade por meio do Programa Brasil Afroatitude, os setores que se posicionaram contrários à política de cotas raciais, dando, entre outras razões, a de que “os estudantes cotistas não acompanhariam o ritmo dos demais”, estariam vendo o

---

<sup>184</sup> Idem.

cumprimento ou a justeza de suas opiniões. Porém, se entendêssemos que, assim como na pesquisa de Said (2007), o discurso orientalista busca correspondência apenas em si mesmo e focássemos nossos olhares nessas categorias (sucesso e fracasso), haveríamos de verificar que nos deixamos levar por uma *falsa lógica de justificação*.

Antes de avançarmos nessa ideia, precisamos considerar que nas trajetórias dos estudantes negros manifestações racistas são recorrentes dentro e fora da universidade, estas foram constatadas por diversos pesquisadores. No que concerne à Universidade Estadual de Londrina, destacamos a pesquisa de Souza (2018), em cuja introdução o autor se situa no bojo dos processos históricos sobre os quais sua pesquisa lança luz e demonstra os casos de violência racial sofrida pelos estudantes partícipes de dois coletivos negros da universidade. Souza (2018) demonstra também as resistências dos cotista e suas inquietações relativas à condição racial vivida por eles em diversos âmbitos da sua vida.

Essa ponderação é importante, pois o mesmo autor demonstra, por meio das categorias de desempenho acadêmico que reconhecemos como uma falsa lógica de justificação em que os estudantes cotistas têm mostrado, na maioria dos casos, melhor desempenho que os não-cotistas e, ainda que nosso caminho de investigação não seja esse, é imperativo reconhecer que o debate sobre essa política nas discussões públicas, em distintos momentos, se pauta, especialmente, por essas categorias.

Porém, ao considerarmos essas categorias como uma falsa lógica de justificação, nos termos de Boltanski e Chiapelli (2009), ou seja, como argumentos postos em prática para guiar a vida cotidiana, não desconsideramos os efeitos daquilo que os autores denominaram *cidade*<sup>185</sup>, em suas várias formas, sobre os sujeitos, beneficiários ou não, da política de cotas; todavia, tal perspectiva nos levou ao seguinte questionamento: O que nos importa observar quando debatemos a respeito da presença de estudantes cotistas e, principalmente, cotistas negros, nessas instituições?

Para nossos fins, o que foi observado são as imagens ou a representação dos cotistas raciais criada pelos discursos. Esse é o caminho que seguimos por entender que os discursos criam o cotista como um significado, assim como criam o orientalismo para Said (2007). Além da lógica que é mobilizada para justificá-lo, existe a correspondência interna entre o discurso e a imagem que discurso cria, porém, o discurso, a imagem e o significado são disputados. Nesse sentido, pensando nas teorias da representação, Hall (2003; 2016) apresenta definições precisas,

---

<sup>185</sup> O conceito de *cidade* na obra dos autores, pode ser compreendido como lógicas de justificação.

as quais antes de debatermos carecemos de levar em conta que havia um outro estudante negro na universidade antes da criação do sistema de cotas, fato que reforça a necessidade de conhecermos o significado de ser cotista racial perguntando: Qual a diferença da presença do negro na universidade antes e depois das discussões sobre as cotas raciais?

Entendemos que a presença desses sujeitos antes e depois dessa política se mostra dessemelhante pelo significado que o atual mecanismo carrega. Assim cabe-nos perguntar, com mais insistência qual é esse significado. Ao levarmos em consideração que a presença do negro nos bancos escolares sempre representou um incômodo, como as pesquisas de Fernandes e Bastide (1971) já demonstravam, sabemos, ao mesmo tempo, que nem sempre representaram uma tensão, um risco à sociedade racialmente estruturada, então, ganha ainda mais relevância o *significado de ser cotista* como questão nevrálgica para compreender a relação entre os cotistas e a estrutura universitária, pois a presença do negro corporifica as discussões sobre a política de cotas. Ou seja, se o negro é um significante, como demonstrou Segato (2005), lido, independente de sua reivindicação, no contexto de uma história de colonização e dominação dos povos africanos, de forma semelhante, o estudante negro, após a instituição de cotas raciais, é lido a partir das narrativas que envolvem esse mecanismo e a condição racial.

Ao adentrarmos nas teorias da representação, valendo-nos das interpretações que Hall (2016) nos apresenta, temos três perspectivas para compreender como funciona a representação do sentido pela linguagem, as quais são: reflexiva, intencional e construtivista. Na primeira, a *reflexiva*, o sentido das coisas está no objeto, na pessoa, ou em um evento do mundo real que a linguagem, como um espelho, reflete, ou seja, sob esse ponto de vista, a linguagem funciona como imitação da verdade que está fixada no mundo. A segunda, a *intencional*, ao contrário da primeira, argumenta que quem impõe o sentido das coisas no mundo é o autor, pela linguagem, ou seja, o significado é determinado por ele. Já, a terceira, a *construtivista*, entende que a linguagem possui um caráter público e social. Nessa perspectiva, nem as coisas por elas mesmas, nem os usuários individuais podem fixar os significados na linguagem.

Dessa forma, lançamos mão da perspectiva construtivista para compreendermos o significado de ser cotista que foi criado discursivamente, porém, por não ser uma acepção consagrada ele é passível de disputa no campo discursivo e tem sido alterado ou, ao menos, questionado ao longo do tempo. Assim, o questionamento que se faz é: Os signos podem ser alterados sem alterar ou, ao menos, chacoalhar, corroer, a estrutura em que estão inseridos? Elucidamos essa questão no tópico seguinte utilizando as entrevistas, os debates públicos, os documentos institucionais, enfim, os discursos a respeito do *ser cotista*.

## 5.2 A DISPUTA EM TORNO DO SIGNIFICADO

Neste item buscamos aprofundar a discussão a respeito do significado de ser cotista como o foco do nosso olhar para a estrutura universitária. Com efeito entendemos que, como demonstrou Goss (2008), a retórica acerca das ações afirmativas no Brasil está em disputa. Partindo de uma tipologia criada por Albert Hirschman (1992), a autora mapeia os argumentos dos intelectuais favoráveis, identificados como progressistas, e os contrários, os dos conservadores. A pesquisa é importante, pois os argumentos mobilizados no debate público expõem uma visão sobre essa política e constroem imaginariamente o que seria o *signo cotista*. Todavia, além de levarmos em consideração essa perspectiva no cenário local, isto é, os discursos, pró e contra que constroem os cotistas, verificamos uma separação interna no campo dos favoráveis, como a primeira divisão, esta também cria um significado, ademais, expõem expectativas apontando para um modelo do que se espera a partir da implementação.

Para pensarmos o *signo cotista*, e em específico a sua não fixação, valemo-nos das pesquisas já realizadas sobre este tema: os debates públicos gravados; os documentos que regulamentam esse sistema; matérias em jornais locais; e, especialmente, as entrevistas que realizamos com os estudantes, professores e gestores e, ainda, as que nos foram gentilmente cedidas e foram utilizadas de acordo com a separação que implementamos no objeto. Foi mobilizada aqui a divisão sobre a qual discorreremos no início deste capítulo. Os períodos são os seguintes: **1.º)** 2002 a 2011; **2.º)** 2011 a 2017; **3.º)** 2017 aos dias atuais. Com base nesses períodos e indagando os cotistas sobre suas experiências, posturas e atitudes, pudemos identificar a contínua remodelagem do signo em questão.

### 5.2.1 O Primeiro Período (2002-2011): pulando o muro para entrar na UEL?<sup>186</sup>

Este subtópico constitui-se o ponto mais importante para compreendermos a construção, incorporação e manifestação inicial do significado de ser cotista. Para isso levamos em consideração diversas fontes, o que nos forçou a estender o debate nas páginas que se seguem.

---

<sup>186</sup> Essa frase foi dita por um professor de pedagogia, em 2005, durante a aula, para referir-se à presença dos estudantes cotistas.

Como dissemos no item 2.1 - O Movimento Negro local e a Implementação do Sistema de Cotas na Universidade Estadual de Londrina, a primeira proposta de cotas foi feita à UEL em 2002 por Edmundo da Silva Novaes, à época presidente do Conselho Municipal de Apoio à Comunidade Negra. Conforme indica o trabalho de Anchieta (2008), a reivindicação das ações afirmativas borbulhava no interior do Movimento Negro de Londrina, como também se evidenciou no contexto nacional.

No documento apresentado à universidade pelo Conselho, tramitado internamente com o título: OF/21/2002 Solicita a Organização de um Debate na VI Semana Zumbi dos Palmares, como o próprio título indica, o movimento solicita um debate para o dia 21/11, à noite, com os membros da Comunidade Universitária a fim de dar abertura no **processo** de implementação das políticas de **ações afirmativas** através de **cotas** para **afro-descendentes** nos cursos de graduação e **pós-graduação** da instituição. O documento informa ainda que a solicitação de um debate é uma proposta levantada em uma reunião anterior, realizada na Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação – CAE<sup>187</sup> e presidida por Edmundo da Silva Novaes, Jairo Queiroz Pacheco, pró-reitor de graduação, e Maria Inês Nobre Ota, diretora de apoio à ação pedagógica.

As palavras que reforçamos no parágrafo acima são palavras-chaves, que nos ajudam a compreender as concepções que transitavam nesse período: primeiro, a ideia de processo, ou seja, as reivindicações do movimento apresentadas à universidade não se encerrariam com esta demanda; segundo, está subentendido que as cotas são uma, entre as formas possíveis de ações afirmativas. Elas são necessárias na graduação e na pós-graduação; terceiro, a utilização do termo afro-descendente pode demonstrar que o movimento local estava alinhado com o panorama nacional e internacional, pois, como vimos anteriormente, esse termo é uma sugestão brasileira que foi incorporada na Conferência Regional Preparatória das Américas e, posteriormente, na declaração de Durban; por outro lado, como já foi frisado nesta pesquisa, a criação do Movimento Negro Unificado e, no contexto local, do Movimento de União e Consciência Negra, mostra que o termo *negro* também era utilizado de maneira recorrente, palavra que volta a aparecer na primeira portaria (resolução C.U. N° 78/2004) que regulamentou o sistema para delimitar os possíveis beneficiários, que seriam aqueles que se autodeclarassem negros.

---

<sup>187</sup> Primeiro órgão a lidar com os assuntos da graduação desde que a universidade foi fundada, atualmente é a Pró-Reitoria de Graduação.

Em texto publicado recentemente, ao debater com o escritor negro brasileiro Luiz Silva (Cuti), Silvério (2018) reflete sobre esses termos. A discussão gira em torno de uma indagação anteriormente problematizada por Cuti (2010). No texto *Quem tem medo da palavra negro*<sup>188</sup>, o autor advoga a ressignificação, via movimento social, do vocábulo *negro*, sendo ele a correta tradução do termo *black* empregado na luta pelos direitos civis na década de 1960, nos Estados Unidos, e não a palavra *preto*; se antes era usada para discriminar, ao ser assumida pelos indivíduos-alvos da discriminação, passa do polo negativo para o positivo; assim, além de desmunicar e alterar o significado, o literato diz que, por trazer a história de opressão escravista e colonialista, o termo – positivado – tira a paz dos que possuem a doença psíquica do racismo.

Por sua vez, o sociólogo diz não crer que haja consenso em relação ao significado da palavra e não acreditar que a substituição do termo *negro* por *preto* deva-se a uma tradução incorreta, antes, sim, de discordância ou diferenciação na forma da agência, também não vê no primeiro termo capacidade de desvendar o processo de produção e reelaboração da cultura racista brasileira e de outras mundo afora. Nestas palavras se manifesta o autor:

Sem dúvida, a palavra “negro” representa para muitos um momento fundamental da política negra no interior dos estados nacionais formados na segunda onda, refletindo tanto os obstáculos à integração dos descendentes de africanos quanto permitindo a leitura das estratégias de luta desenvolvidas pelos movimentos sociais e indivíduos racializados desde a segunda metade do século XIX.

Todavia, o que a ampla literatura sobre o tema sugere é que tem ocorrido um deslocamento do paradigma da ausência para um paradigma da agência, proporcionado principalmente pelos estudos subalternos indianos, os estudos culturais, os estudos pós-coloniais e os estudos decoloniais<sup>189</sup>.

Seguindo a reflexão desses intelectuais, podemos dizer que temos, no ofício que inaugura o diálogo entre a universidade e o movimento negro e na portaria que institucionalizou o sistema em 2004, duas lógicas distintas. De um lado, as reflexões de Silvério (2018) nos mostram que o primeiro documento apresenta uma lógica transnacional, o que quer dizer que nos aponta um sujeito diaspórico, ou seja, o descendente dos povos da diáspora africana, portador de uma história que não se restringe a do Estado nacional ao qual pertence, mas que desracializado seria o alvo da política. De outro lado, as reflexões de Cuti (2010) evidenciam a luta pela ressignificação de um conceito e a utilização deste para nomear o movimento que

---

188

Confira

em:

<[http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro\\_cuti.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf)>. Consultado em: 05/01/2019.

<sup>189</sup> SILVÉRIO, Valter Roberto. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In.: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, Autêntica: 2018, p. 280/281.

buscava plena cidadania, todavia, racializada. Nessa perspectiva, a utilização desse conceito na resolução que inaugura o sistema aponta para uma necessidade de delimitar aqueles que podem e os que não podem usufruir da política pública.

Longe de querermos esgotar assuntos tão complexos, mas compreendendo que as escolhas dos conceitos, feitas nos embates internos do movimento negro e nas demais arenas de discussão, entre os favoráveis e os contrários às ações afirmativas, não são escolhas ingênuas, notamos que a opção foi por um termo que invoca uma imagem fenotipicamente essencializada de um cotista racial. Ou seja, se o significado é construído na diferença e a diferença está naturalizada no corpo, como argumenta Hall (2016), entendemos que a opção pela palavra *negro* em vez de *afro-descendente* exerce a tarefa de fixar significados construídos no processo de colonização dos povos africanos. Sobre a naturalização, diz o autor: “A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa *fixar* a “diferença” e, assim, *ancorá-la* para sempre”<sup>190</sup>.

Contudo, não podemos deixar de considerar que Hall (2016) apresenta uma reflexão sobre os mesmos movimentos mencionados por Cuti (2010), como a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos na década de 1960. Porém, o autor diz que, nas décadas de 1980 e 1990, houve uma segunda e mais ambígua “revolução”, devido ao colapso do sonho “integracionista” que o movimento da década de 1960 representou. Sobre essas questões o autor assim se expressa:

Estes desenvolvimentos transformaram as práticas da representação racial, em parte porque a questão da representação em si tornou-se uma arena crítica de contestação e luta. Os atores negros protestaram por papéis mais variados na tv e no cinema e ganharam. A questão da “raça” veio a ser reconhecida como um dos temas mais importantes da vida norte-americana. Nas décadas de 1980 e 1990, os negros entraram para o *mainstream* do cinema norte-americano com os cineastas independentes – como Spike Lee (*Faça a coisa certa*), Julie Dash (*Daughters of de Dust [Filhas da poeira]*) e John Singleton (*Os donos da rua*) – capazes de colocar suas próprias interpretações sobre a figura do negro na “experiência norte-americana”. Isso ampliou o regime de representação racial: o resultado de uma luta histórica em torno da imagem – de uma política da representação –, cujas estratégias precisamos examinar com mais cuidado.<sup>191</sup>

Por mais úteis que sejam as ponderações de Hall (2016), não podemos perder de vista que, no trecho citado, o autor está observando as dinâmicas da sociedade estadunidense. As constatações de Cuti (2010) e Silvério (2018) nos mostram perspectivas distantes de

<sup>190</sup> HALL, Stuart. **Cultura e Representação**: Rio de Janeiro Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, 171.

<sup>191</sup> HALL, Stuart. **Cultura e Representação**: Rio de Janeiro Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, p. 189.

compreensão da realidade social brasileira. Se o primeiro visualiza a possibilidade de ganhos na busca por um integracionismo entre os negros brasileiros em prol do reconhecimento e de uma igual dignidade, o segundo não vê opções para os afro-descendentes ou afro-brasileiros nessa abordagem; as fronteiras do estado nacional e a utilização do vocábulo arremessam o indivíduo para uma realidade que não se pode reconstruir no interior dessa categoria. A ressignificação ou desnaturalização do sujeito racializado, nos termos criados pelos colonizadores, tornam a busca infinita, sendo necessário abandonar esses paradigmas para compreender a “dimensão transnacional da luta dos descendentes de africanos dispersos pelo mundo”<sup>192</sup>.

Retornando ao ofício apresentado para a UEL, outro aspecto que merece destaque é a reunião entre integrantes da gestão universitária e o presidente do Conselho. A concordância entre esses atores quanto à necessidade de um amplo debate com a comunidade universitária corrobora o que já foi evidenciado por Silva (2012), a visão de que a gestão de Lygia Pupatto (2002-2006) representou uma mudança política na universidade, pois possibilitou a constituição de um grupo “mais aberto” a esse debate. Em depoimento ao jornal Folha de Londrina, de 26/09/2002, a então reitora reafirma essa perspectiva posicionando-se favorável às cotas para alunos de escola pública, mesmo acreditando que a reserva de vagas para esses estudantes englobaria a população negra. Nas seguintes palavras se manifestou Lygia:

É nossa obrigação ampliar o debate sobre o assunto, pois ainda tenho dúvidas e, talvez, reservando vagas para alunos que sempre estudaram em escolas públicas, estaremos também contemplando os afrodescendentes<sup>193</sup>.

Com essas considerações, constatamos que o significado do sistema de cotas começa a ser gestado no interior da comunidade universitária e da sociedade londrinense. Porém, ao contrário do que foi verificado por Silva (2007; 2009; 2012), Andrade (2010) e Souza (2018), não encontramos registros que caracterizassem um intenso debate fora dos meios de comunicação entre os anos de 2002 e 2004, não havendo exatamente um processo de dois anos para a aprovação do sistema de reserva de vagas; houve, sim, um debate descontínuo, em razão – entre outras coisas – das disputas internas do Movimento Negro, como ficou caracterizado no item 2.1 desta pesquisa.

---

<sup>192</sup> SILVÉRIO, Valter Roberto. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In.: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, Autêntica: 2018, p. 282.

<sup>193</sup> Confira em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/uel-discute-reserva-de-vagas-para-negros-416873.html>>. Acessado em: 30/05/18.

Ao considerarmos a iniciativa de 2002 e a portaria aprovada em 2004 conquanto sejamos direcionados a ler a instauração da política de cotas como um ‘longo processo’ de debates, a busca pelos eventos que ocorreram ao longo desses anos nos mostram que houve o início de mobilização nos fins de 2002 com poucas discussões presenciais em 2003 e diversos debates, com a presença de intelectuais contrários e favoráveis, em espaços públicos – como a Câmara de Vereadores – e virtuais, em 2004. Essa perspectiva, associada à leitura dos conflitos internos do Movimento Negro, nos revela a maior força política de um dos grupos componentes do movimento. Por isso, identificar ou não um ‘longo processo’ de aprovação do sistema de cotas, ainda que possa parecer questão trivial, é uma das chaves para compreender as disputas internas e os rumos da política de cotas.

Assim sendo, a retomada do debate em 2004 – se bem que não tenha cessado efetivamente – é bem evidenciada pela tomada de posição da reitora. Em carta aberta publicada no jornal Folha de Londrina em 22/05/2004, a representante máxima da instituição advoga alguns sentidos para o sistema, fala em reparação pelos séculos de escravidão, que fizeram com que a população negra fosse a maioria entre os pobres, os analfabetos e, de modo geral, maioria entre os “desvalidos dessa nação”; citando as decisões dos tribunais referentes à Universidade do Estado Rio de Janeiro, advoga a constitucionalidade do sistema; respondendo às indagações postas por representantes das escolas privadas, defende que o mecanismo implementa uma “justiça social” no tocante à distribuição de vagas; e, por último, faz uma crítica à democracia racial e vê nessa medida, além dos já elencados, o potencial de trazer à tona o debate sobre o racismo e a intolerância<sup>194</sup>.

As respostas à posição da reitora podem ser vistas de imediato no espaço que o mesmo Jornal concede aos leitores; essas respostas evidenciam não só o significado atribuído ao sistema de cotas, como sendo um mecanismo desnecessário por não tocar no núcleo das desigualdades educacionais, que, na opinião dos leitores, seria a educação pública, mas também um significado para os estudantes que virem a se utilizar desta política pública como via de acesso à universidade. Ou seja, a imagem do cotista racial, até então turva e com traços indefinidos, começa a ser preenchida pela ideia de inferioridade.

O comentário de André Lazzarini é representativo por evidenciar ambos os significados. São suas palavras:

---

<sup>194</sup> Verifique a carta completa aqui: < <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniaio/espaco-aberto-cotas-na-uel-493990.html>>. Acessado em: 30/05/18.

## Cotas na UEL 2

Respeito a opinião e posso até concordar com alguns dos argumentos que a reitora da UEL, Lygia Pupatto, expõe em artigo publicado na edição de ontem da Folha. **O que faltou falar e discutir é a realidade dos fatos: de que adianta criar cotas, favorecendo uma classe (seja ela qual for), e não ir direto à questão: a falência do ensino público. Os alunos das escolas públicas não são menos inteligentes que os alunos das escolas particulares.** A diferença está na qualidade da formação que cada um recebeu. Se assim não fosse, o sucesso das escolas públicas seria muito maior que o das particulares, já que as públicas são em maior número e abrigam um número muito superior de alunos. **Criar cotas para alunos oriundos de escolas públicas é humilhá-los, dizendo às claras que eles são menos competentes (intelectualmente falando) do que aqueles oriundos das escolas particulares, por isso precisam de um "empurrãozinho".** André Lazzarini (veterinário) - Londrina<sup>195</sup>. (Grifo nosso).

Para o veterinário, o problema da falta de estudantes negros e pobres nas universidades decorre da falência do ensino público; aceitar as cotas é aceitar a humilhação intelectual. Outro aspecto que merece destaque é o fato de o comentário de André Lazzarini ter sido feito no dia seguinte ao da publicação da carta da reitora Lygia Pupatto (no dia 23/05/2004), o que indica não só a vigilância do sujeito com relação a esse tema, mas também o significativo interesse por ele, visto que foi suficiente para levar o indivíduo a expressar publicamente suas opiniões.

No mesmo dia em que André se manifestou, atribuindo a desigualdade entre brancos e negros, no ensino superior, unicamente à precária estrutura da escola pública de nível médio e fundamental, também Paulo Afonso Magalhães Nolasco, fazendo referência ao tema, declarou:

## Cotas Para Excluídos

São posicionamentos divergentes os que temos visto em relação à implantação de cotas para estudantes em universidades brasileiras. O debate implantado espelha a democracia vigente e ajuda a sedimentar posições. **Não podemos, no entanto, nos abstrair com a discussão pura e simples da questão de cotas para os menos válidos e nos esquecermos da primordial questão da melhoria do nível da escola pública no país. É neste assunto que devemos nos deter realmente.** Com os baixos níveis, até catastróficos, demonstrados nos exames que aferem a qualidade das escolas, não podemos nos iludir e querer criar uma elite intelectual. Ela não virá do nada. Não adianta colocar na universidade aquele que não teve base!

Paulo Afonso Magalhães Nolasco (Advogado) - Londrina. (Grifo nosso)<sup>196</sup>.

O comentário do advogado Paulo Afonso, reproduzido parcialmente acima, nos remete à mesma dimensão do anterior, isto é, o sistema de cotas é aceito desde que seu significado expresse a reparação de desigualdades geradas pelas péssimas condições do ensino público. Ou

<sup>195</sup> Confira em: < <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniao/cartas-494123.html>>. Acessado em: 10/01/19.

<sup>196</sup> *Idem*.

seja, a escola é vista no sentido durkheimiano, como uma instituição que deveria ser capaz de aplainar as desigualdades e produzir indivíduos que internalizem as regras e as normas sociais e, sendo eles responsáveis pelos sucessos ou fracassos em sua vida futura<sup>197</sup>. A realidade, no entanto é o que os estudos de Bourdieu e Passeron demonstram, a saber, a escola reproduz as desigualdades já existentes na sociedade<sup>198</sup>.

Uma última opinião, exposta pelo delegado Cláudio Marques da Silva, é elucidativa destes significados e, principalmente, do que foi estabelecido aos estudantes que se utilizassem desse mecanismo. Assim se expressou o delegado no dia 26/05/2004:

#### Cotas x apartheid

Já trabalhei sob comando de diversos superiores hierárquicos negros. Meus melhores amigos no Corpo de Fuzileiros Navais eram negros. Na faculdade, estudei com negros, detalhe que só passei a observar após a discussão do sistema de cotas para ingresso de negros nas faculdades. Até compreendo a boa intenção que está por trás de tal atitude, espero que não seja só demagogia, porém jamais aceitaria ingressar onde quer que fosse pelo simples fato de ter a pele escura. **Afinal, em salas de aula será constrangedor para alguém que ingressou pelo sistema de cotas sanar alguma dúvida. No exercício de um cargo público, qualquer erro, por mínimo que seja, será motivo para que todos digam que você não tinha capacidade para exercer o cargo e só foi aprovado devido ao sistema de cotas. Enfim, todos o olharão como um ser inferior, embora não o seja, e a medida que visava integrar acabará por desagregar e humilhar.** Com esta medida passamos a impressão de que ser branco no Brasil é sinônimo de ser rico, ou que ser preto, signifique ser incapaz ou possuir neurônios em número inferior. Qualquer tipo de auxílio deve ser dado em virtude da condição social do cidadão e não em virtude da cor de sua pele.

Cláudio Marques da Silva (delegado de Polícia) - Paranacity (PR)<sup>199</sup>. (Grifo nosso).

O comentário de Cláudio Marques ressalta o significado que foi construído nesse período acerca do indivíduo cotista. De início, o autor evidencia que, nos espaços em que viveu, negros ocupavam posições hierarquicamente superiores à sua e em situação de igualdade, no ensino superior. Esse fato já merece destaque, pois, ao contrário do que ocorre no Brasil em que as pesquisas do IPEA<sup>200</sup> para a época apresentam, Cláudio expõe um país em que negros e brancos estão igualmente representados nos diversos espaços. Continuando sua explanação, o delegado percebe que só passou a observar que estudou com negros, “após a discussão do sistema de cotas para ingresso de negros nas faculdades”, ou seja, até então conviviam harmonicamente. Foi a discussão sobre o tema que “criou a diferença”.

<sup>197</sup> DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

<sup>198</sup> BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

<sup>199</sup> Confira em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/opiniao/cartas-494558.html>>. Acessado em: 10/01/19.

<sup>200</sup> Veja: PINHEIRO, Luana; [et al]. **Retrato das Desigualdades 2ª edição**. Brasília, setembro, 2006. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/segundaedicao.pdf>>. Acessado em: 12/01/2019.

Do exposto podemos observar, com Silvério (2005a), as mudanças provocadas, na sociedade brasileira, pela Constituição atual – ou seja, uma transição sociopolítica em que nossa sociedade passou de harmônica para discordante, da perspectiva do ideal de Nação; de cordial para conflituosa, do ponto de vista das relações entre os indivíduos – verbalizadas, de forma ambígua, por Cláudio. Ou seja, não se trata de uma realidade particular na qual estão entrelaçados indivíduos brancos e negros, especialmente no espaço em disputa – a universidade pública –, trata-se, sim, da forma como esses indivíduos se representam. O mesmo autor observou que essas mudanças demonstram uma tensão entre o âmbito jurídico e o político na passagem de um regime monocultural para um regime multicultural.

Evidencia-se, por certo, o significado que o sistema de cotas carrega, qual seja, o mecanismo que traz latentes as transições que estão ocorrendo na sociedade. No entanto, se um dos lados atua exercendo pressão, a tendência é que o lado oposto resista, com espanto e indignação, como bem reflete a primeira parte da fala do delegado.

O trecho do comentário que grifamos possui um peso maior na significação do *ser cotista*. Imaginando a realidade após o ingresso desses estudantes, o funcionário público logo diz: “Afinal, em salas de aula será constrangedor para alguém que ingressou pelo sistema de cotas sanar alguma dúvida”. Isto é, por mais que o cotista seja anônimo, o falante pressupõe que ele será facilmente identificado; ora, é evidente nesse aspecto que a diferença “naturalizada” no corpo – o sujeito racializado - da qual falou Hall (2016), é a única imagem possível de ser criada nas condições em que o debate está colocado, qual seja, em torno das cotas para negros ou afro-descendentes; essa diferença cria, por sua vez, um significado para o cotista, reforçando, ao mesmo tempo, um significado estereotipado para o negro os quais se tornam sinônimos.

Nessas condições, imagina o delegado, não haverá outra saída para aqueles que fizerem uso desse sistema a não ser o constrangimento público em sala de aula. Além do constrangimento, restará a esses indivíduos, a “falta de capacidade” (incapacidade), julgados assim, por menor que seja o erro que cometam no exercício de qualquer função. Por último, mas não menos representativo que as outras sensações e atributos que o partícipe do debate público constrói como significado para aqueles que optarem pelas cotas, resta o sentirem-se em situação de inferioridade e humilhação em relação aos colegas tanto os idealizadores quanto aqueles que se utilizaram do sistema.

Como criadoras de significados, as opiniões transcritas acima representam parcialmente a posição dos contrários ao sistema de cotas; assim como a carta de Lygia Pupatto pintou o entendimento dos favoráveis. Todavia, para garimpar todos os sentidos que esses

grupos atribuíram aos cotistas e à política de cotas, principalmente para a UEL, mas em alguns casos para a Universidade Federal do Paraná (UFPR), seria necessário explorar, somente para o ano de 2004, mais de 190 matérias, opiniões e textos de outros gêneros publicados em Londrina, no Jornal Folha de Londrina; Jornal de Londrina; Gazeta do Povo; Jornal Notícia UEL e Jornal da ACIL (Associação Comercial e Industrial de Londrina), como pudemos averiguar no levantamento do assunto feito pelo Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL). Sendo as posições apresentadas anteriormente simbolizações pertinentes, passamos para outro importante momento dessa discussão, qual seja: a Audiência Pública realizada na Câmara de Vereadores no dia 21 de junho de 2004.

O trabalho de Silveira e Silveira (2012), para o caso das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), e o trabalho de Pereira (2007), para a situação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) demonstram a importância das Audiências Públicas no debate do sistema de reserva de vagas com a comunidade externa às universidades. No entanto, ao conferir os trabalhos que têm a UEL como objeto (Nunes, 2007, Silva e Pacheco 2007; Silva, 2009, 2012 e 2014; Oliveira, 2016; Souza, 2017, Souza, 2018), de pesquisa, verificamos que apenas Anchieta (2008) mencionou e Andrade (2010) problematizou brevemente a existência desse fórum de discussão na cidade.

No texto de Andrade (2010), a Audiência Pública foi lida como um espaço que buscava contrapor-se à aprovação do sistema de cotas na UEL. Segundo o autor, a provável aceitação preocupava e incomodava as escolas privadas de Londrina que, nesse episódio, foram representadas pelo Colégio Maxi. O cientista social, partindo da constatação de que dos mais de 200 estudantes que estiveram presentes, a maioria estudava na rede privada, conclui argumentando que parece que esse setor, no que tange ao acesso à universidade, exerce hegemonia em Londrina<sup>201</sup>.

Não apenas por esse episódio, mas por observar as pesquisas de Silva e Pacheco (2007), Silva (2009, 2012, 2014) e Souza (2018), concordamos que a universidade pública tem sido quase que invariavelmente o destino dos estudantes das escolas particulares, entretanto, não utilizaríamos a palavra hegemonia para caracterizar essa constatação, pois que essa versa sobre a prevalência de uma cultura sobre as outras, no sentido gramsciano do termo, como demonstrou Said (2007) e, compreendendo que os estudantes das escolas privadas, em sua maioria, compõem uma mesma classe e que, de acordo com as observações de Hall (2003)

---

<sup>201</sup> ANDRADE, Pedro Henrique. **As ações afirmativas na UEL: um estudo sobre a sociabilidade dos estudantes negros**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, 2010, p. 73.

sobre o trabalho de Althusser, podemos considerar que “não há lei que garanta que a ideologia de uma classe esteja gratuita e inequivocamente presente ou corresponda à posição que essa classe ocupa nas relações econômicas de produção capitalista<sup>202</sup>”, razão por que pensamos que tal afirmação demandaria uma análise mais aprofundada sobre a cultura universitária e a ideologia presente na classe em questão.

Todavia, esse não nos parece o aspecto mais relevante para ser observado na audiência em questão, mas sim o debate em si e os atores que participam do debate, os argumentos contrários e favoráveis e as justificativas mobilizadas pelas narrativas.

Em uma rápida busca nos arquivos da Câmara Municipal de Londrina, utilizando o descritor ‘sistema de cotas’, para os anos de 2002 a 2004, encontramos um total de cinco arquivos, e, apenas na sessão ordinária do dia 08/06/2004, lê-se o informe do então vereador Rubens Canizares (PHS) sobre a audiência. Nestes termos registrou o escrivão:

Grande Expediente - 14h20min

O Sr. RUBENS CANIZARES - Comenta que a UEL apresentará um projeto ao Conselho Universitário instituindo cotas para negros e alunos oriundos da rede pública de ensino. Diz que ainda hoje deve ser confirmada a vinda a Londrina, para participar de uma audiência pública para discutir o assunto, no dia 21 de junho, da Dra. Ivoni Maggi, Professora Titular do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Comenta que muitas pessoas têm se manifestado contra este projeto e é necessário discuti-lo melhor. Ressalta que muitas pessoas da raça negra têm se posicionado contra o sistema de cotas porque acham que têm condições de entrar na universidade independentemente das cotas e, não obstante a dívida histórica da sociedade brasileira com os negros, não se sabe se o sistema de cotas é a melhor forma de melhorar a inclusão dos negros na sociedade<sup>203</sup>.

Nota-se que a professora Yvonne Maggie é a figura principal desse debate. Por não ser uma sessão ordinária, não encontramos na mesma busca os registros do evento. Porém, nos arquivos físicos da Câmara Municipal, foi possível ter acesso aos seguintes registros: o convite público; a transcrição do debate, com mais de 58 páginas; a gravação em áudio e vídeo, bem como as fotografias do evento.

---

<sup>202</sup> HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 165.

<sup>203</sup> Encontre o arquivo referente a sessão do dia 08/06/2004 e a pesquisa por nós realizada aqui: <<http://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/pesquisaatas.xhtml>>. Acessado em: 15/01/2019.

**Fotografia 3: Audiência Pública: Sistema de Cotas na Universidade Estadual de Londrina - 2004**



Fonte: Arquivos da Câmara Municipal de Vereadores de Londrina. Os integrantes da mesa são, da esquerda para direita: Alderi Ferrarezi, presidente do sindicato das escolas particulares de Londrina; Dra. Yvone Maggie, professora do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Sra. Vilma Santos de Oliveira, presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina; vereador Rubens Canizares (PHS), em pé; vereador professor Bordin (PP), presidente da Comissão de Educação Cultura e Desporto; José Carlos Rocha, presidente da OAB – Londrina; professor Jairo Queiroz Pacheco, Pró-reitor da Coordenadoria de Ensino e Graduação da UEL; professor João Lino de Oliveira, membro da Associação Afro-brasileira.

A fotografia 3 apresenta a mesa responsável por fomentar o debate. A partir da análise do vídeo e leitura da transcrição desse debate, identificamos, entre os integrantes da mesa, três posições contrárias e três favoráveis. Os vereadores, professor Bordin (PP) e Rubens Canizares (PHS), ambos de camisa azul e ao centro da foto, não se posicionaram.

Para realizar a análise desse episódio, centramos nossa atenção nos atores principais, que são, o pró-reitor de graduação Jairo Pacheco e a professora Yvone Maggie. Jairo, explica e advoga a proposta que a gestão da reitora Lygia Pupatto estava defendendo, enquanto Maggie, convidada pela Câmara, representa e defende a posição mais bem formulada, entre os contrários. A fala desses atores durante todo o debate apresenta a formação de um modelo de ação afirmativa, traz significados para o sistema de cotas e para os seus futuros beneficiários.

No início de sua explanação, fazendo a abertura do debate, o pró-reitor explica, em termos bastante sintéticos, a proposta que a gestão estava defendendo. Ao contrário da resolução que foi aprovada (nº 78/2004), a iniciativa requeria que o sistema de cotas vigorasse

por 10 anos e não por 7; não se falava sobre a questão da proporcionalidade das vagas, fator que, como demonstramos anteriormente, limitou o ingresso de estudantes cotistas; já, os índices de vagas reservadas eram os mesmos, 40% para a escola pública e, deste total, 20% para negros de escola pública.

O primeiro argumento apresentado vale-se da conjuntura internacional: o gestor menciona a III Conferência de Durban para dizer sobre mudanças mundiais e desarticular a ideia de que o então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) é que seria o responsável por encampar aquela demanda. A ideia seguinte apresenta uma lógica igualitarista, ou seja, as cotas poderiam combater as desigualdades raciais na educação. Jairo vale-se de uma pesquisa não referenciada e de dados do IBGE para apresentar a irrisória porcentagem de negros universitários. Assim se manifestou o professor:

Há um estudo que aponta que 3% dos universitários do Brasil são negros. Este mesmo estudo aponta que, na educação pública, nas universidades públicas, este percentual seria de 2%. Segundo, os dados do IBGE, da pesquisa nacional de amostragem em domicílio, os negros compõem 45% da população. Então quase metade da população tem apenas a participação de apenas 3% de universitários negros e 2% nas universidades públicas.<sup>204</sup>

No decurso de seus argumentos o autor apresenta mais dados quantitativos e reforça essa perspectiva, ou seja, a política de cotas é vista com a potencialidade de combater a assimetria educacional entre negros e brancos.

Uma outra perspectiva, em que o sistema é pensado, identifica a competição desigual à qual estes indivíduos estão sujeitos no momento do ingresso, entendendo, assim, que sanadas essas desigualdades, durante o curso, esses estudantes “mostraram sua igual capacidade”. Para tanto, o orador apresenta dados do desempenho classificado como ‘conceito A’ nos cursos de matemática, história e pedagogia, nos quais, os estudantes de escola pública eram a maioria. Nessa perspectiva vemos, por um lado, a recusa à ideia de inferioridade atribuída aos cotistas e, por outro, a legitimação desse mecanismo – o desempenho – como uma forma autêntica de mensurar a efetividade ou não do próprio sistema de cotas. Como fica bem evidente neste trecho:

Último dado: a Unicamp fez um estudo sobre os seus estudantes. A Unicamp é uma das universidades mais concorridas deste país. Uma instituição em que a competitividade para ingressar, permanecer e para sair, é muito alto. Estudando os dados dos alunos que se formaram na escola pública e se formaram na escola privada, descobriu-se que a média dos alunos da escola pública é superior à média dos alunos da escola privada. A colocação no vestibular é muito pior, mas ao longo do curso, quando comparados, esses dois segmentos mostram diferenças favoráveis ao longo da escola [lê-se:

---

<sup>204</sup> Fala de Jairo Queiroz Pacheco na Audiência Pública: Sistema de Cotas na Universidade Estadual de Londrina, realizada em 21/06/2004, na Câmara dos Vereadores de Londrina, p. 3.

universidade] pública quanto à média das notas, quanto ao concurso para bolsa de iniciação científica, quanto à quantidade dos alunos que terminaram a graduação e ingressam na pós-graduação<sup>205</sup>.

No andamento da explanação essas perspectivas voltam a aparecer por meio de outros exemplos. Somente no fim do discurso de abertura Jairo traz um ponto novo e de grande valia para pensarmos o modelo de cotas que está sendo abstratamente construído e efetivamente reivindicado. Depois de frisar que a existência do debate já é um avanço, o pró-reitor diz que a questão das cotas deve ser olhada da seguinte perspectiva: “com que sociedade estamos trabalhando? Na medida em que você marginaliza parcelas majoritárias da sociedade, você compromete a própria ordem social e a convivência”. Nesse trecho manifesta-se contrário à ideia de que a sociedade brasileira está em harmonia, advogando, porém, essa harmonia ou essa ordem, como uma meta, um fim que a política de cotas, associada a outras medidas de enfrentamento às desigualdades e à pobreza, ajudaria a alcançar.

A ordem social em questão pode ser compreendida por meio de dois fatores complementares, primeiro, na fala de abertura o passado escravocrata aparece apenas uma vez, surge para dizer a causa das desigualdades vivenciadas pelos negros atualmente; segundo, respondendo a um exemplo de conflito racial mencionado por Yvone Maggie, o pró-reitor posiciona-se da seguinte maneira:

Eu acho que é um exagero retórico nós descontextualizarmos uma questão que, por motivação racial, gerou uma tragédia, para nos contentarmos que a nossa tragédia, que está ao nosso lado, que é o nosso semelhante, que é este brasileiro, não possa ser enfrentada a este risco<sup>206</sup>.

Estas questões combinadas nos mostram que o negro é pensado a partir da escravidão e esta é “apenas” a origem das desigualdades. Isto é, ao reivindicar para o negro a condição de brasileiro, por mais bem-intencionado que esteja, o gestor-atua apagando a história anterior. Para ele, existe o negro brasileiro e, ao combatermos os resquícios da tragédia do passado – a escravidão –, a diferença deixará de existir, apagando-se o próprio negro e restando brasileiros “iguais”.

Atendo-nos às respostas dadas pelo pró-reitor, podemos observar que as questões sobre a constitucionalidade, a capacidade, o mérito, são constantes. Contudo, buscando nossos objetivos, outros aspectos nos interessam mais. Nesse sentido, a última potencialidade que ele atribui ao sistema, ainda que sem grande elaboração, mas significativo para o contexto, é de uma mudança no *status quo*, mesmo que seja uma mudança caracterizada “apenas” pela

---

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 16.

igualdade de condições entre brancos e negros; essa perspectiva expõe a atribuição de uma potencialidade ao mecanismo. Assim se manifestou o professor:

Por que fazer isso então se isso vai criar problemas? [. Aqui responde-se a problemas de ordem financeira]. Porque o funcionamento da universidade deve ser uma sociedade, uma instituição que atenda uma sociedade com menos desigualdade. **Esta tolerância nossa ao comprometimento de qualquer questão colocada para a estrutura da sociedade atual, a manutenção do *status quo*, é sempre muito mais fácil**<sup>207</sup>. (Grifo nosso).

O trecho grifado demonstra que o sistema de cotas é uma questão colocada para a estrutura da sociedade, para a manutenção do *status quo*. Essa visão mais abrangente foi pesquisada recentemente por Souza (2018), ao trabalhar com coletivos negros da UEL. Pensando suas motivações, suas reivindicações e reflexões, o autor nota os conflitos, os aprendizados e as novas posturas individuais e sociais que esses estudantes têm apresentado e percebe uma incipiente alteração do *status quo* universitário e do cotidiano dos estudantes em seu âmbito familiar.

Na explanação de Jairo e na pesquisa de Souza (2018), apresentam-se, no primeiro caso, expectativas de uma ampla mudança e, no segundo, constatações dessas mudanças; no entanto, o prisma de leitura dessas mudanças é distinto da forma como Bernardino-Costa *et al.* (2016) as visualizaram, ainda que os autores estejam em contextos distintos, questões similares foram problematizadas e o projeto decolonial contra-hegemônico de universidade, que interroga as bases coloniais da instituição, debatidas por Bernardino-Costa *et al.* (2016), nos apresenta um universo de questionamentos mais amplo que a ideia de tensionamento ao *status quo* debatida em Souza (2018), cuja meta é a justiça social, similar à expressa no pensamento do pró-reitor.

Como dissemos, a posição contrária ao sistema foi defendida pela intelectual Yvone Maggie. Convidada pela Câmara de Vereadores para expor seu ponto de vista, a antropóloga iniciou sua fala agradecendo ao anfitrião, vereador Rubens Canizares (PHS), elogiou a iniciativa dos vereadores em prover um debate público, falou brevemente sobre ter dedicado sua vida ao combate ao racismo e à desigualdade existente no Brasil e introduziu uma questão fundamental. Nestas palavras se manifestou Maggie:

Por que eu acho essencial esse debate? Porque estamos discutindo a rigor um conceito e uma nova versão sobre a nação brasileira<sup>208</sup>.

<sup>207</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>208</sup> Fala de Yvone Maggie na Audiência Pública: Sistema de Cotas na Universidade Estadual de Londrina, realizada em 21/06/2004, na Câmara dos Vereadores de Londrina, p. 12.

Esse trecho demonstra a visão da intelectual sobre a importância da questão que está sendo debatida. Como a professora argumentou, “O Brasil é um país racista. Não há quem possa negar isso”<sup>209</sup>, o que está em pauta então é um novo caminho, a transformação dessa realidade. Podemos entender então que o sistema de cotas é um mecanismo que proporciona uma interrogação à própria sociedade, interrogação ou tensão que é bem elucidada, ainda que vista de outra forma por Silvério e Medeiros (2016), que explicam:

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, deu-se início no país a um tratamento político-jurídico da temática da diversidade e da igualdade racial, o que, em conjunto com as denúncias de racismo e de desigualdade racial, foram importantes para o rompimento com os discursos da “nação mestiça” e da democracia racial. Esse período histórico significou um processo de luta política pela ressignificação do *lugar* da África na formação social brasileira. Com isso, entendemos que ocorre no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, um deslocamento no discurso nacional, antes informado pela *igualdade através da mestiçagem* e que, a partir de então, se mostra tensionado e desestabilizado<sup>210</sup>.

Verificamos, então, que, em conjunto com outras mudanças, o mecanismo pensado para o ingresso de negros nas universidades públicas está tensionando o discurso sobre esses mesmos sujeitos. No entanto, como o próprio vocábulo *tensão* bem transmite, esse processo não é simples, nem suave. No andamento da participação de Maggie, dois elementos caracterizam uma solução para a inclusão do negro informada pela configuração como a qual a sociedade se apresentava antes de qualquer deslocamento no discurso nacional.

Antes de destacarmos esses elementos, frisamos que o centro da crítica da professora está na implementação da racialização oficial via Estado, pois isso poderia produzir ódios raciais que são exemplificados a partir da história de um genocídio que ocorreu em Ruanda. Entendemos que, ao deixar de lado as diversas especificidades que a situação em Ruanda apresentava, não é possível comparar o ocorrido em Ruanda com o caso brasileiro. Por isso transcrevemos aqui a primeira solução que a pesquisadora visualiza:

Aí vocês me perguntarão: Professora, qual a solução? Espanta-me também que em um país de tanta panelinha, de tanto conchavo, de tanto coronelismo, a gente não tenha tido, para libertar os povos e os negros, uma saída mais generosa que não a reserva de vagas. Espanta-me que um país que tenha dedicado tantos anos ao estudo do ensino superior e da educação no Brasil, não tenha uma solução mais generosa, **como, por exemplo, a abertura das vagas, a abertura de cursos noturnos**<sup>211</sup>.

<sup>209</sup> *Idem.*

<sup>210</sup> SILVÉRIO, Valter Roberto. MEDEIROS, Priscila Martins. Ação afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. In.: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Fundação; v. 2, 2016, p. 61-92.

<sup>211</sup> Fala de Yvone Maggie na Audiência Pública: Sistema de Cotas na Universidade Estadual de Londrina, realizada em 21/06/2004, na Câmara dos Vereadores de Londrina, p. 14.

As políticas universalistas, tal qual a que é sugerida, como demonstra a pesquisa do IPEA (veja: Theodoro, 2008), não são suficientes para combater as desigualdades raciais. No entanto, por mais que seja significativo, não é esse fator que nos indica que a solução dada por Maggie é proveniente de uma ideia de Brasil anterior e com nenhuma ou pouquíssimas tensões sobre o discurso da nação-mestiça, de que falaram Silvério e Medeiros (2016), antes, o que nos possibilita compreender a alternativa indicada pela pesquisadora dessa forma é a proximidade com o Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Ou seja, a sugestão de abertura de turmas no período noturno, representa com propriedade o Brasil que segrega negros, mas `acredita´ na democracia racial. No período do decreto supracitado, diversas estratégias foram arquitetadas para impedir que esse grupo tivesse acesso aos bancos escolares<sup>212</sup>. Como bem evidenciam Fernandes e Bastide (1971), os negros eram, quando muito, tolerados.

O outro aspecto que frisamos na fala de Maggie passa a ideia de que a política de cotas não teria a adesão dos próprios estudantes negros e de escola pública. Disse a professora:

Eu fiz pesquisas em muitas escolas públicas e muitos estudantes de escolas públicas discordavam das cotas<sup>213</sup>.

Ainda que, no referido trabalho, a pesquisadora tenha encontrado, o que não é difícil, estudantes que são contrários às cotas, isso não possibilita uma previsão, para o âmbito local, de quantos seriam os inscritos por essa modalidade. Isto é, a pesquisa pode ser representativa ou não, para o âmbito em que foi realizada, pois, ainda que existam deslocamentos impulsionados pela tentativa de ingresso nos cursos de graduação, é comum que o maior número de estudantes de determinada universidade seja natural da mesma região em que está a instituição. Essa afirmação pode ser constatada no caso da própria Universidade Estadual de Londrina, em que, como expôs Jairo Pacheco, os estudantes são, na sua maioria, londrinenses ou das cidades do interior do estado de São Paulo, geograficamente próximas ao estado do Paraná.

Contudo, a afirmação de Maggie ganha maior relevância quando a observamos ancorada em pesquisadores que debateram sobre situações a que a professora faz referência. Costa (2002), versando sobre a linha identificada por ele como antirracista integracionista, a

---

<sup>212</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004, p. 7.

<sup>213</sup> Fala de Yvone Maggie na Audiência Pública: Sistema de Cotas na Universidade Estadual de Londrina, realizada em 21/06/2004, na Câmara dos Vereadores de Londrina, p. 42.

qual, ao invés de separar os indivíduos busca uni-los em torno da cidadania universal, toma o trabalho de Maggie como um exemplo dessa perspectiva. À vista disso se expressou o autor:

Uma experiência particular é tratada por Maggie (2001a) como emblemática do esforço de dar materialidade à cidadania universal, acima das distinções de cor. Trata-se aqui do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que conta com cerca de 80 núcleos no estado do Rio, funcionando financeiramente de forma autossuficiente. Como o próprio nome diz, a ênfase está na raça, mas também na dimensão socioeconômica: trata-se de iniciativa voltada para negros, mas também para pobres que não se auto definem como negros. Na avaliação da autora, essa experiência tem se mostrado muito bem-sucedida no sentido de viabilizar a entrada de alunos provenientes das escolas públicas e dos estratos mais pobres nas universidades. **Yvone Maggie chega mesmo a comparar os alunos do PVNC que entram na universidade e concluem seus cursos aos mulatos do final do século XIX que, burlando as adscrições racistas e formando-se no exterior, chegaram a cargos de poder e à constituição de uma “elite de bacharéis” no país (MAGGIE, 2001a: 201).** Entende-se assim que o PVNC demonstra que é possível combater racismo sem recorrer ao modelo das identidades racializadas e às ações afirmativas<sup>214</sup>. (Grifo nosso).

Antes de debatermos os comentários de Costa (2002) sobre o trabalho de Maggie, vejamos a crítica de Paixão (2008) ao mesmo texto. Com estas palavras se manifesta o autor:

Outra autora que nitidamente busca uma conciliação entre o discurso culturalista democrático-racial, moderno e contemporâneo, com a perspectiva liberal, vem a ser Yvone Maggie (2001a; 2001b). Na sua pesquisa sobre o movimento de Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), a autora classifica o seu objeto de pesquisa como *novos bacharéis*. Assim, a despeito de todas as evidências empíricas a respeito do conteúdo daqueles movimentos, nos quais a dimensão solidária das aulas de reforço, ministrados por alunos já formados para os que ainda estão se preparando para os exames, se associam a uma prática social marcadamente crítica ao modelo brasileiro de relações raciais (e não seria o termo *carente* que se diria essa sentença); a autora conseguiu entender justamente o contrário. Ou seja, a mera aceitação do próprio vestibular como meio de acesso às universidades e a incorporação da variável *carentes* aos *negros*, os tornariam obedientes adeptos, não somente da hierarquia racial vigente, mas às regras do jogo de caráter meritocrático, e, por conseguinte, liberal<sup>215</sup>.

Tanto Costa (2002) quanto Paixão (2008), após criticarem o trabalho de Maggie (no texto de Paixão (2008) são incluídos ainda os trabalhos de Roberto DaMatta e Fábio W. Reis), fazem considerações sobre a inadequação das conclusões da autora diante da perspectiva liberal, que ela mesmo advoga. O primeiro autor utilizou-se das distinções de Forst (1993) acerca da neutralidade liberal, o qual apresenta três perspectivas: *neutralidade das consequências; neutralidade dos objetivos e neutralidade da justificação*. A neutralidade das

<sup>214</sup> COSTA, Sérgio. Formas e Dilemas do Anti-racismo no Brasil. In: SILVA, Josué Pereira da; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos; RODRIGUES, Iram Jácome. **Crítica contemporânea**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002, p. 119.7

<sup>215</sup> PAIXÃO, Marcelo. A Santa Aliança: estudos sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008, p. 154.

consequências diz que as regras estabelecidas deveriam ter o mesmo impacto sobre todas as comunidades de um mesmo sistema político; a neutralidade dos objetivos assevera que o Estado não advoga nenhuma concepção em detrimento de outras; a última forma de neutralidade defende que os princípios de justiça devem estar assentados em conceitos morais universalmente aceitos, imparciais e não em valores éticos substantivos.

Costa (2002) verifica, na proposta de políticas de ação afirmativa, a neutralidade das consequências, tendo em vista que o mecanismo não privilegia um grupo em particular, mas busca garantir a igualdade de competições, vê também a neutralidade da justificação, pois constata, entre os contrários e favoráveis a essa política, o desejo de que as adscrições racistas não impeçam a remuneração dos méritos individuais, ao passo que a neutralidade de objetivos não pode ser verificada, por reivindicar que o Estado defenda a construção uma consciência racial.

Paixão (2008), ao levar em consideração mais autores, nota perspectivas liberais e comunitaristas, conquanto reconheça distinções metodológicas nessas perspectivas, observando que no essencial elas concordam que o modelo de relações raciais do Brasil, centrado no mito da democracia racial, seria uma via interessante para a realização do projeto liberal. A crítica do autor foca a existência de mecanismos discriminatórios, os quais impedem a competição baseada no mérito e, em decorrência, inviabilizam o projeto liberal.

Portanto, a defesa dessa perspectiva, identificada aqui pelo discurso de Yvone Maggie na Câmara dos Vereadores, e também no seu trabalho de pesquisa, baseados no qual os autores estabeleceram debate, é fundamental na formação de um significado para o cotista e para o sistema de cotas. Esses, os cotistas, como demonstramos a seguir por meio das entrevistas, são – dentre outras formas – objetivados através de um esforço desmedido, que possibilita imaginariamente a retirada do sujeito de um *significado* de inferioridade.

Atento aos nossos objetivos, focalizamos as ações ou reações desses agentes à estrutura; no entanto, por mais que sejam flagrantes, em todas as entrevistas realizadas e recebidas, as diversas formas de manifestação do racismo dentro da universidade, em cujo cotidiano são notadas, não evidenciamos casos de violência racial, mas, sim, nos meios de identificá-la, escapar dela e, questioná-la, provocando a tensão que buscamos conhecer. Dessa forma, as mudanças de postura individuais e coletivas, materiais e imateriais, representam perturbações estruturais percebidas nos distintos pilares que fundamentam a universidade (ensino, pesquisa e extensão) e sob diversas perspectivas (estética, política, cultural, linguística, epistemológica).

Como temos evidenciado, a tentativa de fixar tanto o significado de ser cotista, quanto o sistema de cotas, é uma forma de atrelar o cotista racial a uma imagem estereotipada do negro, construída a partir da própria construção do negro como o *outro* durante o processo de dominação e exploração dos povos da África. Assim, adentramos no universo das entrevistas buscando demonstrar o processo de edificação do *significado de ser cotista*.

Foram analisadas em relação a esse período, ao todo 28 entrevistas, com professores, estudantes e gestores, 16 das quais com estudantes que ingressaram nesse período, 11 com professores e gestores da universidade e 1 com a atual gestora municipal de Política de Igualdade Racial. De todo esse material, 10 entrevistas foram realizadas por nós, sendo as demais recebidas ou colhidas do trabalho de Anchieta (2008), Andrade (2010) e Silva (2016) – agradecemos-lhes por isso. Esse material foi substancial por levar-nos a refletir sobre a realidade vivenciada por esses estudantes, porém, ativemo-nos apenas aos trechos mais significativos para explicarmos algumas questões constantes em todas ou na maioria das entrevistas, partindo das conversas mantidas com os estudantes.

Para compreender a pertinência desse material na construção do significado e para a sua posterior alteração deste significado, apontando para o corroer da estrutura ou o compartilhamento de lógicas conflitantes no interior da universidade, é preciso termos maior entendimento da abordagem **construtivista** das teorias da representação; é por isso que transcrevemos a interpretação de Hall (2016), já mencionada no início do capítulo. Nestes termos se manifestou o autor:

De acordo com ela [abordagem construtivista], nós não devemos confundir o mundo *material*, onde as coisas e pessoas existem, com as práticas e processos *simbólicos* pelos quais representação, sentido e linguagem operam. Construtivistas não negam a existência do mundo material. **No entanto, não é ele que transmite sentido, mas sim o sistema de linguagem, ou qualquer outro que usemos para representar nossos conceitos.** São os atores sociais que usam os sistemas conceituais, o linguístico e outros sistemas representacionais de sua cultura para construir sentido, para fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo, inteligivelmente, para outros<sup>216</sup>.

Com base nessa perspectiva, buscamos os sentidos, as sensações e os sentimentos que constroem o *significado de ser cotista*, transmitido pelo sistema linguístico. Entre os estudantes encontramos as seguintes atribuições a essa condição: tabu, mascaramento, invisibilidade da discussão sobre cotas; clima de tensão; necessidade de ser ‘duas vezes melhor’; inferiorização; incapacidade; invisibilidade do ‘cotista branco’; ser negro é ser cotista; as cotas como direito; tomada de consciência racial ou descoberta da identidade negra; ampliação das expectativas; as

<sup>216</sup> HALL, Stuart. **Cultura e Representação**: Rio de Janeiro Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, p. 48-49.

cotas como trauma; aceitar um rótulo; racismo imperceptível. A seguir, aprofundamo-nos em algumas dessas características, atitudes, posições, etc.

Em relação às cotas consideradas como tabu ou um tema que não pode ser tratado, trouxemos a fala de Antônio, entrevistado enquanto ainda estava cursando Ciência da Computação. O jovem ingressou por meio das cotas raciais, em 2005, e foi bolsista do projeto Afroatitude. Nestes termos correu o diálogo:

**Pesquisador:** *Então só você que entrou por cotas no seu curso?*

**Participante:** *É, ao menos assim, tipo, que eu vejo assim, os caras não falam, acho que sou só eu.*

**Pesq.:** *O pessoal, não fala?*

**Part.:** *Não, comenta as coisas assim... de longe, mas é na boa, mas eu acho que fui só eu mesmo, porque só, só tem eu de negro lá. (Antonio, Ciência da Computação, ano de ingresso 2005, realização da entrevista 2007)<sup>217</sup>.*

A turma de Antônio constituía-se de 40 alunos, ao todo. Além dele, ingressaram outros dois estudantes cotistas por raça, um dos quais fez a matrícula, porém abandonou o curso já no primeiro ano (não sabemos se chegou a estar em sala de aula); o outro permaneceu até o quinto ano, com retenções, e abandonou em 2009. Ou seja, havia ao menos mais um estudante negro cotista na turma, mas nosso interlocutor não o considerava como tal. A entrevista com Antonio é para nós ainda mais importante pois foi realizada também em 2018, porém buscamos compreender por que não se tocava no tema das cotas. Desta forma transcorreu a conversa:

**Pesq.:** *E como era essa conversa dentro de sala de aula a respeito das cotas? Existia uma conversa a respeito de quem era cotista, quem não era? Como era isso?*

**Part.:** *Era uma fala assim... era um comentário bem por cima, mas não se continuava muito a discussão, nunca foi... o pessoal, pelo menos na minha frente ou presencialmente, nunca discutiu muito sobre isso. De vez em quando comentava assim sobre cotas, mas era bem velado, não era assim uma discussão mais profunda, enfim, de discutir e apontar pessoas. Era algum ou outro que se identificava “eu também sou de escola pública”, mas negro só tinha eu, então a galera nem comentava muito, talvez com esse receio de que pudesse ficar chateado, eu não sei, mas essa discussão não era feita, pelo menos não na minha frente. (Antonio, 2018).*

---

<sup>217</sup> Entrevista recebida de Pedro Henrique Andrade, autor do seguinte trabalho: ANDRADE, Pedro Henrique. **As ações afirmativas na UEL: um estudo sobre a sociabilidade dos estudantes negros.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

Nessa segunda entrevista, Antonio elucidou a inexistência de comentários sobre as cotas por não se saber da existência ou não de cotistas. Porém, ainda que possa parecer que todos os estudantes estão sendo tratados da mesma maneira e que por isso não havia discussões sobre o assunto, o contrário ficou evidente. Isto é, a desconfiança em relação à existência ou não de conversas sobre a questão, muito bem caracterizada quando o interlocutor diz “*pelo menos não na minha frente*” ou “*De vez em quando comentava assim sobre cotas, mas era bem velado*”, indica-nos que o tema era um tabu ou, para ficar com a adjetivação do estudante, o tema era: *velado*.

Em outro momento da entrevista, o pesquisador indaga a Antonio qual era a razão por que os colegas não tocavam no tema das cotas na sua frente. Assim decorreu o diálogo:

**Pesq.:** *Você disse que às vezes comentavam sobre cotas, mas não na sua frente.*

**Part.:** *Aham.*

**Pesq.:** *Eu queria entender essa questão de não comentar na sua frente, se isso pode ser que tenha alguma coisa a ver com o fato de você ser cotista racial. Qual a sua opinião sobre isso?*

**Pesq.:** *Então, é difícil ter uma posição né, saber a real intenção das pessoas para não falarem na sua frente né. Talvez, eu acredito, que pelo fato de eu ser o único negro, visivelmente em termos de cor, não se falava na minha frente, enfim eu não consigo ter uma posição, saber porque não comentavam na minha frente assim... sinceramente eu não tenho uma... claro, pode ser isso né, pelo fato de ser o único, mas o real motivo eu não saberia dizer. Porque tem muito a... as pessoas talvez, o que eu pensava e algumas pessoas pensam que o cotista vai ter um desempenho inferior aos outros, como isso não acontecia, pelo menos eu, dava essa impressão “esse cara aqui é igual a gente né”, pelo contrário, em várias situações era bem melhor que os caras que não eram cotistas, em termos de desempenho de nota e produção científica, enfim. Então, eu acho que essa galera não tinha muito o que falar também né. “o cara é negro, o cara é ruim pra caramba e enfim né, tá aqui tirando a vaga de outro cara, tá reprovando, enfim”, eu penso que eu não dava argumentos para usar, essa era um pouca da minha preocupação também como eu estava sendo o primeiro, um pouco dessa preocupação assim “caramba, a gente vive num país extremamente racista, e como eu era o primeiro da turma ali do curso, eu tinha um pouco essa preocupação de é... de ter um desempenho bom para esse pessoal que é contrário [não] ter argumentos para dizer: “tá vendo, falei”, então eu tinha um pouco dessa preocupação. Então como eu tinha um desempenho tranquilo, e na maioria das vezes melhor do que muitos que não eram cotistas, então eu não consigo dizer, afirmar com certeza que de repente a galera não comentava na minha frente. (Antonio, 2018).*

Por mais que o estudante não conseguisse afirmar se o motivo de não haver discussões a respeito do sistema de cotas na sua frente era por ele ser cotista por raça, é notória a busca de uma resposta do porquê, caso surgissem comentários e estando ele presente ou não, não tinham o que falar a esse respeito, mais especificamente, não teriam o que comentar ou como argumentar contrariamente ao sistema de cotas e, da mesma forma, a sua presença naquele espaço, tendo em vista que seu desempenho “em várias situações era bem melhor” que o dos demais.

Andrade (2010) trabalhou a partir da trajetória de Antônio. Em sua pesquisa separou os cursos pelas categorias: alto prestígio e baixo prestígio, sendo o prestígio mensurado pela concorrência no vestibular. Utilizando essas categorias o autor buscou saber se a relação entre os estudantes nas salas de aula indica a construção de estigmas ou isolamento. A respeito disso constatou:

De uma maneira geral, os estudantes [cotistas] dos cursos de mais alto prestígio não se identificam com suas respectivas turmas, possuem poucos laços de amizades e redes de sociabilidade com colegas de curso<sup>218</sup>.

Para o autor, porém, a trajetória de Antônio em um curso definido como de alto prestígio demonstra uma “possibilidade de reconstrução dos laços sociais”<sup>219</sup>, pois, não pertencendo à mesma classe social que a maioria dos estudantes, Antônio forma grupo de estudo com os alunos cotistas da escola pública e, juntos, representam uma oposição aos demais grupos. Ou seja, está implícita a ideia de que, por ocuparem a mesma posição na estrutura de classes, os indivíduos se associam e, dessa forma, a dimensão racial é invisibilizada.

Por mais que as constatações de Andrade (2010) proporcionem uma rápida interpretação das dinâmicas na sala de aula, observamos que, ao não levar em consideração a flagrante distinção entre a construção discursiva sobre os cotistas de escola pública (que, em muitas falas apresentadas aqui, são aceitos e incorporados como uma modalidade legítima de inclusão social) e cotistas por raça, o autor acaba por apregoar a “reconstrução de laços sociais”, não modificadores das posições hierárquicas que esses sujeitos ocupam nos discursos. Ou seja, para o autor, uma harmonia está sendo reconstruída, porém, não se questiona a manutenção de um *lugar* de inferioridade do cotista por raça entre os que compartilham da mesma condição de classe.

---

<sup>218</sup> ANDRADE, Pedro Henrique. **As ações afirmativas na UEL: um estudo sobre a sociabilidade dos estudantes negros**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, 2010, p. 104.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 107.

Analisando o caso do mesmo estudante, verificamos que há uma relação entre as cotas raciais serem um tabu, por tudo que foi construído a respeito do próprio sistema; a possibilidade de ser cotista de escola pública e não ser classificado ou rotulado pelos demais colegas e; as posições ou atitudes que o estudante incorpora.

Ou seja, como ficou manifesto no decurso desse tópico, em alguns comentários ou discussões, associou-se à ideia de que, caso fossem implementadas, as cotas facultariam a estudantes desqualificados ou inferiores o ingresso aos estudos superiores. Assim, Antônio, em sua graduação, sempre se esforçou para sair do *lugar* em que o significado de ser cotista o colocava, mas, por mais esforço que isso tenha demandado e pelas consequências importantes que isso significa na realização das expectativas pessoais, ele não modifica o significado dessa realidade. Isto é, responder materialmente, a uma ideia que não possui dimensão material, mas apenas discursiva, constitui primeiramente a incorporação da ideia de inferioridade e, deixando de lado os riscos que pode gerar à saúde do indivíduo, ao não se questionar, ele tende a carregar o significado que lhe foi atribuído no momento do ingresso na universidade.

Um outro trecho da entrevista com o estudante cujo teor é: se o significado atribuído a mim pela forma como ingressei na faculdade não pode ser alterado pelo meu esforço, eu posso mudar a minha forma de ingresso nos próximos espaços e construir uma outra narrativa, nos permite pensar a respeito dessa questão. Após concluir uma extensa formação acadêmica e alcançar o título de doutor, Antônio prestou dois concursos para a esfera pública; no entanto, não vê mais a necessidade de fazer uso das cotas raciais. Nestes termos transcorreu a entrevista:

**Pesq.:** *É... você fez concurso para o instituto federal, né?*

**Part.:** *Isso.*

**Pesq.:** *É um concurso também que tem cotas.*

**Part.:** *Tem.*

**Pesq.:** *Nesse você também não utilizou?*

**Part.:** *Não. Como eu comentei contigo, quando você me fez a pergunta da cota independente de se você estudou em escola particular ou não.*

**Pesq.:** *Aham.*

**Part.:** *Cara, eu fiz uma baita universidade, tive condições iguais de estudar com todo mundo e agora eu entendi [que] eu tenho condições plenas de concorrer com qualquer um e sem utilizar das cotas. Por isso eu fiz essa escolha de não fazer, embora alguns questionaram “ pô, você não prestou, não usou cotas”, eu falei não cara, eu tô..., não precisa, tá tranquilo. Os dois concursos que eu fiz não optei por cotas.*

**Pesq.:** *Entendi. (Antonio, 2018).*

Esse trecho da entrevista nos permite refletir sobre duas questões: primeira, qual o modelo de cotas reivindicado por Antonio; segunda, por mais que busque se afastar do significado de inferioridade atribuído ao cotista por raça, o indivíduo é identificado, classificado e cobrado.

Na primeira questão, percebemos que as cotas reivindicadas por Antônio, após o processo de ascensão no campo educacional, encaixam-se no modelo da justiça social, como explicam Junior e Campos (2016), ou seja, numa perspectiva que visa equalizar ou redistribuir as oportunidades, ligadas, portanto, à ideia de liberalismo-igualitarista que nos faz compreender que tal mecanismo busca possibilitar uma cidadania plena a todos os indivíduos, independente de categorias adscritas.

Com respeito à segunda questão, notamos que o indivíduo é cobrado, não mais por portar ou não portar títulos acadêmicos que lhe garantam a “igualdade” de competição, mas pelo significado naturalizado no corpo, de que falou Hall (2016). Disse-nos o autor: “O próprio corpo e suas diferenças estavam visíveis para todos e, assim, ofereciam “a evidência incontestável” para a naturalização da diferença racial<sup>220</sup>”.

Essa segunda questão gera problemas para o próprio modelo de ação afirmativa que o sujeito reivindica, pois demonstra que o significado de ser cotista aponta para o ser inferior, ligado ao negro como uma representação desse significado; logo, a igualdade de títulos acadêmicos ou no processo de preparação não são suficientes para retirá-lo desse *lugar*. Ou seja, após ascender no campo da educação e, segundo a autoanálise de sua condição, ver-se “igual”, o sujeito continuou alocado no *lugar* criado para os representantes das cotas raciais.

A entrevista de uma estudante negra não-cotista, que ingressou no mesmo ano que Antônio, é relevante para conhecermos ainda melhor a tentativa de negar o significado que lhe é atribuído, negando-se o próprio sistema, realidade que comparamos com as respostas de Antônio. Maria, que ingressou na UEL em 2007, optando pelo curso de Engenharia Civil, foi ouvida por Silva (2016). A semelhança entre Maria e Antonio está em admitirem ambos a existência do racismo, em compreenderem que o racismo nunca foi uma barreira à sua vida ou, se foi, deixou de o ser com o processo de escolarização, e sobretudo, a ideia de ter que ‘ser duas vezes melhor’ ou ‘não deixar uma vírgula para que possam falar a meu respeito’, que consiste em uma forma de encarar o racismo e buscar deixar o *lugar* que foi construído para eles.

Vejamos, primeiro, como a estudante compreende a questão:

---

<sup>220</sup> HALL, Stuart. **Cultura e Representação**: Rio de Janeiro Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, p. 169.

**Pesq.:** *Eu acredito que você já colocou muito, mas, assim, pra sintetizar, o que você pensa acerca das cotas?*

**Part.:** *Das cotas... para escola pública?*

**Pesq.:** *De um modo geral, das cotas para escolas públicas e das cotas pra negros. O que você pensa sobre essa medida, essa política pública?*

**Part.:** *Eu não faria uso... nem, em questão, hoje, já depois [de] formada que eu prestei concursos públicos, eu não faria uso.*

**Pesq.:** *Aham.*

**Part.:** *As cotas de escola pública eu acredito que sim, cotas de escola pública sim, porque... é uma obrigação do estado dar uma educação de qualidade e quando você tem que partir pra um meio privado isso tem que ser realmente corrigido de alguma forma. Mas, em questão de cotas por ser negra, não. Eu pessoalmente entendo que é como se você estivesse aceitando um rótulo de um pouquinho menos de capacidade. Eu entendo dessa forma.*

(Maria, Engenharia Civil, ano de ingresso 2005, realização da entrevista 2016)<sup>221</sup>

Maria concorreu ao vestibular de 2007 como cotista proveniente de escola pública; no entanto, em razão das regras estabelecidas naquele ano para convocar os estudantes admitidos por cotas, a jovem acabou por não se utilizar do mecanismo (no capítulo 3 explicamos essa questão denominando-a de migração). O que nos interessa é enfatizar um ensinamento que Maria recebeu de seus pais e que orienta todo o seu percurso educacional: a necessidade de ser duas vezes melhor.

O trecho a seguir elucidada essa questão:

**Pesq.:** *Então na sua trajetória educacional nunca houve alguma situação de conflito relacionado a preconceito racial, a racismo?*

**Part.:** *Não. Até porque, é... os meus pais me prepararam. Mesmo eu não tendo sofrido, eu sempre fui educada pra que caso viesse a sofrer, né. Então eu sempre cresci ouvindo assim “ó, você tem que ser boa duas vezes, você não tem que ser boa uma vez só, você tem que ser boa duas vezes”. E é uma coisa que eu trago pra minha vida, tudo que eu faço, eu tento fazer com excelência pra ninguém te virgula pra falar.*

**Pesq.:** *Por que que na sua educação você se lembra desse ensinamento, ‘você tem que ser boa duas vezes’?*

**Part.:** *Por... Por ser negra mesmo, então meus pais sempre me prepararam pra isso. Mas como... Pode ser que isso tenha criado em mim uma... vamos dizer, sei lá “um escudo”,*

<sup>221</sup> SILVA, Nikolas G. Pallisser. **As ações afirmativas: alguns aspectos do desempenho acadêmico dos cotistas na UEL.** Londrina. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2016.

*mas a partir disso eu nunca senti. Nem, no sentido de falar “a, você não pode por que você é negra”, “você... não é capaz porque você é negra”, ou “você reprovou porque você é negra” ou nada do tipo, ou coisas do tipo, assim, nada relacionado a isso.*

**Pesq.:** *Aham.* (Maria, Engenharia Civil, ano de ingresso 2005, realização da entrevista 2016).

Na perspectiva do estudante de Ciência da Computação, ser duas vezes melhor é visto como ‘inteligência emocional’, o que significa ignorar qualquer possível impacto do racismo, não importando, caso se esteja na mesma classe, o fato de alguém ser branco ou negro. No fragmento a seguir Antônio explica essa questão:

**Pesq.:** *Então o racismo não chega a ser uma barreira na sua trajetória?*

**Part.:** *Na minha concepção não. Como eu comentei, eu sempre tive essa inteligência emocional de poder usar todos os fatores adversos como combustível mesmo. Só que sei que isso varia de pessoa para pessoa, como você enxerga o mundo, eu sempre olhei por essa perspectiva, independente se eu for, eu penso, se for negro, se for uma deficiência física é... Eu utilizaria isso como forma de continuar avançando, usar essas barreiras como algo fomentador, pra continuar mostrando “eu posso, eu posso, eu posso”, mas eu sei, conheço pessoas que não tem a mesma inteligência emocional do que eu, sofrem porque um dia sofreram racismo, porque sofreram bullying e se enclausuram e isso começou a afetar a vida delas não só acadêmica mas várias questões, então eu acho que isso também varia de pessoa para a pessoa, né.*

**Pesq.:** *Entendi.* (Antonio, 2018).

As trajetórias de Antônio e Maria são muito distintas. Maria, natural de São Paulo capital, é proveniente de uma família com alto nível de escolaridade: o pai e a mãe com pós-graduação (mestrado) e o irmão, à época, como aluno de faculdade. Destaca-se também que ela prestou vestibular na UEL e em outras, mas optou por estudar na UEL e, no ano de 2016, portanto seis anos após ter concluído Engenharia Civil, a jovem ingressou no curso de Agronomia, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), na mesma universidade. Por outro lado, Antônio é natural de Iporã-PR, município da região metropolitana de Londrina, morou na zona-rural e em algumas ocasiões morou de favor na casa de parentes. Somente após o seu ingresso na carreira pública, pôde facultar aos pais – até então analfabetos – o estudo. Comprou sua casa própria numa região em que o metro quadrado é o mais caro do Brasil (de acordo com ele) e, além disso, auxiliou o irmão a abrir uma empresa.

A questão que queremos enfatizar aqui é: como realidades tão distintas possuem um mesmo discurso sobre a política de cotas raciais e uma igual perspectiva na condução da vida acadêmica? Em nossa leitura, compreendemos que está subjacente a tal mecanismo, para ambos os atores, o significado do cotista como um aluno inferior, que vem a reboque do sistema de cotas, e a ideia que os orientou durante a graduação e contínua a orientá-los, expressa como ‘inteligência emocional’ ou como o imperativo ‘ser boa duas vezes’, representa a objetivação de significados subjetivados, pelo fato de ser um estudante negro após a instauração da política de reserva de vagas, independente de utilizá-la, aceitá-la ou não.

Por último, finalizamos este tópico essencial para a compreensão do significado de ser cotista nesse período, comparando a leitura que Maria fez do ambiente de estudos com a interpretação de João. O jovem, autodeclarado branco, ingressou em Engenharia Civil um ano antes de Maria, por meio das vagas reservadas a alunos de escola pública e compartilhou o ambiente com ela e outros colegas até 2011, ano em que ele desistiu do curso. Além de ter estado na universidade durante o mesmo período que Maria e por isso ambos compartilharam situações semelhantes, em seu relato o estudante chegou a contar que cursou uma disciplina com a jovem e com outro estudante negro.

Desta forma transcorreu a entrevista:

**Pesq.:** *Tinha muitos pretos e pardos na sua turma João?*

**Part.:** *A tinha.... Não, não tinha muito não. A, era médio assim.*

**Pesq.:** *Por exemplo, você disse que na turma do primeiro ano entraram 40...*

**Part.:** *É*

**Pesq.:** *Você lembra de... por nome, de algum estudante que você considera preto ou pardo?*

**Part.:** *Tinha, tinha. Tinha o José, mas eu não lembro o sobrenome dele.*

**Pesq.:** *Aham.*

**Part.:** *Aí, a segunda vez que eu fiz o primeiro ano, que daí entrou mais calouros, tinha a Maria. Mas eu não sei se ela se considera, mas ela é.*

**Pesq.:** *Aham. Só desses dois que você lembra assim?*

**Part.:** *Só. (João, Engenharia Civil, ano de ingresso 2006, realização da entrevista 2016).*

No primeiro ano de João na universidade, entraram 67 estudantes no mesmo curso; destes, dois ingressaram por cotas raciais e a turma dividia-se em duas. Na segunda vez que o jovem cursou o primeiro ano, em 2007, Maria ingressou no curso, porém, sem se utilizar das cotas.

Quanto a suas reprovações, João referiu, durante a entrevista, que fez duas vezes o primeiro ano e quatro vezes o segundo, depois, em 2011, resolveu abandonar o curso. Ao

perguntarmos qual ele acredita ter sido o motivo de suas reprovações, após mencionar que nunca teve qualquer tipo de problema com professores ou com colegas de curso, o estudante diz acreditar que foi a matéria de cálculo II. João, que em 2012 prestou outra graduação na UEL e estava para concluí-la em 2016, disse ter dificuldades com essa disciplina. Em vista de tantas reprovações, o entrevistador perguntou como o estudante se sentia na universidade, como era o clima e se ele gostava de ir à UEL. Nestes termos correu o debate:

**Pesq.:** *E... o ambiente universitário era agradável?*

**Pesq.:** *Era. Era bem gostoso.*

**Part.:** *Aham. Você gostava então de vir pra UEL?*

**Pesq.:** *Gostava. Aham. (João, 2016).*

Estranha que João tenha permanecido 6 anos cursando Engenharia Civil: 2 na primeira série do curso e 4 na segunda. Perguntado sobre a razão disso o jovem relata que teve muitas interações com outros colegas e diz que, mesmo tendo feito a matéria de cálculo II com o mesmo professor durante os 4 anos da segunda série, que com ele nunca teve problemas.

Indagada sobre as mesmas questões, Maria, que diferente de João teve apenas uma reprovação, também disse que o ambiente era agradável, que não tinha nenhum problema com colegas ou com professores, porém, depois voltou atrás e, comparando o ambiente de 2007 com o que ela estava vivendo na ocasião da entrevista (2016), desnudou as diferenças.

Desta maneira transcorreu a conversa:

**Pesq.:** *Como era o ambiente de estudos aqui, era um ambiente agradável, tanto quando você tava com a sua turma, depois, nas outras turmas, como que era o ambiente?*

**Part.:** *Era um ambiente agradável. Tinha.... É uma diferença que eu sinto bastante de tá entrando na faculdade, ter voltado pra faculdade agora, era muito mais competitivo.*

**Pesq.:** *Naquela época?*

**Part.:** *naquela época. Do que hoje.*

**Pesq.:** *Competitivo em que sentido?*

**Part.:** *Competitivo... no... Tipo de reter informação mesmo.*

**Pesq.:** *Dá um exemplo.*

**Part.:** *Um exemplo... É... O professor disse que vai ter monitoria... que ele vai estar na sala dele de tal a tal horário pra tirar dúvida pra prova um dia antes. Tinha gente que sabia disso e não falava para o resto da turma.*

**Pesq.:** *Entendi.*

**Part.:** *Hoje, isso... já, eu já vejo isso diferente, o pessoal se convida pra estudar junto, estuda junto, tira dúvida pelo aplicativo aqui que a gente tem, um com outro, mandando áudio e explicando exercício um pro outro.*

**Pesq.:** *Aham.*

**Part.:** *É bastante diferente do que era antes. (Maria, 2018).*

Desta forma, a comparação entre as leituras que João e Maria fazem do mesmo período nos mostra duas perspectivas distintas de vivenciar e sentir a dinâmica social. João, um cotista branco de escola pública, por mais que tenha acumulado reprovações, nunca teve problemas com professores nem com colegas e acha que o ambiente não era competitivo. Maria, além de verificar que o ambiente era competitivo e que os colegas, de fato, não repassavam importantes informações a ela, constata que, daquela época para o momento em que a entrevista foi realizada, a realidade mudou muito.

Constatamos aqui que as diferentes visões sobre o mesmo período são fruto da diferença que está “naturalizada” no corpo de Maria. Diferença que faz com que João a veja como negra e, ainda que ele possa imaginar que ela não se sinta como tal, ele a classifica dizendo: ela é negra! Sendo assim, cotista por raça e negro tornam-se sinônimos, e Maria carrega o significado de ser cotista. Na perspectiva oposta, João é indecifrável aos olhares dos colegas e o ser ou o não ser cotista, por mais que tenha realizado essa opção no vestibular e posteriormente tenha, durante a entrevista, defendido a política de cotas para negros e para estudante de escola pública, é uma escolha que pode ser feita nas diversas situações e, por mais que, em todas as situações, o jovem se identifique como cotista procedente de escola pública, ele não carregará o mesmo significado que Maria.

### **5.2.2 O segundo período (2011 a 2017): Transformações iniciais**

Como demonstrado no tópico anterior, o contexto de implementação do sistema de cotas e os primeiros anos de aplicação da política são marcados por dúvida e desconfiança sobre o sistema e sobre os estudantes, principalmente dos cotistas por raça. Destes se cobra desempenho para que possam superar a pretensa ideia de inferioridade. Essa ideia é marcante na construção do significado de ser cotista, isto é, os debates anteriores à aprovação do sistema de cotas e as diversas situações que esses estudantes descreveram, ou seja os muitos casos de racismo, bem como, a incorporação acrítica desse significado, fazem com que os estudantes cotistas por raça reajam a ele, porém, a reação *material* a um significado e, portanto, ao da

ordem do *simbólico*, ainda que este esteja “naturalizado” no corpo, não provoca o tensionamento que buscamos verificar. Isto é, incorporar a lógica do “preciso ser o melhor” para mostrar que “eu não sou aquilo que disseram que eu sou”, sem questionar o mecanismo que determina quem “é o melhor”, por mais que tenha seus efeitos, constitui-se em uma falácia ou uma busca interminável.

No entanto, neste item, demonstramos que tem havido reações diferentes a essa mesma ideia, reações que fazem compreender que, na lógica presente na estrutura forjada para excluir os cotistas, aquela que rotula os estudantes como com “um pouquinho menos de capacidade” (como disse Maria), não obstante seja o melhor, sempre será visto como inferior. Esse tipo de compreensão demonstra impactos relevantes para o significado de ser cotista. Tensões que são observadas no âmbito pessoal, com a mudança de postura em variadas situações, como também em ações coletivas que questionam, ainda que minimamente, a estrutura da universidade. Contudo, ao abordarmos as considerações de outros atores envolvidos nesse processo – professores e gestores –, além da interrogação posta à estrutura ficar mais evidente, fomos levados a nos debruçar mais detidamente sobre a participação do cotista branco de escola pública.

Deste modo, as mudanças desse segundo período para o primeiro são marcadas, sobretudo, pela aprovação de uma nova resolução para a regulamentação do sistema. Para a aprovação da referida resolução, foi formulado um cronograma de debates, no qual previa, além das discussões, a publicitação dos dados referentes aos estudantes da universidade, que foram apresentados no Relatório elaborado pela Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEL<sup>222</sup>.

Além das discussões com especialistas, como estava previsto, houve manifestações também de estudantes, professores e gestores, como consta na carta encaminhada à reitoria, intitulada: Pelo Aprimoramento do Sistema de Cotas na UEL. Diferente do primeiro período, marcado por muitos debates nos meios de comunicação, este momento contou com poucos textos e debates em jornais.

Por outro lado, como demonstrou Souza (2018) através da pesquisa com os coletivos de estudantes negros e integrantes do órgão responsável pela assistência social na universidade e, como as entrevistas que realizamos apresentam, questionamentos à estrutura estão sendo feitos; novas práticas, posturas e mecanismos institucionais estão sendo demandados e as

---

<sup>222</sup> Confira o relatório em: <[http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/documentos/cotas/relatorio\\_acompanhamento\\_cotas\\_2008.pdf](http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/documentos/cotas/relatorio_acompanhamento_cotas_2008.pdf)>. Acessado em: 15/01/2019.

respostas a essas questões, que nunca antes haviam sido feitas, remodelam, gradual e lentamente, a universidade.

A discussão feita abaixo partiu dos documentos institucionais, nos quais, evidenciamos as mudanças que esse novo período representou; na sequência trouxemos, brevemente, o que foi publicado em um jornal local e as reivindicações e posições que foram assumidas publicamente, bem como os significados reivindicados pelos especialistas que debateram o tema na ocasião; em seguida, mergulhamos no universo das entrevistas com estudantes, professores e gestores os quais evidenciam as mudanças que temos verificado.

Como estava previsto na resolução do Conselho Universitário nº 78/2004, o sistema de cotas vigorou por 7 anos, sendo o vestibular de 2011 o último. No *site* da instituição, encontra-se a seguinte explicação da transição de 2011 para 2013, ano em que uma nova resolução passa a ser efetivada:

Finalmente o artigo 4º atesta que os percentuais para reserva de vagas deverão vigorar por período de 7 (sete) anos, contados a partir da sua implantação em 2005. Portanto, o prazo em questão encerrou-se com a realização do concurso vestibular 2011.

Diante do exposto, em 17 de dezembro de 2010, o Conselho Universitário indicou membros para compor uma Comissão que apresentou uma metodologia e cronograma para análise do assunto na Instituição, ambos aprovados em 25 de fevereiro de 2011.

Com base no cronograma aprovado pelo Conselho Universitário o processo de discussão da política de cotas na UEL se estenderá até agosto do corrente ano, o que exigiu a aprovação de uma resolução que mantém a sistemática de reserva de vagas de acordo com a Resolução nº 78/2004 do Conselho Universitário para o processo seletivo vestibular 2012. Portanto, qualquer alteração na política de cotas da UEL ocorrerá para o processo seletivo vestibular 2013<sup>223</sup>.

O cronograma de debates estabeleceu uma série de atividades, que ocorreram entre 01/03/2011 e 26/08/2011, estando prevista, para o dia 26, a reunião do Conselho Universitário. Dentre esses debates destacamos o que ocorreu no dia 12/04/2011, no Cine Teatro Ouro Verde, ocasião em que o prof. Dra. José Jorge de Carvalho (UnB) e a procuradora federal Dra. Dora Lúcia Bertúlio da Fundação Palmares fizeram a defesa do sistema de cotas. Destaca-se que esses intelectuais também estavam presentes em 2004, no seminário *O Negro na Universidade*, momento fundamental para a implementação do sistema.

Como mencionado no trecho acima, a resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão nº 44/2011 fixou as normas para o vestibular 2012. No tocante à política de cotas,

---

<sup>223</sup> Este trecho foi retirado do site da Pró-Reitoria de Graduação da UEL, no espaço: Política de Cotas da UEL, Apresentação. Confira aqui: <<http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/apresentacao.html>>. Acessado em: 15/01/2019.

essa normativa repetiu, basicamente, o que estava na primeira resolução (C.U. nº 78/2004)<sup>224</sup>. Desse modo, como estava previsto, no dia 26 de agosto de 2011, o Conselho Universitário aprovou a resolução nº 15/2012<sup>225</sup>. Como já mencionamos no Capítulo 3, a principal mudança desse novo período está em garantir, efetivamente, 40 % das vagas dos cursos de graduação para estudantes de escola pública, 50% das quais para estudantes autodeclarados negros de escola pública.

Destacamos que o termo *negro* é, como explica a portaria, entendido como a somatória de pretos e pardos, compreensão que está amparada na forma como o IBGE realiza suas pesquisas. Como bem destacou Osório (2003; 2009), a categoria político-analítica negro, como junção de pessoas que se identificam como pretos ou pardos, se justifica duplamente. Em termos estatísticos, verifica-se uniformidade entre as características socioeconômicas dos dois grupos e, teoricamente, as discriminações vivenciadas pelos grupos são de mesma origem, qual seja, o racismo.

As mudanças trazidas pela nova resolução vigoraram por 5 anos, tempo que, se considerarmos a duração do período mínimo de uma graduação na instituição, que é de 4 anos, e a graduação com maior duração, que é de 6 anos, entendemos exíguo para uma avaliação efetiva do sistema. Todavia, tais mudanças contribuíram para que o número de estudantes negros, em cursos como Medicina, Odontologia, Arquitetura e Urbanismo, aumentassem consideravelmente.

Observamos que os jornais da época deram menos atenção para o assunto. Se do ano de 2004 o Sistema de Arquivos da UEL nos encaminhou um levantamento com mais de 190 matérias, de diversos jornais, nos anos seguintes o número de reportagens caiu consideravelmente. No último ano do registro que recebemos (2009), constatamos apenas 9 matérias. Em uma rápida busca em um desses veículos de comunicação, no Jornal Folha de Londrina, referentes ao ano de 2011, há apenas 4 matérias sobre o tema<sup>226</sup>.

<sup>224</sup> Consulte a resolução em: [http://www.uel.br/prograd/docs\\_prograd/resolucoes/2011/resolucao\\_44\\_11.pdf](http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2011/resolucao_44_11.pdf). Consultada em: 16/01/2019.

<sup>225</sup> É necessário elucidarmos que, além da resolução 15/2012, aprovada em 30/02/2012, também consta nos arquivos da instituição a resolução CU nº 108/2011, aprovada em 26/08/2011, com a mesma finalidade. A única diferença entre elas é que a primeira, que provavelmente é um aprimoramento da segunda, esmiúça quais setores devem estar representados na Comissão Permanente de Avaliação, designada para acompanhar o sistema de cotas.

<sup>226</sup> As reportagens foram publicadas nas seguintes datas: 05/04/2011: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/forum-avalia-politica-de-cotas-na-uel-745241.html>>; 12/04/2011: <<https://www.folhadelondrina.com.br/geral/falha-esta-na-distribuicao-de-vagas-746077.html>>; 27/08/2011: < <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/uel-amplia-sistema-de-cotas-766057.html>> e 06/09/2011: < <https://www.folhadelondrina.com.br/cadernos-especiais/de-igual-para-igual-no-mercado-766942.html>>. Acessadas em: 16/01/2019.

Dessas reportagens, duas contaram com a participação de Gilberto Guizelin, em uma das quais destacou-se que ele e outra estudante cotistas haviam recebido menção honrosa por serem os melhores alunos do seu curso e agora já estão enfrentando o mercado de trabalho (06/09/2011). Em outra reportagem, ao ouvir o estudante, que em 2011 concluiu o mestrado em História Social pela UEL, Gilberto diz que os cotistas não são encontrados em cursos como Medicina e Direito e cobra uma melhor distribuição das vagas (12/04/2011). Quanto às outras duas matérias, em uma apresentam-se os resultados de 2005 a 2011 (05/04/2011); e na outra, publicada um dia após a provação do sistema, o jornalista explica quais mudanças ocorreram (27/08/2011).

Chamando atenção para questões similares, como a necessidade de rever o fator proporcionalidade, um grupo de professores e estudantes, representando um conjunto de instâncias da universidade, encaminhou, no dia 12/07/2011, uma carta à reitoria, intitulada: Pelo aprimoramento do Sistema de Cotas da UEL<sup>227</sup>. Tramitada sobre o nº 19409/2011, a carta solicitava a reserva efetiva de 40% de vagas para estudantes de escola pública e, desse total, 50% para negros; solicitava também que o chamamento dos estudantes classificados ocorresse levando-se em consideração o sistema de migração, ou seja, que os cotistas negros de escola pública concorressem a 100% das vagas, pois podiam deixar a cota de inscrição e ingressar com outra cota de matrícula; que os cotistas de escola pública concorressem a 80%, devido ao mesmo sistema, e os ‘universais’, a 60%.

A seguinte citação retirada do relatório elaborado pela Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas, feita pelos atores que reivindicam as melhorias no sistema, chama nossa atenção:

"O desempenho dos acadêmicos cotistas, pelos dados dos últimos quatro anos se apresenta satisfatório. Esses estudantes têm conseguido acompanhar o desenvolvimento dos demais estudantes, com médias equivalentes. Em algumas situações, os estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas, tanto preto como brancos apresentaram desempenho superior ao dos estudantes não cotistas. **A evasão verificada não é significativa, considerando os dados do elevado índice apresentado pelos estudantes não cotistas**"<sup>228</sup>. (Grifo nosso).

<sup>227</sup> O Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA-UPELL) estava à frente da discussão, além dele os seguintes proponentes da universidade assinavam a carta: Departamento de Ciências Sociais; Colegiado de Ciências Sociais; Grupo de Estudos e Extensão sobre materiais didáticos – GEEMAS/UUEL; Inventário de Proteção do Acervo Cultural de Londrina – IPAC/UUEL; Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros LEAFRO/UUEL; Laboratório de Ensino Extensão e Pesquisa de Sociologia – LENPES/UUEL; Laboratório de Estudos de Religiões e Religiosidade, LERR/UUEL; Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e de Relações Raciais; Coletivo Pró-Cotas: Diversidade e permanência na UEL e, Centro Acadêmico de Ciências Sociais.

<sup>228</sup> Relatório elaborado pela Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEL, p. 12.

Essa citação chamou-nos a atenção por demonstrar que até mesmo os grupos favoráveis a políticas de cotas estão convencidos de que elas são bases legítimas que devemos levar em consideração ao tomarmos posição no debate.

Ora, não temos dúvidas sobre qual é o significado atribuído ao sistema de cotas que esses intelectuais estão buscando combater. Isto é, que os estudantes cotistas estariam despreparados e diminuiriam a qualidade da universidade. Isso torna-se ainda mais expressivo quando levamos em consideração a primazia dos primeiros cotistas, congratulados com láurea acadêmica nos espaços concedidos em jornais. A ideia de que, pela manifestação de atitudes racistas, as salas de aula podem se tornar um ambiente hostil aos negros excluindo-os das escolas, é utilizada apenas no momento de reivindicar que a política seja criada e de justificar por que, entre 2005 e 2010, a média de estudantes negros que ingressaram ficou em 7,9%, ou seja, como uma consequência das assimetrias no processo educacional anterior ao momento do vestibular e que foi agravada pelo fator *proporcionalidade*, elemento principal na reivindicação dos estudantes e professores.

A questão que estamos problematizando aqui é: se os estudantes estão em condições desiguais (de “classe” e raça), antes de prestar o vestibular e admitindo-se tratar os desiguais de maneira desigual, tendo-se por fim a “igualdade”, como essa perspectiva se coadunaria com a cobrança por resultados iguais? E, se as categorias relativas às medições de desempenho acadêmico apresentam o resultado dos cotistas como *satisfatório*, perguntamos qual foi custo para chegarem a isso? A resposta para essas questões está no trecho que grifamos na citação acima e reproduzimos aqui novamente. Assim disseram os membros do Conselho de Avaliação das Cotas e repetiram os intelectuais e estudantes favoráveis à medida: “*A evasão verificada não é significativa, considerando os dados do elevado índice apresentado pelos estudantes não cotistas*”.

Esse fragmento demonstra que o padrão, a norma, ou a regra, são os estudantes não cotistas, logo, a evasão de cotistas tornar-se-ia um problema caso ultrapassasse os índices destes estudantes. Isto é, enquanto apresentarem melhor desempenho, ou estiverem *pari passu* com os ‘universais’, os cotistas podem ser tolerados.

Estudando os “usos” do mérito e da meritocracia pelos grupos favoráveis e contrários à (a) política de cotas, no processo de adoção e revalidação do sistema de cotas da UEL e no programa de bônus da UNICAMP, Oliveira (2016) nos permite refletir sobre o caso da UEL, no tocante ao período em tela.

A autora desdobrou o uso dessa categoria em três dimensões: mérito da nota no vestibular; mérito da nota da graduação; e meritocracia como valor socialmente construído.

Sobre a primeira a autora dá a seguinte explicação: “A dimensão do *mérito da nota do vestibular*, sem a atuação de uma política afirmativa, embora tenha um caráter democrático, privilegia indivíduos e grupos que já possuem uma preparação e treinamento para esse tipo de prova”<sup>229</sup>. Aqui a autora está embasada na teoria dos capitais de Pierre Bourdieu; ela leva em consideração o fato de que estudantes herdeiros de um maior capital, nas diversas formas conceituadas pelo autor, estão mais bem preparados; contrariamente, o estudante que sofre discriminação racial, pode ter que se esforçar muito mais para tirar a mesma nota.

Nestas palavras a autora especificou essa dimensão do mérito:

O que queremos dizer é que a dimensão do *mérito da nota do vestibular* revela a ênfase no desempenho do estudante em um momento pontual. Tal dimensão do mérito enquanto ponto de “chegada” do estudante está intimamente relacionado com o ponto de partida e com o processo social que o indivíduo percorreu até o momento da prova do vestibular. À vista disso, o mérito da nota está calcado em um processo socialmente construído, cujo sucesso ou fracasso vinculado ao indivíduo relaciona-se com a questão cultural, racial e de classe social à qual pertence<sup>230</sup>.

Já, o mérito atribuído à nota de graduação é o de possibilitar comparar o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas. Debatendo essa perspectiva sobre os dados da UEL, nos diz a autora:

Com a primeira avaliação das cotas na UEL [avaliação de 2011] os sete primeiros anos da política confirmaram a pesquisa anterior. Os níveis de excelência se mantiveram, dado confirmado por todos os representantes da Pró-Reitoria de Graduação [...]<sup>231</sup>.

Este é o ponto central de nosso debate com Oliveira (2016); no entanto, antes de nele adentrarmos, explicamos a última dimensão do mérito, a meritocracia como valor socialmente construído. Nessa dimensão, a autora entende o mérito como uma ideologia meritocrática, que atua como uma lógica simbólica, justificando desigualdades raciais e sociais, construídas como desigualdades naturais entre os indivíduos. Um elemento fundamental desse âmbito do mérito é a justificativa pelo esforço, empenho ou talento “natural”.

Assim, Oliveira (2016) entende que a meritocracia era uma justificativa utilizada pelos opositores da política de cotas; porém, ao implementar o sistema, a universidade questiona a primeira dimensão, e os resultados alcançados pelos cotistas questionam a segunda, a que versa

---

<sup>229</sup>OLIVEIRA, Thayza de. **Políticas de ações afirmativas em contexto: decisão e não-decisão pelas cotas sociais e raciais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, 2016, p. 111.

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 117.

sobre a queda na qualidade da universidade. Reproduzimos abaixo o trecho no qual a autora faz essa constatação:

Não só a *meritocracia relativa à nota do vestibular*, mas também à *nota da graduação* foram confrontadas e reelaboradas com a decisão política da UEL pelas cotas. Com a adesão às reservas de vagas, a instituição secundarizou aquela meritocracia enquanto sinônimo de maior nota e, **a partir da primeira avaliação do sistema de cotas, também confrontou o argumento do possível rebaixamento da qualidade e excelência da universidade.** [...]. **As desigualdades raciais e sociais passaram a fazer parte do rol de explicações capazes de interferir nesses processos**, bem como, a aquisição de privilégios oriundos da posição social, econômica e simbólica de algumas classes sociais frente a outras. Esse foi o primeiro significado elaborado pelos agentes relevantes do processo de decisão pelas cotas em relação ao discurso meritocrático<sup>232</sup>. (Grifo nosso).

O trabalho de Oliveira (2016) evidencia o quanto a lógica do mérito, avaliado pelo desempenho, está introjetada não só na mente dos estudantes cotistas, mas também na dos intelectuais. Nos trechos grifados, fica evidente que a autora é da opinião de que as desigualdades sociais e raciais passaram a ser consideradas como capazes de interferir no processo de ingresso à universidade confrontando a dimensão do mérito da nota do vestibular. Já, o confronto da esfera do mérito da nota de graduação fez-se a partir da primeira avaliação, pois esta demonstrou que a qualidade ou excelência da instituição não sofreu diminuição. Assim, a questão para a autora é: se as desigualdades raciais e sociais interferem no processo de aquisição de nota para o vestibular, onde se verifica a desigualdade após o ingresso?

Para essa pergunta temos apenas duas respostas: a) as instituições universitárias são lócus separado da sociedade brasileira e, dessa forma, não se verificam práticas racistas ou desigual acúmulo de capitais, o que faz com que os estudantes, tendo oportunidades iguais, alcancem desempenho igual ou superior aos demais e b) a universidade é um microcosmos da sociedade e nela também há manifestações de racismo, desigual acúmulo de capitais e outras diferenças que atuam hierarquizando os indivíduos e garantindo que alguns tenham acesso facilitado a determinados conhecimentos e experiências.

Parece-nos inconcebível imaginar que a universidade esteja inteiramente descolada da realidade social que a circunda, e, em sendo assim, a segunda resposta nos pareceu a única plausível. Por isso, a ideia de que os estudantes têm subjetivado um significado de ser cotista e, com seu desempenho estão respondendo a esse significado nos pareceu ainda mais plausível. No entanto, é preciso haver eloquência nesse argumento, pois não se trata de advogar a ideia segundo a qual um estudante cotista não possa ter um desempenho melhor que seus colegas e sim de compreender que por não ser esta uma base legítima para garantir a inclusão, mas

---

<sup>232</sup> *Ibid.*, p. 124.

legitimada discursivamente, ela também é passível de deslocamento e as entrevistas relativas a esse período nos apontaram tal deslocamento.

Porém, antes de focarmos as análises das entrevistas, atentaremos para a tensão apresentada pelos pesquisadores convidados, em sua palestra, ao debaterem a questão com a comunidade interna e externa. – Como já dissemos, no dia 12/04/2011, no Cine Teatro Ouro Verde, o prof. Dr. José Jorge de Carvalho (UnB) e a procuradora federal Dra. Dora Lúcia Bertúlio da Fundação Palmares, que também estavam presentes em 2004, explanaram a política de cotas<sup>233</sup>.

A fala do professor da UnB aborda questões quantitativas e qualitativas, entendendo ele que as cotas são uma revolução por facultar o ingresso na universidade e em pouco tempo a um número de estudantes negros muito maior que em todos os anos da existência da universidade brasileira. Depois apresenta muitos dados quantitativos para demonstrar como a universidade pública no Brasil, representa uma elite, uma parcela muito pequena e de difícil acesso para pessoas negras. O antropólogo diz ainda que não faz sentido submeter o número de vagas a proporção de estudantes inscritos por essa modalidade e define que as cotas são *cotas de entrada na universidade*, ou seja, elas independem do número de inscritos; uma determinada quantidade de vagas devem ser reservadas, para ingresso tanto na graduação, como nos programas de pós-graduação e na carreira docente, questão que também advogou em seu texto, cujo título, *O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*, diz muito (Carvalho, 2006). Portanto, o modelo de cotas que vigorou na UEL até 2012 não se encaixa na definição de cotas apresentada por José Jorge.

Além da questão da proporcionalidade, o autor questiona ainda a forma como o debate sobre a reserva de vagas para estudantes de escola pública é posta, ou seja, condicionando a questão racial. O professor diz que nunca houve, antes do debate de cotas para estudantes negros, qualquer preocupação com a inclusão de estudantes de escola pública; assim, ao instaurarem-se cotas para escola pública e, desse percentual, cotas para negros de escola pública, aceita-se a falsa ideia de que a escola pública é homogênea, não sendo verdadeira tal afirmação; sendo a reserva de vagas para escola pública uma condicionante, a questão racial serve apenas para descaracterizar o real princípio que subjaz à implementação desse mecanismo, qual seja, em escolas tanto públicas como particulares, os ambientes racistas ferem

---

<sup>233</sup> Confira o primeiro e segundo vídeo intitulado: Discussões sobre a Política de Cotas na Universidade Estadual de Londrina – UEL. Consulte em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZdC-GjZtW8Y>>. Acessado em: 19/01/2019.

a subjetividade negra, e, sendo as cotas uma resposta a essa mácula, não há por que existir tal condicionante.

O autor propõe ainda que o sistema de cotas da UEL tenha três princípios independentes e articulados, defendendo que 20% de cotas sejam reservadas para negros, 30%, para estudantes de escola pública e 20% para estudantes com baixa renda. Assim, o estudante poderia ingressar apenas pela cota que lhe é reservada, como um estudante negro de escola privada, ou por tratar-se de um mecanismo articulado, ele poderia ser negro e de escola pública. A sobreposição dessas formas de ingresso garantiria a entrada de estudantes condicionados por fatores raciais e de classe (pensando-se a classe como renda).

A fala de Dora Lúcia Bertúlio, não por acaso, ocorreu após a de José Jorge. A questão que a procuradora trouxe para o debate consiste basicamente nesta pergunta: Por que estamos discutindo cotas para negros nas universidades? Entendendo ela a universidade pública como espaço de formação das elites, questiona-nos: Por que é necessário que pessoas negras dirijam este país?

A partir dessas indagações Dora Bertúlio diz que a população negra tem o direito de ocupar os cargos de poder por ser parte da população brasileira, ou seja, por contribuir para o desenvolvimento nacional, também essa população tem o direito de dirigir a nação ocupando os cargos de poder. Ao evidenciar que a composição atual do alto escalão do governo federal era completamente branca, a procuradora questiona a ideia de que ‘não existem negros competentes para ocupar esses cargos’, partindo da ideia do inconsciente coletivo que é formado ou formatado a partir do racismo. Ou seja, uma sociedade como a brasileira, construída a partir da escravização dos povos africanos, do genocídio de indígenas e da presença do colonizador, formatou os valores que são disseminados no meio social. Em vista disso quando se construíram os valores sociais da humanidade criaram-se o branco como ser humano universal e o negro como despossuído de humanidade.

Assim, para a procuradora, concordar ou não com as cotas é aceitar ou não que a população negra é competente e merecedora, e que efetivamente contribui para o desenvolvimento nacional; por isso deve poder dirigir a nação, assim como o branco o faz desde sempre.

Considerando as contribuições de José Jorge e Dora Bertúlio, dado o caráter crítico do modelo que a UEL estava implementando, bem como a lógica subjacente ao sistema, aquela que advoga, principalmente a procuradora, observamos que o manifesto dos estudantes e intelectuais contido na carta Pelo Aprimoramento do Sistema de Cotas na UEL, se mostrou tímido ou conivente com as bases ilegítimas – desempenho – que foram instrumento de

verificação da política de cotas. No entanto, compreendendo que as dinâmicas, que subsidiam o debate, não foram nunca antes questionadas, é possível pensar em um processo de conscientização ou convencimento dos atores do campo contrário; de todo modo, a falta de qualquer ressalva à ilegitimidade das formas de medir o sistema, contribui para a legitimação do mesmo.

Estudando o debate sociojurídico em torno das ações afirmativas, Medeiros (2016) constata que os desembargadores que fazem a defesa das ações afirmativas se baseiam no mesmo fundamento meritocrático em que se fundamentam os operadores do direito contrários a essas políticas. A respeito dessa constatação manifesta a socióloga com estas palavras:

A utilização desse argumento nos mostra uma situação contraditória, pois, ao mesmo tempo em que ajudou para a continuidade dos programas de ação afirmativa, é uma defesa que não demonstra nada a mais que a simples obediência, por parte do operador do direito, da premissa do mérito. Ou seja, apesar das decisões judiciais serem, em sua maioria, favoráveis aos programas de ação afirmativa adotados por dezenas de IES, favorecendo inclusive a implementação de mais programas como esses, o princípio democrático-liberal do mérito individual continua sendo um dos pilares mais defendidos na justiça brasileira, tanto por contrários quanto por defensores das ações afirmativas<sup>234</sup>.

Assim, a autora considera que a defesa das ações afirmativas, relacionadas ao papel desse mecanismo para o país e, mormente, para a população negra ainda não está sendo feita de forma crítica e é esse o ponto levantado pelos movimentos de defesa desta política, ou seja, questionam-se os princípios hegemônicos e as bases do Direito constitucional, interrogando-se a própria sociedade “cuja estratificação social se deu segundo um recorte étnico-racial que transformou em costume as práticas de exclusão”<sup>235</sup>.

Dessa forma, trazer um questionamento para o próprio campo dos defensores das ações afirmativas, utilizando-se de autores como Stuart Hall e Homi Bhabha, a autora critica a forma como se construiu o valor da diversidade no interior dos arranjos normativos eurocêntricos, os quais transformaram em exótico, em folclórico o não europeu, o diverso. Ao fazê-lo, ela nos fornece bases para pensarmos as potencialidades das ações afirmativas, expondo-nos:

A substituição da noção de diversidade pela noção ressignificada da diferença é, mais que uma questão de escolha conceitual, algo que se reflete na vida prática, nas escolhas e nos perfis das políticas públicas. Trocando em miúdos com o objeto de estudo desta pesquisa, se a diferença fosse compreendida como algo não fixo, ficaria mais evidente tanto para estudantes quanto para desembargadores que as ações afirmativas têm um papel muito mais complexo do que eles demonstram entender em suas falas. **Ao falarmos em ações afirmativas no Brasil, não falamos simplesmente em realocação de posições, mas em mudança de paradigmas e no questionamento dos processos de subjetivação e de sujeição pelos quais muitos passam devido**

<sup>234</sup> MEDEIROS, Priscila Martins. **Das Lutas Políticas ao Reconhecimento Jurídico**: relações raciais, ensino superior e ações afirmativas no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 162.

<sup>235</sup> *Ibid.*, p. 163.

**à cristalização das hierarquias causada pela manutenção do discurso da mestiçagem<sup>236</sup>. (Grifo nosso).**

A compreensão da política de ações afirmativas exibida pela autora nos permite, por um lado, criticar as posições assumidas pelos grupos pró-cotas defensores de uma noção de mérito não compatível com o exercício das atividades acadêmicas que os estudantes cotistas realizam na universidade, tendo-se em vista que a noção de desempenho se mostra demasiadamente reduzida para legitimar ou deslegitimar a presença desses sujeitos e, por outro lado, no trecho que grifamos, a autora demonstra que falar de ações afirmativas é como versar sobre mudança de paradigmas e questiona os processos de subjetivação e sujeição. Essa mudança tem sido observada, principalmente nos discursos e nas ações dos cotistas, mas não só nestes, observa-se, também, na fala de professores e gestores sobre a presença desses estudantes no cotidiano universitário.

A trajetória de Ana, de 22 anos, que ingressou em 2014 como cotista por raça no curso de agronomia, demonstra outra forma de responder à ideia de inferioridade do cotista por raça, uma forma que aponta para a recusa a ideia de que os outros estudantes não-cotistas, são melhores. A jovem foi a única a se utilizar das cotas raciais para acesso ao curso nesse ano, porém não era a única negra no curso, havia um outro estudante negro, que passou por vagas universais. O episódio que a jovem nos relatou demonstra a forma como, no início do curso, ambos, por serem os únicos negros, responderam ao signo de inferioridade que a construção do significado das cotas raciais lançou no meio deles e a transformação da postura do sujeito, ao longo dos anos, no modo de subjetivar este significado.

Ainda que seja longo, o fragmento a seguir é essencial. Nestes termos ocorreu o diálogo:

**Pesquisador:** *E dentro da universidade [já passou por alguma situação de preconceito]?*

**Participante:** *Então, eu disse quando eu entrei né, que o pessoal falava, mas eu ficava meio que assim na minha. Mas não chegou a ser direto, sabe. Era meio que falando que assim “ai, que o pessoal que passou que... tanto do colégio público, tanto de universal, o pessoal que tá lá na última colocação é tudo burro, sabe, não vai para frente”. Depois você vê que você tá lá a 4 anos na faculdade, você vê que não foi bem assim. Meio que colocação no vestibular não serve pra muita coisa, pessoal que estudou na periferia, tanto que estudou no colégio mais caro de londrina, tá na mesma situação. Uns até tá pior,*

---

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 171-172.

*porque estudou em colégio particular e fica reprovando, reprovando, reprovando, [mas] e racismo assim direto eu não vi não, nunca sofri não.*

**Pesq.:** *Entendi, mas veja, eu te perguntei de situações de racismo e você me falou da questão de quando você era criança e dessas conversas em sala de aula, da questão da posição que passou no vestibular...*

**Part.:** *É de cota também*

**Pesq.:** *Mas qual a relação **entre cota e racismo para você?** Porque você citou essa experiência que você viveu dentro de sala de aula. Só que essa situação era uma situação de racismo?*

**Part.:** *Eu acho que... não sei. Talvez relacione, “ai a pessoa ser negra ela vai passar por cota, então a capacidade dela, capacidade.... A inteligência dela seria menor” entre aspas. Eu acho que isso.*

**Pesq.:** *Por isso seria uma situação de racismo?*

**Part.:** *Sim. Creio que sim.*

**Pesq.:** *Entendi.*

**Part.:** *Ou relacionar né, você ser negro e passar por cota, então quer dizer que você não tem capacidade.*

**Pesq.:** *Entendi, isso foi no seu primeiro ano? Que você ouviu esse tipo de conversa.*

**Part.:** *Sim.*

**Pesq.:** *Entre os alunos?*

**Part.:** *Entre um aluno negro que passou em cota universal.*

**Pesq.:** *Mas conversando com outros alunos brancos?*

**Part.:** *Sim. (Ana, Agronomia, ano de ingresso 2014, realização da entrevista 2018).*

No ano de 2013, mesmo com a ampliação da reserva de vagas para cotistas negros, não houve ingresso de cotistas por raça no curso de Agronomia, no ano de 2014 Ana foi a única cotista por raça que ingressou neste curso. Na longa entrevista que nos concedeu, Ana conta das situações de racismo que vivenciou durante a infância, percebidas mais pela atitude da mãe – que, ao ouvir o que as outras crianças falavam dela, saía do local em que estava – do que propriamente pelas atitudes discriminatórias. Filha de mãe branca e pai negro, as referências de superação do racismo que a jovem carrega vêm das histórias que o pai relata.

No trecho citado acima, é possível perceber quão grande demérito é, entre os estudantes, ingressar na universidade por cotas, ou seja, o significado que essa forma de ingresso carrega consigo é o da inferioridade do próprio cotista. O relato da jovem nos mostra ainda duas posturas diferentes diante do significado manuseado por colegas. A princípio,

quando ouvia essas conversas, ela diz: “*mas eu ficava meio que assim na minha*”. Essa é a primeira reação de todos os entrevistados que ingressam por cotas quase que sem saber. Já, no caso de Maria, estudante negra não cotista – episódio debatido no tópico anterior – essa já era uma postura ensinada por seus pais, ambos negros.

Porém, as atitudes que apresentam durante o curso é que são diferentes. Entre os cotistas e os não-cotistas entrevistados para o primeiro período, aparentemente em apenas um caso, a estudante não integrou em si o significado de inferioridade atribuído por ser cotista em uma atitude de ‘ser duas vezes melhor’. No entanto, às dificuldades enfrentadas para permanecer na universidade, desde o não ter o dinheiro da passagem de ônibus até o não saber ligar um computador ou mandar um *e-mail*, por vir de uma realidade completamente distinta, outras se lhes sobrepunham. Isto é, pesava o fato de ser cotista e, por mais que ela se tenha mantido silente diante das provocações de outros colegas, a sua primeira necessidade era decodificar o ambiente da universidade e nisso ela concentrou seus esforços.

A dissimetria entre a postura de Ana e a dos demais entrevistados está no entendimento de que não há diferença entre ela e os outros estudantes. Ou seja, em vez de buscar ser a melhor, como demonstrado na trajetória de Antônio, a jovem notou que os outros não são melhores do que ela. Esse ato, por mais simples que possa parecer, pode ser lido como uma mudança ou um deslocamento daquilo que é considerado padrão.

Ou seja, se no relatório da Comissão designada para avaliar os primeiros 7 anos após o início da política de cotas, a evasão dos cotistas não chamava atenção por estar abaixo do percentual de evasão dos ‘universais’, Ana inverte a lógica do raciocínio: se todos os demais estudantes, cotistas ou não-cotistas estão reprovando, o problema não está nela, está, sim, no que lhe foi impingido. Por isso, os estudantes-padrão, aos quais ela deveria conseguir se igualar, a qualquer custo, para “manter a excelência”, não se diferenciam dela; portanto, em um movimento que desconstrói a categoria abstrata de superioridade dos não-cotistas e o significado de inferioridade dos cotistas, a jovem trivializa todas as ideias de mérito, capacidade ou desempenho.

Como se rebaixasse a pretensa superioridade dessa entidade abstrata e se decretasse a materialidade desta que se julgava acima dela e a forçava uma busca interminável. A representação que era feita a seu respeito, pelo significado atrelado a sua forma de ingresso, é questionada e desmistificada.

Outro aspecto do fragmento do diálogo entre o pesquisador e a participante que precisa ser debatido é a observação da jovem acerca dos que são os envolvidos na conversa sobre cotas, no momento do ingresso na universidade. Esse fragmento, por sua vez, aponta para a convivência dissonante de significados opostos para o mecanismo em questão.

Ana relata que a ideia da inferioridade atribuída ao sistema de cotas para negros é posta a colegas brancos por um estudante negro que ingressou pelas vagas universais. Ou seja, é possível entendermos que o ser cotista por raça está “naturalizado” no corpo negro, pelo processo de racialização do qual falou Hall (2016), por isso o estudante, visto pelos seus colegas como cotista e, portanto, inferior, passa a esforçar-se para descolar-se desse significado reforçando-o. Ou seja, existem, de modo geral, duas representações sobre o negro na universidade após as cotas raciais; contudo, se na experiência da estudante de agronomia o questionamento ao primeiro significado – de inferioridade – apresenta-se no âmbito pessoal, a narrativa de Thiago não só questiona como busca rever o lugar reservado à contribuição dos intelectuais negros.

Thiago ingressou no curso de psicologia, utilizando-se das cotas raciais no ano de 2013. O jovem possui uma longa trajetória de envolvimento com coletivos estudantis em nível local e nacional e foi um dos fundadores do coletivo Quilombo Neusa Souza, o coletivo de estudantes negros da Psicologia. Tal engajamento se iniciou por seu ingresso na universidade e chegou a fazer com que o jovem se candidatasse (buscando manter a identidade do estudante não mencionaremos a que) nas eleições municipais de Londrina em 2016. Em sua fala, Thiago se diz cobrado a ser dez vezes melhor, mas compreende a impossibilidade desse sentimento e recusa-o.

Thiago relata-nos um episódio que ocorreu em sala de aula em que o professor, ao julgar os estudantes, aprovou-os ou os não aprovou por ‘merecimento’, não levando em conta se haviam ou não extrapolado o número de faltas ou se haviam ou não alcançado a nota necessária para a aprovação. Contudo, Thiago não estava entre os que mereciam a aprovação por critérios subjetivos. Nestes termos expressou-se o estudante:

**Part.:** *Dali eu vi que eu não poderia contar com o favor de nenhum professor, tinha que me esforçar tipo 10 vezes mais que qualquer outro aluno, independentemente, porque se eu me esforçasse o dobro do que qualquer outro aluno branco, eu ia continuar sendo comum ou inferior. Para mim ter algum destaque, para ter alguma ideia, tipo, Thiago ser algo mínimo, ele tinha que ser 10 vezes melhor. Ai eu comecei a questionar, tipo “meu, eu não vou ser 10 vezes melhor tirando 10, nota 10, é meio que impossível. Eu vou fazer outras*

*coisas, eu vou pesquisar, vou fazer projeto, eu vou publicar artigo, eu vou tentar... disso aqui, dessa condição, tirar o que eu... o melhor para mim”, entendeu? (Thiago, Psicologia, ano de ingresso 2013, realização da entrevista 2018).*

O questionamento de Thiago repercute o de Ana, ainda que ele, por estar envolvido em coletivos negros, se sirva de um discurso que compreende mais facilmente os processos sociais que vive, fato que nos permite perceber que ele está constatando, no seu não-acolhimento pelo professor, o significado de ser cotista, apesar de o professor ter usado o mesmo com todos os estudantes, mas também na necessidade de, para ser “um mínimo”, ter que ser 10 vezes melhor. Além disso, o estudante identifica a “sua condição”, ou seja, compreende que há uma diferença entre ele e os demais estudantes e, partindo desta, busca o melhor para si.

Diante disso considerando que as ações desses estudantes, aqui representados por Ana e Thiago, estão buscando uma outra representação sobre si, um outro significado para a presença do cotista e do negro na universidade, podemos pensar que a estrutura universitária está sendo tensionada. A possibilidade de que o “deslizar” dos signos atinja a estrutura foi debatido por Segato (2005), quando refletiu sobre o ingresso de jovens negros nas universidades públicas brasileiras, graças à cotas . Sobre esse processo, assim se manifestou a intelectual:

Em suma, se apreendemos a estrutura hierárquica a partir de sua fixação ou grampeamento dos signos em que se representa – a operação do *conflation* tão frequentemente apontada pelas feministas pós-estruturalistas –, e se esses signos são também a caução de sua reprodução, **ao decretar a mobilidade desses signos é possível que alcancemos a estrutura em alguns dos seus pontos de vulnerabilidade e lhe causemos dano. Pode-se pensar que, ao chacoalhar os signos, acabemos por minar, erosionar, desestabilizar a estrutura no seu lentíssimo ritmo de reprodução histórica.** Porém, introduzir o signo da pessoa negra em certos cenários onde ele não circulava não basta. É necessário fazê-lo reflexivamente, deliberativamente<sup>237</sup>.

Se, por um lado, o chacoalhar dos signos pode causar dano à estrutura e, no plano individual, essa remodelação apresenta grande potencial, por outro, como menciona Segato (2005) no trecho acima, a introdução desse signo deve ser feita de modo reflexivo. As atitudes

---

<sup>237</sup> SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. Brasília: UnB, 2005. (Série Antropologia nº 372), p. 11.

de Thiago, na organização dos negros no curso de psicologia, que levaram à formação do coletivo Neusa Souza, indicam essa introdução reflexiva.

Estudando sobre as questões relacionadas ao racismo na área da psicologia, Thiago nota a ausência dessas discussões em seu curso, assim, buscando orientar a grade curricular, ele e outros estudantes fundam o coletivo Quilombo Neusa Souza. Sobre o nascimento do coletivo, diz o estudante:

**Part.:** [...] *dentro da psicologia eu tentava fazer esse debate, fazer essa... tudo que eu via, eu estudava os autores negros da sociologia, o debate racial, história do Brasil, tentava colocar isso na psicologia, mas com muita dificuldade. Ai, esse coletivo nasceu desse desejo de tipo “vamos organizar esses negros que estão na psicologia, porque não”.* (Thiago, 2018).

Assim, na tentativa de organizar os estudantes negros dentro do curso de psicologia, fundou-se o coletivo. Não por acaso, Thiago conta que o nome homenageia a psiquiatra, psicanalista e escritora baiana Neusa Souza, relatando que a primeira luta do coletivo foi reposicionar o livro *Tornar-se negro*, de Neusa Souza, no sistema de bibliotecas da universidade.

Ao constatar que se tratava de uma teoria fundamentada na psicanálise sobre o racismo e que os professores e estudantes do curso desconheciam a obra citada e visando proporcionar contato com a obra, o coletivo requereu que o livro fosse realocado, que deixasse de estar na Biblioteca Setorial de Ciências Humanas (BSCH), na área referente ao racismo, e passasse para a Biblioteca Central (BC), na área da psicanálise, espaço frequentado cotidianamente por esse público.

Nestes termos o estudante relata essa ação do coletivo:

**Part.:** *a primeira coisa que a gente fez foi tirar o livro da BSCH que estava lá na área de racismo, para passar para área de psicanálise porque a gente queria ver... que os alunos que fossem pra biblioteca não tivesse só contato com autores brancos europeus, mas que tivessem contatos com psicanalistas e psicólogos que fossem negros e que estavam produzindo no Brasil, e que... né, que o aluno tivesse essa experiência, de ir lá na biblioteca na área do conhecimento dele e ter também autores negros, não só autores brancos e europeus...*(Thiago, 2018).

Ao estudar o coletivo negro Quilombo Neusa Souza, o coletivo *Negre-x* de estudantes de Medicina e de outros da Universidade Estadual de Londrina, Souza (2018) nos diz que esses espaços surgem pelo não-acolhimento, ou por um acolhimento aquém do esperado, das demandas desses estudantes nos Centros Acadêmicos (C.A.) e no Diretório Central dos Estudante (D.C.E.). Assim, constituem-se como espaços de diálogo dos vários aspectos que envolvem a questão racial.

No relato acerca da interação *on-line* do coletivo em questão, disse o pesquisador:

Neste espaço acabam por relatar vivências e desabafos, denunciando atos de discriminação, compartilhando notícias que tendem a reverberar sobre a temática racial, servindo também como um espaço descontraído, de brincadeiras e trocas de afeto entre os membros, que relatam sentirem-se como em um ambiente familiar quando dialogando com o grupo<sup>238</sup>.

Assim, nos espaços de organização política negra, bem como nas reflexões e tomadas de posições individuais, temos visto que se busca uma nova forma de representação do cotista negro e, de modo geral, uma nova forma de representação do negro na universidade. Tem havido indagações à estrutura universitária, questionamentos que exercem pressão sobre ela e ela, por sua vez, sente os efeitos e reage.

Nesse sentido, buscando conhecer qual é a reação ao ingresso desses estudantes na universidade ou quanto sua presença tem modificado o ambiente universitário, foram realizadas entrevistas com professores e gestores, embora essas categorias não sejam estanques, pois os professores ouvidos exercem, ou já exerceram, cargos de gestão, elas representam perspectivas distintas. Dos cinco atores que entrevistamos para captar essa perspectiva sobre a questão, trouxemos duas contribuições que apresentam, sucintamente, os pontos fundamentais.

A coordenadora do colegiado do curso de Medicina Lígia Márcia Mário Martins, que foi aluna do curso nos fins da década de 1970 e coordenadora do mesmo, de 2016 a 2017, e continua na coordenação (2018 – 2019), nos apresenta a visão institucional sobre a política de cotas, os conflitos e as mudanças observadas. Ao indagarmos especificamente sobre as mudanças que ela vê com a entrada de cotistas, a primeira questão que ela mencionou foi relativa à dimensão estética.

Nestas palavras se expressou a coordenadora:

---

<sup>238</sup> SOUZA, Alexsandro Eleotério Pereira de. **O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico.** Tese – (Doutorado em Serviço Social) Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2018, p. 108.

**Part.:** *Primeiro a mudança estética [...]. Existe uma mudança estética importante, mesmo dentro do curso de medicina era muito difícil você achar um negro, certo. Dentro da escola [curso] hoje você vê a presença dos negros, isso é visível.* (Lígia Márcia Mário Martins, coordenadora do curso de Medicina).

Se considerarmos a fala da coordenadora e, juntamente, a ideia de *eficácia comunicativa*, da qual falou Segato (2005), podemos considerar que a entrada mínima de 2 alunos negros de 2005 a 2012 e, após as mudanças de 2011, o ingresso de no mínimo 16 estudantes negros na medicina, de 2013 a 2017, em salas com 80 discentes, têm contribuído para modificar a maneira de lermos a paisagem humana, como explicou a autora:

Se a cor da pele negra é um signo ausente do texto visual geralmente associado ao poder, à autoridade e ao prestígio. A introdução desse signo modificará gradualmente a forma em que olhamos e lemos a paisagem humana nos ambientes pelos que transitamos. À medida em que o signo do negro, o rosto negro, se fizer presente na vida universitária, assim como em posições sociais e profissões de prestígio onde antes não se inseria, essa presença tornar-se-á habitual e modificará as expectativas da sociedade<sup>239</sup>.

Porém, precisamos levar em consideração, aqui, que um dos primeiros médicos da cidade de Londrina era negro; trata-se de Justiniano Clímaco da Silva, nascido em Santo Amaro da Purificação, na Bahia. O Dr. Preto, como ficou conhecido, estudou medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia e formou-se em 1933, sendo o único negro de uma turma de 95 alunos; migrou para a cidade em 1938, período de formação do município e também de grandes epidemias que levaram muitos municípios à morte. Justiniano Clímaco clinicou por mais de 50 anos e atendeu mais de 30 mil pacientes, trabalho muitas vezes realizado atendimento de forma solidária. O médico era deveras querido entre a população e em 1947 foi eleito deputado estadual constituinte pelo Partido Social Democrático, sendo o quinto mais votado do Paraná. Após a sua morte, aos 92 anos, em 27 de agosto de 2000, a Câmara Municipal deu seu nome para uma Unidade Básica de Saúde, localizada na região norte de Londrina, no Conjunto Habitacional Vivi Xavier<sup>240</sup>.

Essa breve menção à história de Justiniano Clímaco da Silva é trazida aqui para demonstrarmos como ser cotista atua reposicionando a representação do negro no imaginário social. Ou seja, menos de 4 anos depois de sua morte, na mesma Câmara Municipal que o

<sup>239</sup> SEGATO, Rita Laura. *Raça é signo*. Brasília: UnB, 2005. (Série Antropologia nº 372), p. 10.

<sup>240</sup> Confira em: SILVA, Maria Nilza; PANTA, Mariana. *O DOUTOR PRETO JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA: a presença negra pioneira em Londrina*. Londrina: UEL, 2010.

homenageou, no debate acerca das cotas na UEL, era possível ouvir dos contrários ao mecanismo que não gostariam de ser atendido por um médico cotista negro, por um Dr. Preto. Assim, entendemos que, não por acaso o distinto médico negro recebeu essa alcunha, por ser uma exceção e, por mais gentil e carinhosa que essa forma de tratá-lo pretendesse ser, servia também para rotulá-lo. Contudo, ao introduzir-se o estudante negro não mais como uma raridade na medicina e, ao longo do tempo, ao alterar-se a estética do curso, como mencionou a coordenadora, os doutores pretos têm deixado de existir e, mesmo com as diversas manifestações de racismo, os significados em torno do *ser cotista negro*, têm convivido em disputa.

Os casos de racismo contra os estudantes negros na medicina foram relatados pela coordenadora e por estudantes em conversas não gravadas e amplamente analisados por Souza (2018). Contudo, um caso é exemplar para refletirmos sobre a atuação institucional diante desses episódios e o deslizar do significado de ser cotista e de ser negro na universidade.

Durante a entrevista, Lígia Márcia nos relatou que uma estudante de intercâmbio, proveniente de um país africano (ocultamos o país buscando preservar a identidade da jovem), foi vítima de racismo. Segundo a coordenadora, de forma anônima colocaram um bilhete na bolsa da estudante com os dizeres “*Volta pro seu país sua...*”, além de terem escrito frase semelhante em um dos banheiros do Centro de Ciências da Saúde. O desdobrar jurídico desse caso obrigou o curso a assinar um Termo de Ajustamento de Conduta, realizando atividades formativas junto aos jovens. Já, o desenrolar das relações entre Brasil e África gerou um incidente diplomático, pois, por ter sido reprovada em uma disciplina, a jovem teria que voltar para seu país, como estabelecem as regras do programa. Na sequência, levando-se em conta o sofrimento psíquico como resultante da reprovação, foi concedido que a jovem pudesse permanecer.

Esse episódio é emblemático para compreendermos a profundidade das relações que estão postas com o ingresso de cotistas negros e estudantes negros, de modo geral, em cursos como a medicina. Por um lado, se a jovem fosse mandada para o seu país, o racista anônimo teria cumprido a sua missão, por outro, a permanência da jovem, conquanto lhe custasse muito esforço, deixa evidente que as regras não podem ser aplicadas da mesma maneira em todos os casos, reforça que o *status* de médica também é direito dela e remodela, a um alto custo, o significado de ser negra dentro da universidade.

Se é notório que a presença dos estudantes negros após as cotas tem trazido tensão, a presença de cotistas de escola pública foi observada de maneira contrária. Ou seja, a criação de cotas “sociais” buscou em primeiro lugar barrar a instauração de cotas para estudantes negros;

não se trata de cotas sociais – entendendo-se o social como a parcela mais pobre da população – pois, no contexto local, o fato de não se construir nenhum mecanismo que, de fato, selecionasse os indivíduos por renda, apenas determinou que estudantes da escola pública podem se candidatar a vagas de ‘cotas sociais’, e, não havendo homogeneidade entre os estudantes dessas instituições, o vestibular tende a selecionar, dentre estes, uma elite.

Outra questão é a discricionariedade do cotista de escola pública; constatamos em todas as entrevistas que, diferente dos estudantes negros, os esse cotistas passam despercebidos, sendo livres para identificar-se ou não como cotistas. Esses estudantes passam a ter sua capacidade questionada, caso apresentem problemas de aprendizagem, como demonstrou o professor Antonio Carlos Zani.

Professor do curso de Arquitetura e Urbanismo da UEL desde fevereiro de 1982, Zani já ocupou o cargo de diretor do Centro de Tecnologia e Urbanismo e também de vice-diretor. No início dos anos de 2000 estava afastado da universidade, mas acompanhou a discussão acerca das cotas e, em sua experiência de sala de aula, ele deu-nos a entender em que circunstâncias o cotista de escola pública pode vir a ser um problema, e ver a diferença naturalizada no corpo negro.

Perguntado sobre as relações em sala de aula, nestes termos transcorreu o debate:

**Part.:** *Eu vou falar a experiência que eu tô tendo agora no primeiro ano, que é maquete. Então, tem uma turma que você chega, assim, deve ter uns 10 negros, aí tem um grupo de meninas, acho que são 4 meninas, elas não se separam. Então, eu por exemplo, enquanto professor, não consigo perceber, eu só consigo perceber por exemplo cor, cor é a primeira coisa, então...*

**Pesq.:** *Uhum.*

**Part.:** *Pode ser que uma negra não seja cotista, né, entendeu. Mas conversando com outros colegas, quando eles entram em sala, quando eles olham a cor, acham que é cotista.*

**Pesq.:** *Entendi.*

**Part.:** *Agora a questão da escola pública você acaba não percebendo. [...].*

**Pesq.:** *A escola pública por exemplo, por onde a gente poderia é... talvez se ele vai mal né, em alguma disciplina vem a pergunta “será que ele é aluno de escola pública”, entendeu?*

**Pesq.:** *Uhum.*

**Part.:** *Porque, como você tem uma concorrência muito grande no vestibular, então quando surge o primeiro problema, se ele não é negro a primeira pergunta que surge é “será que ele é de escola pública”. (Antonio Carlos Zani, professor do curso de Arquitetura e Urbanismo, 2018).*

As questões trazidas à baila pelo professor evidenciam que não há saída para o estudante negro; sendo ou não cotista, ele carregará esse significado e, ao menor problema, essa justificativa será aventada. Já, os cotistas de escolas públicas só são percebidos quando apresentam algum problema, ou seja, ambos carregam o peso da pretensa inferioridade atribuída. A diferença entre eles está em serem ou não identificados como tais, está também nas suas formas de reivindicar e atuar ou não a partir deste. Nesse ponto Zani também colabora com a nossa pesquisa, ao evidenciar quais são as mudanças que, de maneira geral, os cotistas promovem nos cursos de graduação, no caso em tela, no curso de Arquitetura e Urbanismo.

O professor verifica essa mudança nos temas que se tornam alvo de pesquisa nos trabalhos de conclusão de curso. sobre isso, Zani se expressou desta forma:

**Part.:** [...] então os temas que a gente tinha aqui, antes do cotista era tudo tema: “edifício vertical para não sei o quê, clínica, casa”, então você não tinha nada voltado para a sociedade, nada, nada. Então hoje você tem projeto arquitetônico voltado pra social, para uma creche, escola, centro comunitário, habitação social, isso na área de projeto arquitetônico, quando é urbanismo também, ou seja, começou aquela preocupação com o social que a gente não tinha. (Zani, 2018).

Refletindo mais profundamente sobre essa questão, o professor diz que só enxerga pontos positivos no ingresso desses estudantes na universidade, mas adverte que essa posição, mesmo nos dias atuais, não é unânime dentro do curso. A questão percebida pelo professor leva-nos a refletir sobre qual é a função da universidade e sobre qual é o tipo de profissional que se espera formar. Nestes termos se manifestou Zani:

**Part.:** Então, eu já tive [aluno de escola pública] antes, agora negro não, eu não lembro de nenhum aluno negro antes das cotas. E hoje você consegue ter arquitetos, ter engenheiros, ter médicos, químicos, né, negros e de escola pública. E qual é o benefício? O benefício eu acho que traz, é que é uma outra universidade, mudou a cara da universidade, entendeu. E aqui no curso de arquitetura, o que eu acho mais positivo, o curso se chama arquitetura e urbanismo, mexe com a cidade, que mexe com o tecido urbano né, que tem que mexer com a periferia, mobilidade, um monte de coisas, como é que você vai formar o teu aluno se você não tem ninguém que tá lá na periferia, que viveu isso né, entendeu. É... e se você não for pesquisar, não envolver os alunos nesse mundo né, e a grande dificuldade que se tinha antes era de você envolver os alunos eles não queriam, você podia montar o projeto de pesquisa que fosse, de habitação popular ou alguma coisa de bairro, não queriam, queriam trabalhar nas grandes obras. (Zani, 2018).

A questão levantada pelo professor nos mostra que a origem dos estudantes tem-se tornado alvo de suas pesquisas, expectativa debatida por Costa *et al* (2016) com relação ao ingresso de cotistas na pós-graduação e, posteriormente, como docentes nas universidades. Portanto, ao trazer sujeitos da periferia para dentro da universidade, a sala de aula torna-se um espaço da convivência de diversas diferenças, que, além de gerar uma outra forma de aprendizado para os próprios discentes, baseada na convivência em situação de “igualdade” (somos todos alunos), mas também em diferenças, visto que as problemáticas que os cotistas trazem, como nos relatou em outro momento o professor, nunca fizeram parte do cotidiano dos demais estudantes. Entre essas problemáticas, em outro trecho da conversa, Zani nos falou sobre a situação de desemprego do pai, condição à qual estão sujeitos muitos dos cotistas, mas que, para a maioria da sala, nunca fez parte do universo de seus problemas.

Dessa forma, fica evidente que o ingresso dos cotistas na Universidade Estadual de Londrina, tem provocado tensões, verificadas, principalmente, no tocante ao ingresso de cotistas negros, pois estes carregam, sendo ou não cotistas, o peso da inferioridade que esse mecanismo representa, ainda que esta representação seja disputada. Nessa condição, a atuação desses alunos, conquanto eles assumam esse significado, busca negá-lo e, se antes tal movimento era feito tendo por base os princípios ilegítimos que construíram o significado, nesse segundo período, verificou-se que o deslocamento é crítico a essa base, isto é, os alunos não aceitam a ideia de inferioridade que lhes é imposta, mas não buscam ser os melhores. Antes, porém, desmistificam os demais estudantes e atribuem a si mesmos as mesmas qualidades e defeitos daqueles que outrora constituíam a regra.

Se o cotista negro, ao esforçar-se para ter as melhores notas confirma as expectativas dos apoiadores das ações afirmativas, contudo, valendo-se de categorias que não consideram as especificidades da experiência negra; e, ao ter um desempenho considerado “inferior”, abona as perspectivas dos contrários ao sistema de cotas, como se carregasse qualquer inferioridade “natural”. Assim, a saída é concordar que nunca será possível realizar aquilo que se espera e deslegitimar as categorias-padrão, compreendendo-se que, em uma sociedade racialmente orientada, os negros sempre serão mais cobrados, conquanto, no processo educacional, todos estejam sujeitos a acertos e erros.

De outra maneira, a presença de cotistas de escolas públicas pode ou não tencionar a estrutura, ao cotista de escola pública é possibilitada a invisibilidade da condição de ingresso, cabendo a ele aceitar tal significado e a partir dele se posicionar, posicionamento que Zani bem evidenciou nos projetos de pesquisa desses jovens.

No tópico a seguir trabalhamos brevemente as mudanças que o último período apresenta – se bem que o ingresso de cotistas negros de qualquer trajetória tenha se dado há apenas um ano – mostrando que esse novo perfil de sujeito amplia o horizonte de possibilidade do próprio mecanismo de ingresso.

### **5.2.3 O terceiro período (2017 aos dias atuais): eu estou buscando a normalidade<sup>241</sup>**

Foi debatido, neste tópico, sobre as mudanças do novo processo de avaliação da política de cotas, bem como sobre a visão dos novos sujeitos que estão ingressando por meio da nova modalidade de cota, em virtude da qual as cotas para negros de qualquer trajetória ou, de forma irrestrita, independem do percurso de formação. Assim, a indagação que foi colocada neste capítulo é: Se o ser cotista tem passado por um processo de deslocamento, como os novos sujeitos têm subjetivado esse significado? O que representa ser cotista para esses estudantes? Por que eles fazem uso desse mecanismo? Essas são algumas das questões que respondemos aqui.

Como estava previsto na Resolução do Conselho Universitário nº 015/2012, após 5 anos de sua aprovação, a universidade deveria passar por um processo de avaliação e novamente se posicionar com base no relatório da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas. Mais uma vez, intelectuais foram chamados para debater o tema.

Nos dias 18 e 19 de janeiro, o debate foi fomentado pelo professor José Jorge de Carvalho. Nos dias 25 e 26 de janeiro, Marcelo Tragtenberg e André Lázaro discursaram sobre o tema.

No dia 17 de fevereiro de 2017, um dia antes da discussão no Conselho Universitário, o professor Sávio Cavalcante proferiu a palestra *Cotas, Meritocracia e Justiça Social: qual deve ser a posição da universidade pública?* É notória a presença de novos intelectuais nesse processo mais recente de debate sobre a política de cotas da instituição e, para compreendermos os rumos que essas medidas têm tomado seria benéfico analisar a fala dos professores. Contudo, não encontramos gravações ou transcrições dos eventos listados acima.

Desse modo, voltamos os olhares para o relatório da comissão que avaliou a política entre 2013 e 2016. Nesta foi possível observar que, após longa explanação quantitativa, os membros apresentaram três propostas. Na primeira, a comissão recomenda a manutenção da reserva de 20% de cotas para escola pública e 20% para negros de escola pública; já, na segunda

---

<sup>241</sup> Sentido atribuído por um cotista a sua entrada por cotas.

recomendação, os avaliadores sugeriram que o acompanhamento deva ser constante e a revisão ocorrer após transcorridos 20 anos, porém, a segunda parte dessa proposta oferece um outro limite para o sistema: “ou, até que os índices do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de desigualdade socioeconômica e raciais demonstrem a superação destes problemas”; na terceira recomendação há alguma trivialização das categorias de desempenho. São estes os dizeres:

Considerando que a evasão ocorre com estudantes originários de todas as formas de ingresso, recomenda-se criar novas políticas de permanência e fortalecer as existentes, em todas as dimensões do estudante como: pedagógica, econômica, psicossocial, dentre outras<sup>242</sup>

Essas duas últimas recomendações não foram incorporadas á resolução ao fim dos debates e a primeira foi ampliada. Todavia, essas também indicam mudanças. Ao considerar que a política deveria vigorar por 20 anos ou até que os índices de desigualdade socioeconômica e raciais, a serem auferidos pelo IBGE, demonstrassem a superação do problema. Os partícipes da Comissão deixam evidente que a finalidade da política de cotas é a mudança da sociedade, no tocante à educação, não sendo mais necessária quando essa mudança fosse confirmada.

Já a recomendação para o reforço de medidas que combatam a evasão de estudantes e, principalmente, a consideração de que o abandono da graduação não é fato “natural” entre os cotistas – ainda que ocorra por situações específicas a esse grupo – mas sim um problema que demanda o aperfeiçoamento e a criação de mecanismos voltados à permanência, constituindo-se uma inovação, ainda que a medida tenha sido rejeitada no debate.

Relativamente a essa questão, a resolução apenas recomenda, em seu artigo 11, que os estudantes que optaram por concorrer pelo sistema de cotas mas, no processo de disputa, ingressaram por vagas universais, pela possibilidade da migração, ainda assim serão elegíveis para o acesso às ações de permanência permitido apenas aos cotistas. Ou seja, de 2013 a 2016, o estudante que se inscreveu por cotas, mas delas não se utilizou, não poderia concorrer a bolsas que a universidade destina apenas para esse público.

Essa mudança nos mostra quanta diferença fazem questões, aparentemente triviais. Não há dúvidas de que a posição ocupada pelo estudante alcançou no vestibular não alterou a sua condição socioeconômica, utilizada como critério para a seleção de bolsistas de inclusão social, não existindo por isso motivos para excluí-lo da seleção de bolsas por critérios socioeconômicos.

---

<sup>242</sup> Recomendação constante no Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da Política de Cotas na Universidade Estadual de Londrina – 2011 a 2016, arquivo físico disponibilizado pela Pró-Reitoria de Graduação.

Quanto aos percentuais de reserva, verifica-se que a proposta aprovada foi além da demanda da comissão, pois, nessa ocasião, ficaram reservadas 20% de vagas para estudantes de escola pública, 20% para negros de escola pública e mais 5% para negros de qualquer trajetória, permitindo-se que negros de escolas privadas concorram por cotas raciais. Também ficou garantido, nesses 5% irrestritos, a estudantes negros já graduados concorrerem por cotas. Esse é o caso do estudante que buscamos ouvir.

Entretanto, antes de conhecermos as razões que levaram Rafael a prestar o vestibular por cotas raciais e, especificamente, na reserva de 5%, é válido confrontarmos a posição que o pró-reitor de graduação Jairo Pacheco defendia em 2004, no debate que ocorreu na Câmara dos Vereadores, com a discussão entre escolas privadas, universidade pública e a medida aprovada em 2017.

Respondendo ao colega de mesa professor Alderi Ferrarezi, presidente do Sindicato das Escolas Particulares de Londrina, o qual havia dito que o problema do negro estava sendo utilizado para que se conseguisse o ingresso de estudantes de escolas públicas e não do negro propriamente. Assim se manifestou Jairo:

Professor Alderi, a proposta identifica duas parcelas da população excluídas do acesso ao ensino superior: os oriundos de escola pública, enquanto a forma possível de apreensão de uma parcela de menor renda da sociedade e dos negros, que se constata por levantamentos objetivos. Combina com o enfrentamento de duas formas de exclusão: a econômico-social, com vagas para a escola pública, e a étnica ou racial, com parte desta cota para negros. **O negro que não está na escola pública e que tenha uma condição de classe média, ou próxima a isto, suficiente para frequentar uma escola não-pública, está em condições para não precisar daquilo que é preconizado pela medida.** Aí é uma questão de coerência e uma tentativa de equilíbrio dos dois sistemas<sup>243</sup>. (Grifo nosso).

Alderri havia dito também que, pela proposta que estava sendo apresentada, era como se “o negro de escola privada virasse branco”. A discussão entre escolas privadas e a universidade pública precisa ser mais bem analisada, no entanto, analisando os materiais levantados para o estudo em tela, observamos que, na referida audiência pública, a maioria do público era de alunos de escolas privadas os quais portavam faixas com dizeres, como “cotas não”, “o sistema de cotas só disfarça a péssima qualidade do ensino público no Brasil” e outras. Todavia, é sabido que, por mais baixo que seja o número de estudantes negros em escolas privadas, existem estudantes negros nessas instituições; ademais, a concessão de um número x de bolsas para estudantes de escola pública em escolas privadas, é também uma realidade.

---

<sup>243</sup> Fala de Jairo Queiroz Pacheco na Audiência Pública: Sistema de Cotas na Universidade Estadual de Londrina, realizada em 21/06/2004, na Câmara dos Vereadores de Londrina, p. 15.

Dessa forma, o debate entre esses dois atores sociais, representantes das instituições, aparece-nos mais como uma negociação em que, para o emissário do âmbito privado, quanto menos espaço ele perder melhor será, ainda que isso signifique, implicitamente, advogar cotas para negros de escolas privadas. Por não contarmos com nenhum manifesto formal do sindicato das escolas privadas, outra leitura também é possível, isto é, podemos entender que as acusações do professor Alderi ao professor Jairo visavam tão somente desqualificar o sistema de cotas; por isso, a galeria da Câmara encontrava-se repleta de estudantes oriundos da iniciativa privada inflando o debate.

De todo modo, sejam quais forem as reais motivações dos atores envolvidos, é notória a complexidade desse debate; não à toa, as mudanças advindas desse processo, têm-se mostrado significativas. Tendo, ou não, o professor Alderi uma visão mais eloquente dos fatos que o professor Jairo, ele notava que, passados mais de 10 anos, as afirmações do pró-reitor mostravam não só como redutoras de questões complexas – tendo-se em vista que a defesa de cotas para negros, independente do percurso de formação, pode ser ouvida, ainda que com outros nomes e de outras formas, de intelectuais já no início do debate, mas também a síntese de um pensamento mais geral daquele momento.

Dessa forma, a garantia de cotas para negros de qualquer trajetória acadêmica, incluindo-se aqueles que já tenham cursado uma graduação, representa um ponto de amadurecimento no entendimento dessa questão. Por já termos discutido, no capítulo 3, as mudanças que essa resolução trouxe, aqui buscamos apenas marcar as complexidades e o sinuoso percurso pelo qual essa política pública caminhou nestes anos.

Para compreender as mudanças trazidas por essa nova resolução, realizamos uma entrevista com o ‘novo perfil cotista’, no caso em tela representado por Rafael. Ingressante no ano de 2018, no curso de Medicina, Rafael (33 anos) já é formado em Odontologia, graduação que cursou na própria UEL, entre os anos de 2001 e 2005. Após ter-se formado, Rafael deu sequência aos estudos, fez mestrado, também na área de odontologia, em Bauru, na Universidade de São Paulo. Ademais, antes de ingressar novamente na UEL, o estudante teve um consultório odontológico por mais de 10 anos.

Em termos financeiros, a realidade que Rafael nos relatou aproxima-se da que foi descrita por Maria, ou seja, uma família de classe média. O estudante confidenciou que, durante a primeira graduação - considerada por ele como muito onerosa - quem o mantinha na universidade era seu pai, não tendo ele nunca a necessidade de trabalhar enquanto estuda.

Outro ponto em comum com Maria ocorreu em razão da ascensão social dos pais que os filhos buscaram ampliar. Rafael diz sempre ser o único negro nos espaços em que habita. No

entanto, diferente de Maria, ele percebe que é observado pelos demais clientes e vigiado pelos funcionários, como se dissessem que seu lugar não é ali.

Ao perguntarmos por que o estudante resolveu prestar vestibular para Medicina e por que pelo sistema de cotas, ele diz que foi uma decisão tomada em conjunto com a sua esposa e que ele estava prestando vestibular nas universidades públicas de São Paulo, quando, lendo o edital da UEL, descobriu a ampliação no sistema de cotas e verificou nesta uma oportunidade de mais fácil acesso. Nestes termos correu o debate:

**Participante.:** *Eu fiz nas públicas do Estado de São Paulo e aí surgiu a oportunidade de eu fazer aqui na UEL também, quando eu fui ler o edital eu vi que tinha essa possibilidade também, dos 5% que era uma possibilidade nova. É... Acho que, sinceramente assim, eu acho que, tenho que ser sincero com você, eu acho que eu vi naquilo ali, na verdade, uma possibilidade de tornar o meu ingresso mais facilitado.*

**Pesquisador.:** *Uhum.*

**Part.:** *Então, por esse motivo, aí eu peguei e optei por esses 5%. É... não só por isso, mas também pela questão de eu me identificar como uma pessoa negra, também pelo motivo de eu achar que o negro, ele tem que ser cada vez mais visto em posições que... como médico, engenheiro, como dentistas, como ministros, como presidente.*

**Pesq.:** *Uhum.*

**Part.:** *Se a gente não começar de algum ponto, a gente nunca vai chegar nesse... naquilo que a gente objetiva, naquilo que a gente almeja.*

**Pesq.:** *Uhum.*

**Part.:** *Então, eu quero fazer parte dessa construção também.*

**Pesq.:** *entendi.*

É notório que Rafael possui uma compreensão mais ampla da sua posição na sociedade e de onde ele quer estar. Além disso, o estudante toma para si mesmo a missão de fazer com que o negro seja visto em posições de destaque. Neste ponto, o ator social demonstra realizar o processo de estranhamento, diante da constatação da ausência do negro nessas posições, assim, além de verificar essa ausência, Rafael entende por que os negros não ocupam, ou melhor, são impedidos de ocupar essas posições de destaque, e se empenha para conquistar esse objetivo. Assim, o que poderia parecer meramente uma estratégia de ascensão social individualista,

ganha contornos de autorreconhecimento positivo do qual falou Costa (2002), também militante, desejando colocar o negro, de forma generalizada, em evidência.

Essa é a primeira resposta que o estudante levanta para a sua opção de ingresso. Porém, depois de debatermos outras questões, quase no fim da entrevista, questionamos o ator sobre qual seria, para ele, o objetivo que as cotas teriam que cumprir para deixar de serem necessárias.

Nos seguintes termos decorreu o diálogo:

**Part.:** *Quando entrar em um restaurante e... as pessoas não.... E eu não perceber que as pessoas estão me olhando, por eu ser o único negro naquele local.*

**Pesq.:** *Entendi.*

**Part.:** *Quando... é. Eu tinha um consultório, que nem eu falei pra você.*

**Pesq.:** *Uhum.*

**Part.:** *O... Acho que eu esqueci de falar isso pra você, eu tinha um consultório, eu fiz uma vez um cartãozinho e esse cartãozinho, ele... eu fui buscar na.... Eu queria colocar uma imagem de um dentista tá. Aí eu fui buscar na internet um dentista negro pra colocar, um desenho, pra colocar no cartão. Não achei dentista negro. Peguei um dentista branco, coloquei no photoshop, pintei ele de negro, coloquei no meu cartão. E esse era o meu cartão de visita.*

*Até que um dia, um paciente tava sendo atendido, já era meu paciente a bastante tempo, a uns 3 anos mais ou menos, que era um paciente de ortodontia, e ele virou pra mim e falou “viu, por que você colocou o dentista negro aqui na... no cartão? ”. Como assim cara? Ele falou assim “é, por que você não colocou um...” Como é que ele falou... “Por que você não colocou um dentista normal? ”.*

*Então, acho que isso responde o que você está me perguntando.*

**Pesq.:** *Uhum.*

**Part.:** *A partir do momento que ele vê como aquilo não sendo normal, então, talvez o normal tenha, não tenha muito com a quantidade né, daquilo que se vê.*

**Pesq.:** *Uhum.*

**Part.:** *Então eu estou buscando isso, a normalidade.*

**Pesq.:** *Entendi. (Rafael, Medicina, ano de ingresso 2018, realização da entrevista 2018).*

A entrevista com Rafael revela um dos novos significados possíveis para o sistema de cotas. Isto é, ao identificar que é vítima de um racismo sutil, que o próprio interlocutor denomina na sua fala como racismo velado, segundo ele, uma das caracterizações do racismo brasileiro, o sistema de cotas surge como uma contraofensiva a esse racismo. Se não existem

negros em posições de destaque, vamos colocar os negros lá, pensa o estudante. No entanto, o raciocínio não termina aí; para ele não se trata de uma política que sempre deverá existir. Deve existir, sim, apenas até que a presença dos negros nessas posições seja “normal”, o que podemos entender como “naturalizada”.

Desse modo, ficou evidente para nós, a partir desse novo perfil de cotista racial, que uma das finalidades da política de cotas, no mínimo uma das finalidades imaginada pelos seus beneficiários, é a desracialização, que, no entender de Rafael, é tornar a presença do negro *normal* nos espaços de poder.

### 5.3 A POLÍTICA DE COTAS DA UEL, OS MODELOS DE AÇÃO AFIRMATIVA E A CONVICÊNCIA DE SIGNIFICADOS DISSONANTES

No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos o início do debate brasileiro em torno das ações afirmativas. Naquele espaço, foi discutido o histórico nacional e internacional de mobilização que envolve a situação dos afro-descendentes no mundo e, partindo dessas constatações, a política de ações afirmativas apresentou-se como uma das alternativas para buscar melhorias.

Ainda que o país já tivesse vivenciado políticas similares e que a política de cotas já fosse uma reivindicação antiga do Movimento Negro, a vontade política demonstrada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, por mais que se tenha evidenciado ambígua e contraditória em alguns momentos, ela constitui-se em um marcador fundamental para o início desses debates na esfera pública nacional. O contexto da década de 1990 e início da década de 2000 é então o palco em que observamos as primeiras formulações dos intelectuais de dentro da academia sobre o que são as cotas, se elas devem ou não ser implementadas e por quê, e, o mais importante, qual os ganhos para a sociedade ao aceitar tal sistema.

Não podemos perder de vista que essas políticas estão inseridas em um contexto maior de transformação da própria sociedade brasileira, como os diversos intelectuais arrolados ao longo do texto, contrários e favoráveis às medidas, perceberam.

No que tange ao contexto local, essa pesquisa demonstrou que o modelo tem-se modificado por causa da alteração dos próprios objetivos que, por sua vez, são alterados pela dinâmica conflitiva de perspectivas dissonantes sobre o que significa *ser cotista* e o que não significa. A interação dessas perspectivas acerca do significado, entre atores que hierarquicamente gozam de maior ou menor poder na condução dos rumos da própria

universidade, constrói os próprios significados, gerando assim sucessivas transformações; contudo, é possível observar em que direção essas têm apontado.

Debatendo essas ideias ou esses modelos de ações afirmativas, trouxemos, de forma direta, neste último tópico, antes das considerações finais, porque compreendemos que o modelo local está mais próximo de uma perspectiva multicultural ou pós-colonial, do que da concepção da justiça social. Essa concepção de ação afirmativa se mostrou mais pertinente na medida em que nos permite entender a profundidade das mudanças em curso, descortinando tais mecanismos como potência de tensão sobre a estrutura universitária.

A ideia advogada por Souza (1997), que ecoou nos estudos de Yvone Maggie e, de acordo com Paixão (2008), também está presente nas ideias de Roberto DaMatta e Fábio W. Reis, representa abordagens liberais e comunitaristas que, não obstante reconhecer o mito da democracia racial como uma falácia, veem nele a possibilidade de construção de uma real ordem democrática, uma via para a realização do projeto liberal e, portanto, não rompem com o discurso da mestiçagem, logo, obnubilam a diferença.

Colocando essas abordagens no crivo da realidade material, nelas não encontramos sustentação na forma como os estudantes buscam se representar e na forma como os professores e gestores observam as mudanças trazidas por esses sujeitos. Isto é, de acordo com a ideia de que é possível construir um projeto democrático partindo-se do mito da democracia racial, pois, como um mito, ele não teria relação com verdades ou mentiras mas congrega os desejos reais dos indivíduos, como um caminho que possibilitaria a efetivação de uma real democracia racial. Não é a direção que tem sido tomada pelos atores envolvidos neste estudo.

Temos visto, diferentemente do que se imaginava, que a ideia de um país mestiço, ou seja, de relações que não se pautam na diferença, não é mobilizada. Pelo contrário, a ideia de igualdade está atrelada à percepção de uma diferença não-fixa entre os indivíduos e à não-aceitação da naturalização dessas diferenças, ideia que ora valoriza o cotista por raça como aquele que venceu a “inferioridade natural” ora o subjuga com base em pressupostos de acordo com os quais para que ele possa ‘ser um mínimo’, ele precisa ser 10 vezes melhor. Tudo isso tem sido questionado e refutado como uma forma de guiar a vida acadêmica.

Outra ideia que foi levantada relaciona as ações afirmativas e o combate à pobreza. No debate entre George Reid Andrews e Ronald Walters, vimos que a questão que se põe é se as ações afirmativas possuem a potencialidade de reduzir a porcentagem de famílias negras pobres ou apenas contribuem para o crescimento de uma classe média negra. Walters demonstra que esse não é o objetivo da política em questão e que, no contexto em que ela surge na sociedade estadunidense, havia também outras iniciativas em curso.

Não é nosso objetivo versar sobre o combate à pobreza diretamente, mas, na medida que as ações afirmativas pressionam a estrutura universitária, observamos que, no processo de construção da comunidade acadêmica como uma elite, uma das esferas fundamentais, e que está sob tensão, é a renda.

Nesse aspecto, na Tabela 4 do trabalho de Silva (2014), podemos observar que, de 2004 para 2012, a taxa de ingressantes com renda familiar superior a 10 salários mínimos caiu de 34,6% para 16,3%; no sentido inverso, a taxa de ingressantes com renda familiar de até 3 salários mínimos aumentou de 15,0% para 29,0%. Por certo estaríamos nos adiantando ao afirmar que o aumento do ingresso de estudantes oriundos de uma classe com renda menor decorre unicamente da aprovação de ações afirmativas, sendo necessária uma investigação específica para averiguar melhor essa questão; contudo, não podemos deixar de considerar que o recrutamento de estudantes oriundos da escola pública pode estar contribuindo para isso, ainda que esse não seja exatamente um crivo econômico ao ingressante da escola pública.

Existem, ainda, perspectivas com base nas quais existe o empenho em debater, do prisma dos favoráveis, a questão do mérito individual e da igualdade de oportunidade, conforme Guimarães (1997). O autor versou sobre esse mecanismo como uma política que pode promover a integração social por meio tanto da tolerância à diferença quanto da equidade racial. Próximos a essa perspectiva, os trabalhos de Campos e Júnior (2014) e Júnior e Campos (2016) reconhecem que a implementação de cotas raciais na UERJ, embora enfatize o discurso de valorização da diferença e fortalecimento da consciência negra, parece mais comprometida em reduzir as assimetrias socioeconômicas entre brancos e negros. Além disso, a perspectiva da justiça social defendida por esse conjunto de autores trata, em primeira instância, da equalização de oportunidades sociais e assimilação de grupos subalternos. Nestes termos se expressaram Campos e Júnior (2014):

Ademais, se, como apontam vários autores, no Brasil o liame entre percepção racial e cultura é fraco (Sansone, 2004), **tais políticas tendem a produzir um efeito maior de inclusão social do que de construção étnica e cultural**. Nada impede, é verdade, que as ações afirmativas raciais tenham como efeito a valorização cultural da identidade negra, possibilidade exaltada por Kymlicka e almejada por parte do Movimento Negro brasileiro. **Porém, tal consequência é contingente e não pode ser vista como um efeito necessário da lógica intrínseca dessas políticas**<sup>244</sup>. (Grifos nossos).

O sentido dado à política de cotas, como vimos nesta pesquisa, difere da ideia constatada pelos autores. Ou seja, as reivindicações iniciais e as posturas contrárias às narrativas

---

<sup>244</sup> CAMPOS, Luiz Augusto; JÚNIOR, João Feres. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo Relações necessárias ou contingentes? **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – vol. 29 nº 84, p. 116.

dos estudantes cotistas e não-cotistas nos mostraram que a primeira imagem representativa da política de cotas é a do estudante negro fixado e, ao ser o significado atribuído a ele o principal alvo de questionamento, os estudantes buscam compreender suas próprias histórias inseridas em processos sociais mais amplos, bem como as narrativas sobre o que eles significam dentro da universidade, e, partindo dessa compreensão, atuam evidenciando que não são aquilo que disseram que eles são, recontam, então, sua própria história e questionam o significado que lhes foi atribuído, primeiramente, por dentro das categorias que compõem o padrão e, posteriormente, de modo crítico a essas categorias, em um processo de deslizar o significado, como ficou evidente ao longo de todo este capítulo.

A questão da equidade também se mostra insuficiente para pensar a política de cotas no contexto local, visto que implicaria a criação de cotas que limitariam a entrada de grupos que sempre estiveram demasiadamente representados, como os considerados amarelos nas pesquisas do IBGE. De acordo com Nunes (2007), em meados da década de 2000, esse grupo representava 3,59% da população de Londrina, enquanto que, na universidade representava 5,9%. Além disso, a fotografia 2, dos estudantes formados no curso de odontologia em 1978 nos permite perceber que esse grupo está inserido na universidade desde seus primórdios.

No plano teórico, observamos que a perspectiva da justiça social, amparada nas teorias do reconhecimento social e da redistribuição, acaba por incorrer no erro de valorizar a diversidade cultural; no entanto, as diferenças dentro da diversidade são assimiladas e exotizadas, como demonstrou Medeiros (2016). É nesse sentido que pensar as ações afirmativas na chave pós-colonial é abarcar as mudanças que vêm ocorrendo no cenário da universidade.

A ideia de diferença, dentro da perspectiva pós-colonial, está subsidiada pelo conceito *différance* do filósofo Jacques Derrida, em termos filosóficos. Assim Hall (2003) explica: “Filosoficamente, a lógica da *différance* significa que o significado/identidade de cada conceito é constituído(a) em relação a todos os demais conceitos do sistema em cujos termos ele significa”<sup>245</sup>. Ou seja, compreender as ações afirmativas sob esse ponto de vista, é relativo a entender que a significação está na diferença e que, de acordo com o mesmo filósofo, as oposições binárias são reducionistas e há sempre uma relação de poder entre os polos dessa oposição.

Desse modo, ao dizermos que as ações afirmativas nos parecem fazer mais sentido na chave pós-colonial, entendemos que, desde os processos de aceitação das cotas raciais, como uma forma de “facilitar” o ingresso, até o incidente diplomático entre Brasil e um determinado

---

<sup>245</sup> HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 85.

país africano, e das posições assumidas nos meios de comunicação até a redução do debate nesses meios, estão nos indicando que a estrutura construída no bojo da modernidade, por mais que continue buscando invisibilizar a presença desses sujeitos, tem sido tensionada e disputada, as dinâmicas provocadas pela presença desses sujeitos têm questionado antigas práticas e demandado novas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enigma da existência é o currículo escolar que foi posto diante dos faraós, que foi ensinado nos bosques por Platão, que formou o *trivium* e o *quadrivium* e que hoje é colocado, pela Universidade de Atlanta, diante dos filhos dos libertos. E este curso de estudo não mudará; seus métodos tornar-se-ão mais ágeis e eficientes, seu conteúdo mais rico graças ao trabalho dos eruditos e à visão dos profetas; mas a verdadeira formação universitária terá sempre esta meta – não a de comprar o pão, mas sim a de conhecer a finalidade e o objetivo desta vida que o pão alimenta.

A função da universidade não é simplesmente ensinar o ganha pão, ou prover professores para as escolas públicas, ou ser um centro de encontros de eruditos; é sobretudo, ser o órgão daquele belo ajustamento entre a vida real e o conhecimento crescente da vida, um ajustamento que forma o segredo da civilização.

Por que não aqui, e talvez em toda parte, implantar profundamente e para a posteridade centros de saber e de vida, instituições universitárias que anualmente enviem a vida do Sul alguns homens brancos e alguns homens negros de cultura vasta, tolerância universal e sólida formação, unindo suas mãos e dando a esta contenda entre as Raças uma paz digna e decente?<sup>246</sup>

Qual é o potencial das ações afirmativas? Essa é a questão que está subjacente a este estudo. Nossa pesquisa buscou compreender, de duas formas, a questão que consiste em saber

---

<sup>246</sup> DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda., 1999, p. 138; 140; 141.

se as ações afirmativas geram ou não tensão na estrutura da universidade. O local no qual versa nosso estudo é a Universidade Estadual de Londrina. A primeira perspectiva para a compreensão pode ser vista nos capítulos 1, 2 e 3. Nestes, buscamos demonstrar o quanto – por mais que este pareça um mecanismo simples aos olhos desavisados – as cotas nas universidades estão atreladas a um longo processo de reivindicações por mudanças das condições de vida da população negra.

Por sua vez, esse processo tem causado, como vem demonstrando Silvério e Medeiros (2016), um deslocamento no discurso nacional. Portanto, o que ficou demonstrado nestes capítulos iniciais, ao olharmos para a conjuntura internacional, através da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, ainda que o foco esteja nas recomendações internacionais a respeito da política de cotas, é o alto grau de consenso da comunidade internacional relativamente à situação dos povos da diáspora africana no mundo.

Ainda nestes capítulos, evidenciam-se as primeiras definições sociológicas com relação ao mecanismo em questão. Essas definições mostram aquilo que poderíamos imaginar, a saber, alguns intelectuais, diziam que a sociedade brasileira precisava melhorar a qualidade de sua democracia e, por isso, tolerava-se partilhar, com parcimônia, alguns espaços de poder. Ademais, mostraram também a clarividência de outros intelectuais que, já naquele momento, início do terceiro milênio, compreendiam ou imaginavam o quanto a presença desses sujeitos em espaços produtores de conhecimento a seu respeito e relativo a todas as questões postas ao conjunto da sociedade, poderiam alterar no cenário nacional.

Contudo, se alguns intelectuais toleravam a diferença, admitindo a necessidade de uma heterogeneidade racial entre aqueles que governam ou entre as elites brasileiras, outros compreendiam que essa diferença não poderia ser pensada somente a partir deste prisma, mas sim de uma perspectiva não essencializante de cultura. Ou seja, esses intelectuais argumentavam que os excluídos ou os subalternizados não são apenas a diferença epidérmica em relação ao padrão, pois questionam ditos e manifestações, expressos sutilmente, nos espaços de convivência, que os inferiorizam. Como no jogo da capoeira, para fazermos uma analogia, em que, ao não se ter resposta a uma pergunta o corpo do jogador é atingido, no “jogo” da inclusão à universidade, ao agarrar a oportunidade com a esperança, a pergunta atinge a estrutura. A questão que estava posta e que buscamos responder é: Quais efeitos o jogo pode produzir?

Nestes capítulos iniciais, demonstramos que, antes que tivessem sido assumidas pelos intelectuais ligados à academia, essas questões já estavam colocadas pelo Movimento Negro, o qual está à frente, não só na reivindicação das ações afirmativas, mas também nas lutas por transformações que ressignifiquem o *lugar* da África na formação social brasileira, como apontam os autores supracitados.

Ainda nestes primeiros capítulos, apresentamos o percurso pelo qual passaram as reivindicações da população negra na cidade. De início com o Clube negro, sobretudo com a Escola da Arol e, no início do ano de 2002, por meio do Conselho Municipal da Comunidade Negra. Nesse âmbito também nos debruçamos nos conflitos internos ao Movimento e isso nos permitiu compreender mais profundamente por que as ações afirmativas foram implementadas só em 2004, sendo que em 2002 já havia manifestações nesse sentido. Ou seja, neste tópico evidenciamos a diferença de ideias entre Edmundo da Silva Novaes e D. Vilma Santos de Oliveira, lideranças locais.

Por último, nesta primeira perspectiva de análise, examinamos os resultados que o mecanismo tem produzido em dados quantitativos. Este olhar foi empreendido aqui não para avaliar a política de cotas, já que o ingresso de estudantes negros em maior ou menor número não aponta, necessariamente, para a efetividade ou falha dessa política, mas, sim, para apresentar ao leitor as regras, pelas quais o sistema foi balizado, e os resultados que estas produziram em todas as suas atualizações. Ao fazermos isso, percebemos um descompasso na literatura que tratou do tema para o âmbito local; constatamos, assim, os motivos para tais desencontros e propomos uma forma de apresentar os dados.

Se a primeira perspectiva de análise esteve mais preocupada em demonstrar para o leitor como o debate sobre essa questão está inserido em um contexto maior, a segunda exibiu as bases históricas da universidade, para mostrar como essa instituição é carregada de pressupostos modernos que desconsideram a experiência negra; apresentamos, ainda, a criação de um significado em torno do que é ser cotista e como esse significado, ao ser questionado, também questiona as próprias bases que constroem.

Nesta segunda parte, mais propriamente no capítulo 5, mostramos, por diversos meios, como foi criado um significado para o cotista, um significado de inferioridade, significado que não é, propriamente, o significado das cotas de modo geral, mas sim o significado do cotista negro, tendo-se em vista que o ingresso do cotista branco, na maioria das vezes, é amplamente justificado e utilizado para diminuir a importância da cota para o estudante negro. Contudo,

diferente do estudante negro diretamente associado ao sistema de cotas e, como descreveu Fanon (2008), escravo da sua aparição, o estudante branco, ainda que não seja diretamente associado ao sistema de cotas, pode ou não representar alguma reorientação dos rumos da universidade.

Assim, o que demonstramos que está se alterando é exatamente esse significado, alteração que provoca tensões na estrutura. Evidenciamos essas alterações da seguinte forma: no início do sistema de cotas há a incorporação acrítica da ideia de inferioridade que liga ao sistema e passa a significar ‘ter que ser melhor em tudo’. Não por acaso, um dos entrevistados nos relatou ‘não precisar mais das cotas’ e, fugindo do significado que elas representam, deixou de utilizá-las em um dos concursos públicos que realizou, ou seja, em sua visão, esse mecanismo é necessário apenas para a inclusão de jovens nas universidades, que, uma vez realizada, mediante a distinção racial ou não, daria a todos as mesmas oportunidades.

Essa perspectiva fica bem representada no trabalho de Oliveira (2016), quando a autora considera o *mérito da nota do vestibular*. Neste momento, as desigualdades sociais e raciais devem ser levadas em consideração, porquanto o que confirma isso é justamente o bom desempenho nos cursos de graduação. Ou seja, a autora opina que um estudante negro, conquanto tire a mesma nota que um estudante branco, tem de se esforçar muito mais por ser alvo de discriminação ao longo da vida; contudo, ao ingressar na universidade, quase que de forma automática, o bom desempenho deixa de ser fruto de um demasiado esforço e passa a confirmar o mérito.

A crítica a essa postura, isto é, a de ter que ser melhor, e a construção do outro como igual vista sobretudo na mudança de postura da estudante de Agronomia, que, no primeiro momento, fica calada diante da veiculação dessas ideias e, posteriormente, a crítica, representou o primeiro passo, o questionamento da estrutura.

O último momento, sobre o qual nos debruçamos, apresenta uma significativa reflexão e postura decidida do negro em relação a sua condição de aluno da universidade. Recentemente, o sistema se modificou; passa-se agora a compreender que a *questão racial* não está subsumida pela *questão de classe*, que faculta a entrada de um tipo de sujeito plenamente consciente de que deve recorrer a uma estratégia para alcançar determinada posição, consciente também do que significa alcançar essa posição. Nisto entendemos que o significado de ser cotista é a busca pela *normalidade*.

O sentido de normalidade advogado por este último cotista – o do último período – não significa deixar em segundo plano o fato de ser negro, mas sim abandonar, de uma vez por todas, o significado de inferioridade que vem a reboque de se aceitar como cotista por raça.

Por tudo isso vemos que os atores se empenham em apagar o significado que o ser cotista representa. Na diluição desse significado vemos o caminho de transformação da estrutura universitária. Porém, se o ritmo de reprodução da estrutura é lento, como evidenciou Segato (2005), não podemos determinar quanto tempo será necessário para que a universidade transforme as diversas dimensões componentes de seus pilares de sustentação, como tem ocorrido com a dimensão estética; também não podemos assegurar que o caminho marcado por avanços, no que tange à inclusão de estudantes e em sua forma de alterar o significado, seguirá no mesmo ritmo, sabendo que a regulamentação interna sustenta que esse caminho será percorrido nos próximos 19 anos, que as transformações que permitiram chegar até esse modelo demonstram o aprofundamento da crítica à estrutura universitária e que o cenário político brasileiro atual é incerto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Arivaldo Lima. **A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?** *Afro-Ásia*, n. 25-26, 2001, p. 281-312.
- AMARO, Francisco. **Um passo em direção a uma política de comunicação.** In: ALMEIDA, Márcio (Org.). *A universidade possível: experiências da gestão universitária.* São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001
- ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000-2005).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- ANDRADE, Pedro Henrique. **As ações afirmativas na UEL: um estudo sobre a sociabilidade dos estudantes negros.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.
- ARTES, Amélia; UNBEHAU, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.1, 2016.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo.** São Paulo: Annablume, 2004.
- BARRETO, Jônatas Nunes, MOURA, Carlos Alves (orgs.). **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; TAVARES, Breitner; SANTOS, Ivair Augusto Alves dos; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da; FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Ações afirmativas na Pós-Graduação: em busca de equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico.** In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação.** São Paulo: Cortez: Fundação; v. 1, 2016, p. 259-281.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois.** In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte, Autêntica: 2018, p. 247-268.
- BERTULIO, Dora Lúcia de Lima. **Ação Afirmativa no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade – o Sistema Jurídico Nacional.** In: Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilza da Silva (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 51-98.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo.** São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRITTO, Tatiana; SOARES, Fábio Veras. **Bolsa Família e Renda Básica de Cidadania – um passo em falso?** Texto para discussão n. 75. Centro de Estudos da Consulta do Senado, agosto/2010.

CAMPOS, Luiz Augusto; JÚNIOR, João Feres. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo Relações necessárias ou contingentes? **Revista Brasileira de Ciências Sociais – vol. 29 n° 84**, fevereiro, 2014 p. 103-206.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 161-190.

CARVALHO, José Jorge de. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro**. REVISTA USP, São Paulo, n.68, dezembro/fevereiro, 2006, p. 88-103.

CISSOKO, Sékéne Mody. Os Songhai do século XII ao XVI. In: NIANE, Djibril Tamsir (Ed.). História Geral da África, vol. IV, África do século XII ao XVI, Brasília: UNESCO 2010.

CONTINS, Marcia; SANT' ANA, Luiz Carlos. O Movimento Negro e a Questão da Ação Afirmativa. *Estudos Feministas*, v. 4, n° 1 (1996), p. 209-221.

COSTA, Guilherme Souza. **Uma leitura sociocrítica do jornal Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro (1948-1950)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015.

COSTA, Sérgio. Formas e Dilemas do Anti-racismo no Brasil. In: SILVA, Josué Pereira da; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos; RODRIGUES, Iram Jácome. **Crítica contemporânea**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002, p. 105-129.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CUÉLLAR, Javier Pérez de (org.). **Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**. Campinas, SP: Papirus, Brasília: Unesco, 1997.

CUTI. **Quem tem medo da palavra negro**. Revista Matriz, Porto Alegre, nov. 2010. Disponível em: <[http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro\\_cuti.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf)>. Acessado em: 05/01/2019.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DINIZ, Larissa Mattos. **O clube negro de londrina: Uma experiência contraditória.** 2013-2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra.** Rio de Janeiro: Lacerda., 1999.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Salvador: EDUFB. 2008.

FAUSTINO, D. M. **“Por que Fanon, por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil.** 2015. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e Negros em São Paulo.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** São Paulo: Ática, v. 1, 1978.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_, Michel. **Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976).** São Paulo, Martins Fontes, 1999.

FUEL (Fundação Universidade Estadual de Londrina). “Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Londrina”. 1974. Disponível no Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL).

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência.** São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 47-82.

GOSS, Karine Pereira. **Retóricas em Disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de Ações afirmativa para estudantes negros no Brasil.** Florianópolis. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Políticas Públicas para a Ascensão dos Negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa.** Afro-Ásia, 18 (1996), 235-261.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Acesso de Negros às Universidades Públicas.** Cadernos de Pesquisa, n. 118247-268, março/ 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** São Paulo, Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classe, Raças e Democracia.** São Paulo: Editora 34, 2012.

- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_, Stuart. **Cultura e Representação**: Rio de Janeiro Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- JACCOUD, Luciana de Barros, BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.
- JÚNIOR, João Feres; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, 99: 2016, p.257-293.
- KÖSSLING, Karin Sant' Anna. **As Lutas Anti-Racistas de Afro-Descendentes Sob a Vigilância do DEOPS/SP (1964-1983)**. Dissertação de mestrado. (Mestrado em História Social). Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2007.
- LANZA, Fabio [et al]. **Yá Mukumby: a vida de Vilma Santos de Oliveira**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, (Presença Negra em Londrina), 2ª ed., 2013. Disponível em: < [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/PDF%20DONA%20VILMA\\_2.pdf](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/PDF%20DONA%20VILMA_2.pdf)>. Acessado em: 01/06/18.
- LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: Leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- LIMA, Dora Lúcia. O enfrentamento do racismo em um projeto democrático: A possibilidade jurídica. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Anais do Seminário Internacional "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos". Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997, p. 189-208.
- LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas; JÚNIOR, Jaime Santo. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo**. São Paulo, Sesc/CEBRAP, 2016.
- MARTINS, Roberto. **Desigualdades Raciais e Políticas de Inclusão Racial: um sumário da experiência brasileira recente**, Santiago do Chile, CEPAL, abril de 2004.
- MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 121-139.
- MEDEIROS, Priscila Martins. **Das Lutas Políticas ao Reconhecimento Jurídico: relações raciais, ensino superior e ações afirmativas no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1988.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNES, Georgina Helena Lima, A Permanência da População Negra na Universidade Estadual de Londrina. In: Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 319-347.

OLIVEIRA, José Donizetti B. de. **O mito da democracia racial: um olhar sobre os movimentos negros em Londrina – 1940 – 1990**. Dissertação de Mestrado, UEL, 2002.

OLIVEIRA, Thayza de. **Políticas de ações afirmativas em contexto: decisão e não-decisão pelas cotas sociais e raciais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Texto para discussão n. 996. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2003.

\_\_\_\_\_, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006**. Brasília. Tese (doutorado), Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB) 2009.

PANTA, M. A. S. **População negra em Londrina: processos migratórios, deslocamentos espaciais intra-urbanos e segregação**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

\_\_\_\_\_, M. A. S. **Relações raciais e segregação urbana: trajetórias negras na cidade**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

PAIXÃO, Marcelo. A Santa Aliança: estudos sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008, p. 135-173.

PEREIRA, Taynar de Cássia Santos. Políticas Públicas para a Permanência da População Negra no Ensino Superior. In: Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 70-88.

PRINHEIRO, Luana; [et al]. **Retrato das Desigualdades 2ª edição**. Brasília, setembro, 2006. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/segundaedicao.pdf>>. Acessado em: 12/01/2019.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 35-45.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957, p. 171.

ROBERTO, Valter. Políticas Raciais Compensatórias: o Dilema Brasileiro do Século XXI. In.: SABOIA, Gilberto Vergne, org. **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Organizadores: Gilberto Vergne Saboia, Samuel Pinheiro Guimarães. Brasília, Ministério da Justiça, 2001, p. 123-138.

SABOIA, Gilberto Vergne, org. **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Organizadores: Gilberto Vergne Saboia, Samuel Pinheiro Guimarães. Brasília, Ministério da Justiça, 2001.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

\_\_\_\_\_, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. **O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 237, maio/ago. 2013, p. 542-563.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: Análise dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Brasília. Tese (doutorado), Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB) 2007.

SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. Brasília: UnB, 2005. (Série Antropologia nº 372), p. 1-16.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013

SILVA Jr, Hédio. Ações Afirmativas para Negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalvez e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 99-114.

SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz (Orgs.). **O Negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SILVA, M. A. L.; SILVA, M. N. **Um Retrato em Preto e Branco: uma visão diferenciada do negro em Londrina**. Revista Afroatitudianas, v. 1, jul/dez, 2006. Disponível em: <[http://www.uel.br/revistas/afroatitudeanas/?content=volume\\_1\\_2006.htm](http://www.uel.br/revistas/afroatitudeanas/?content=volume_1_2006.htm)>. Acessado em: 29/05/18.

SILVA, Maria Nilza da. As cotas universitárias para negros no Brasil e o caso de Londrina. In: Vera Chaia e Eliel Machado. (Orgs.). **Ciências Sociais na Atualidade: tempo e perspectiva**. São Paulo: Paulus, 2009, v. 4, p. 165-186.

\_\_\_\_\_. As cotas raciais na Universidade estadual de Londrina e a proporcionalidade: O impacto de uma particularidade. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012, p. 77-97.

\_\_\_\_\_, Maria Nilza da. Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004-2014). **Revista Tomo**, n. 24 (2014): jan./jun. p. 217-236.

SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013, p. 67-103.

SILVA, Maria Nilza da, e PACHECO, Jairo Queiroz (orgs.). **Dona Vilma: cultura negra como expressão de luta e vida**, Londrina: UEL, 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%20dona%20vilma\\_grafica\\_03.11.pdf](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%20dona%20vilma_grafica_03.11.pdf) (consultado em: 01/06/18).

SILVA, Maria Nilza; PANTA, Mariana. **O DOUTOR PRETO JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA: a presença negra pioneira em Londrina**. Londrina: UEL, 2010.

SILVA, M. N.; PANTA, M. S.; SOUZA, A. E. **Negro em Movimento: A trajetória do Doutor Oscar do Nascimento**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, (Presença Negra em Londrina), 2014.

SILVA, Nikolas G. Pallisser. **As ações afirmativas: alguns aspectos do desempenho acadêmico dos cotistas na UEL**. Londrina. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2016.

SILVA, Petronilia Beatriz Gonçalvez e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Silvio José Albuquerque e. **As Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

SILVEIRA, Paulo Roberto Cardoso da; SILVEIRA, Marta Íris C. Messias da. Da maioria silenciosa à minoria mobilizada: as tensões e contradições na implantação das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria – RS. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012, p. 208-233.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003a, p. 55-77.

SILVÉRIO, V. R. **Ação Afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”**. Perspectivas, São Paulo, 26: 57-79, 2003b.

\_\_\_\_\_. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVERIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005a, pp. 87-108.

\_\_\_\_\_. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b, p. 141-164.

\_\_\_\_\_. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O Negro na Universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 21-50.

\_\_\_\_\_. O IFP e a Ação Afirmativa na Pós-Graduação Brasileira. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008, p. 215-242.

\_\_\_\_\_. Ação Afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negro e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 321-341.

\_\_\_\_\_. **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo**. Educ. Soc., Campinas, v.33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto. MEDEIROS, Priscila Martins. Ação afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. In.: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez: Fundação; v. 2, 2016, p. 61-92.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Multiculturalismo e metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: BONELLI, Maria da Glória; LANDA, Martha Diaz Villegas de (Orgs). **Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2013. p. 33-60.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. In: **REVE DUC**, São Carlos, v. 9, n. 2, agosto, 2015, p. 34-65.

\_\_\_\_\_, Valter Roberto. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In.: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, Autêntica: 2018, p. 269-284.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOTERO, Edilza Correia. Transformações no Acesso ao Ensino Superior Brasileiro: Algumas Implicações para os Diferentes Grupos de Cor e Sexo. In: MARCONDES, Mariana Mazzin [et al] (Orgs). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

SOUZA, Alexsandro Eleotério Pereira de. **O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico**. Tese – (Doutorado em Serviço Social) Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2018.

SOUZA, Jessé (Org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Anais do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1997.

SOUZA, Nilda Rodrigues de. **Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras: uma análise sobre a implementação das cotas raciais**. Tese – (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus, Araraquara), 2017.

SOWELL, Thomas. **Ação Afirmativa ao Redor do Mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais**. São Paulo: É Realizações, 2016.

TELLES, Edward. “Início no Brasil e fim nos EUA? ”. *Estudos Feministas*, v. 4, n° 1 (1996), p. 194-202.

THEODORO, Mario (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

UEL (Universidade Estadual de Londrina). “Plano de Desenvolvimento Institucional”. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/planos-institucionais/pdi.php>>, consultado em: 20/07/2018.

UEL (Universidade Estadual de Londrina). “Estatuto da Universidade Estadual de Londrina”. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/novo/pages/legislacao/legislacoes-da-uel.php>>, consultado em: 21/07/2018.

UEL (Universidade Estadual de Londrina). “Regimento Geral da Universidade Estadual de Londrina”. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/legislacao/legislacoes-da-uel.php>, consultado em: 21/07/18.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexas**. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Durban, África do Sul.

WEST, Cornel. **Questão de Raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WIEVIORKA, Michel. **O Racismo: uma introdução**. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZELEZA, Paul Tiyambe. African Diaspora. In: HOROWITZ, Maryanne Cline (Editor in Chief). **New Dictionary of the History of Ideas**, 1945, 2 v.

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturado**

### **1. Identidade pessoal**

- 1.1 Nome
- 1.2 Idade
- 1.3 Cor
- 1.4 Identidade de gênero
- 1.5 Local de nascimento
- 1.6 Estado civil
- 1.7 Número de filhos
- 1.8 Bairro em que mora

### **2. Família**

- 2.1 Com quem você mora?
- 2.2 No período em que estudava na UEL, com quem morava?
- 2.3 Qual é o local de nascimento dos pais ou da pessoa com quem você mora?
- 2.4 Qual é o grau de escolaridade dos seus pais?
- 2.5 Você tem irmãos? Quantos? Qual o grau de escolaridade?
- 2.6 Quem trabalha em sua casa?

### **3. Educação Básica**

- 3.1 Em qual escola de ensino médio você estudou?
- 3.2 Em qual período você estudou, por que?
- 3.3 Fale-me sobre a sua trajetória escolar, você teve algum problema?
- 3.4 Você gostava da escola, por que?
- 3.5 Você gostava de seus professores, por que?
- 3.6 Como era a sua relação com os outros alunos da escola?

### **4. Ensino Superior**

- 4.1 Antes de prestar vestibular, você já conhecia a UEL?
- 4.2 Qual foi a sua expectativa ao prestar vestibular?
- 4.3 Você chegou a fazer vestibular em outras universidades? Quais?
- 4.4 Em qual ano prestou o vestibular?
- 4.5 Quantas vezes você concorreu ao vestibular?
- 4.6 Por que optou pelo sistema de cotas?

4.7 O que pensa sobre as cotas?

## **5. Assistência Estudantil**

5.1 Você conhece o Serviço de Bem-Estar a Comunidade (SEBEC-UEL)?

5.2 Como você ia para a UEL?

5.3 Você já ouviu falar da Fundação Araucária?

5.4 Você recebeu algum tipo de bolsa estudantil enquanto estava na UEL? Durante quanto tempo?

## **6. Interações dentro da UEL.**

6.1 Qual era a sua relação com os outros alunos da turma?

6.2 Você participava das confraternizações da turma?

6.3 Você tinha muitos amigos dentro da universidade?

6.4 Com quantos colegas de turma você ainda mantém contato?

6.5 Tinha muitos pretos/pardos na sua turma?

6.6 O ambiente universitário era agradável?

6.7 Você gostava de ir pra UEL?

6.8 Como era a sua relação com os professores?

6.9 Você participou de algum projeto?

6.10 Você já viveu alguma situação constrangedora no ambiente universitário? O que acha que acarretou este episódio?

## **7. Trabalho.**

7.1 Com quantos anos começou a trabalhar?

7.2 Por que começou a trabalhar?

7.3 Em quantos locais você já trabalhou?

7.4 Você trabalhava enquanto estava estudando?

7.5 Você trabalha atualmente? De que?

## **8. Sobre as relações raciais**

8.1 Como você vê a questão racial no seu cotidiano?

8.2 Na sua trajetória educacional houve alguma situação relacionada ao preconceito ou a discriminação racial? Se sim, você poderia descrevê-la?

8.3 Como você acha que é possível combater o racismo ou a discriminação racial?

8.4 Você já teve algum contato com Movimentos Sociais ou Partidos Políticos? Conhece ou já participou do Movimento Negro de Londrina?

## **9. Expectativas**

9.1 As suas expectativas ao prestar o vestibular e ingressar na UEL, foram realizadas? Por quê acredita nisso?

9.2 Em que medida a universidade contribui para a atividade profissional que você exerce ou pretende exercer?

9.3 Em relação a sua trajetória e a dos seus pais, você acredita que houve ou pode ser que haja ascensão social?

## **10. Livre**

10.1 Pensando em toda a sua trajetória educacional, sobretudo, no ensino superior: há algo que eu não perguntei, mas você gostaria de comentar?

ANEXO A<sup>247</sup> - Convocados para medicina no vestibular 2013 e 2018

## Imagem 1 – Classificados para Medicina no vestibular de 2013

Universidade Estadual de Londrina		
Processo Seletivo Vestibular 2013 - Candidatos Classificados na 2ª Fase		
Medicina (Integral)		
Class	Inscrição	Nome do Candidato
1	12713668	Universal NAJLA NONIS ZUCOLOTO
2	12724978	Universal MARCOS VINICIUS GAMA CABRAL
3	12716068	Universal LISSA SUGAHARA
4	12730348	Universal JOAO MATEUS OLIVEIRA MONTANHA DA SILVA
5	12706436	Universal PEDRO ANTONIO LACERDA DAS DORES
6	12709122	Universal JOAO VITOR FERNANDES LIMA
7	12700791	Universal FABIO YUKIO WATANABE
8	12714575	Universal MATHEUS ANGERAMI MARCAL
9	12719746	Universal RAFAEL EIRAS DE BARROS PINTO
10	12725867	Universal ISRAEL RODRIGUES DA SILVA
11	12713563	Universal CAIO DE MELECK PROENCA
12	12711908	Universal AMANDA MUNHOZ SERRA
13	12711177	Universal ISADORA MARTINS DE SOUSA
14	12706277	Universal VITOR GUILHERME ARANDA
15	12703720	Universal JOAO GUILHERME ORASMO
16	12708830	Universal PAMELA NUNES DE SOUZA PASSARELLI
17	12702809	Universal FABIO TADAYOSHI SAZAKI JUNIOR
18	12716367	Universal EDER GIOVANE HILARIO
19	12714061	Universal NICOLAS PIVOTO
20	12723952	Universal SARA CAROLINA SCREMIN SOUZA
21	12731716	Universal TASSIA ANDREA DURAES PRIOSTE
22	12715434	Universal MAYARA STEFFEN GOMES
23	12701622	Universal OTAVIO DEL GADO TAVELA
24	12709393	Instituição Pública MARCOS VINICIUS BIANCHI
25	12702139	Universal FELIPE BATIS TAVARETO
26	12701101	Universal NICOLE LUMI TSUKAMOTO
27	12704493	Universal AMON RAMYSES RODRIGUES CURCIO
28	12701614	Universal ROMULO CUNHA STECA
29	12715491	Universal FERNANDA CAROLINA RIBEIRO GODOY
30	12704469	Universal VINICIUS REIS SOARES
31	12731171	Universal ANA CLARA FRANCA DE SOUZA
32	12709858	Universal ANNA MARIA GOMES
33	12720218	Universal GUILHERME DE QUEIROZ BERIGO
34	12718466	Universal LUCAS ERNANI NUNES
35	12720960	Universal GUSTAVO VASCONCELOS GOMES
36	12704495	Instituição Pública NATALI CRISTINA DELATTRE LIMA
37	12703591	Universal PEDRO FELIPE RABELO MENDES
38	12708317	Universal ISABELE ALVES CHIRICHELTA
39	12709976	Universal WILSANA CASSIA PIRES
40	12724370	Universal ALEXANDRE SALVATORE PIPINO
41	12708234	Universal BEATRIZ COVICI BARROS
42	12700483	Universal AMANDA DAYANE MORITA
43	12707194	Universal VIVIANE MIRANDA FORISTIERI
44	12723622	Universal DANIELLE ROMANO TAVARES
45	12705885	Universal KAUE FURLAN DA ROCHA
46	12705427	Universal ACSA CAROLINE MESQUITA DA SILVA
47	12715108	Universal HUGO KENZO ISHIOKA
48	12714758	Universal RAIRA CRISTINA KNIHS

Fonte: <[http://www.cops.uel.br/vestibular/2013/RESULTADO/CLASSIF\\_2A\\_FASE/11N.HTML](http://www.cops.uel.br/vestibular/2013/RESULTADO/CLASSIF_2A_FASE/11N.HTML)>. Acessado em: 01/06/18.

<sup>247</sup> Informamos que nenhum dos nomes constantes na imagem 1 e 2 fazem parte do grupo de estudantes entrevistados para a pesquisa.

## Imagem 2 – Classificados para medicina no vestibular de 2018

Universidade Estadual de Londrina		
Processo Seletivo Vestibular 2018 - Candidatos Classificados		
Medicina (Integral)		
1	21817624	Universal ANDRYA REDER HOLLATZ
2	21805586	Universal PRISCILA PAJARES DA GRACA
3	21805353	Universal GABRIEL GASPAR BISCARO
4	21800723	Universal COLINNE AKIKO CERRI
5	21804371	Universal LETICIA RIBEIRO ROSA
6	21814828	Universal ANA CLARA DONINI NAZIMA
7	21824372	Universal NICOLE CAMILA DAQUILA GONCALVES
8	21816263	Universal INGRID CAROLINA DA SILVA CARDOSO
9	21810087	Universal ANA FLAVIA BURQUE BORDINASSI
10	21806989	Universal MATHEUS RIBEIRO MILAN
11	21811139	Universal MARIANA LUCAS CHAVES
12	21805528	Universal JESSE TRINCK SALVADOR
13	21807222	Universal MATEUS FIGUEIREDO MACHADO
14	21801977	Universal LIVIA KAORI OBARA KAWAZOE
15	21813910	Universal KAUE DE MORAIS CARDOSO
16	21831526	Universal FABIO MONTI JULIANI
17	21810856	Universal NATHALIA ELISA ROSOLEN E SILVA
18	21829248	Universal JULIA FURTADO GOUDARD
19	21812036	Universal GABRIEL PINHEIRO REIS
20	21815829	Universal RAFAELLA BENDE
21	21826180	Universal ALICE JARDIM ZACCARIOTTI
22	21831056	Universal RAFAEL ANTONIO MATIAS RIBEIRO RAMOS
23	21824512	Universal PEDRO HENRIQUE DA COSTA SOUZA
24	21805515	Universal LIGIA GONCALEZ DE PAIVA
25	21814201	Universal SERGIO DOMINGOS DA SILVA FILHO
26	21818571	Negros Indep. de Per BARBARA FIORI SILVA
27	21825255	Universal LUANA FORTINHA WARD
28	21826654	Universal SAMUEL PISSINATI NICACIO
29	21809269	Universal DEBORAH BRUNIERI GRIPPA
30	21814444	Universal NATALIA DE ANJOS MELLO
31	21800380	Universal ABNER HIKARU YAMAKAMI
32	21810181	Universal PEDRO EDUARDO NIERO ROEHRIG
33	21824795	Universal YASMIN BERNARDES BARBOZA
34	21808902	Universal RAPHAEL MENDES DOS SANTOS SILVA
35	21805350	Universal GIOVANNA GONCALVES EMERENCIANO
36	21802779	Universal PILAR RAFAELA SOLDORIO MUSSI
37	21826594	Universal LEONARDO DE ANDRADE FURLAN
38	21802762	Universal BIANCA DE MELO TEDESCHI
39	21804347	Negros Indep. de Per MARCOS VINICIUS OLIVEIRA SILVA
40	21805058	Universal GUILHERME ALVES FRANCISCO BARBOSA
41	21813237	Universal ELIZA BENTES ZIER
42	21830156	Universal ELLEN LIMA MARTELI
43	21818026	Universal WILSON GUILHERME APARECIDO NASCIMENTO
44	21810286	Universal GABRIEL DIONISIO GOTARDO MATA

Fonte: < [http://www.cops.uel.br/vestibular/2018/resultado\\_2a\\_fase/CLASSIF\\_2A\\_FASE/11N.html](http://www.cops.uel.br/vestibular/2018/resultado_2a_fase/CLASSIF_2A_FASE/11N.html)>. Acessado em: 01/06/18.