

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

MARIELLI RAMOS PINHEIRO

COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA:
com a palavra, o cotista negro

Irati – PR
2014

MARIELLI RAMOS PINHEIRO

COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA:
com a palavra, o cotista negro

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Luís Velozo

Irati – PR

2014

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

| | |
|-------|---|
| P654c | <p>PINHEIRO, Marielli Ramos. Cotas raciais na universidade pública brasileira : com a palavra, o cotista negro / Marielli Ramos Pinheiro. – Irati, PR : [s.n], 2014. 132p. ISBN</p> <p>Orientador: Professor Dr. Emerson Luís Velozo Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Linha de Pesquisa : Educação, Cultura e Diversidade. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR</p> <p>1. Ensino Superior – Brasil. 2. Questão étnico – racial. 3. Legislação – lei n. 12.711/2012. 4. Negros - cota. 5. Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR – UEPG. 6. Dissertação – mestrado. I. Velozo, Emerson Luís. II. UNICENTRO. III. Título.</p> <p>CDD 20 ed. 378.981</p> |
|-------|---|

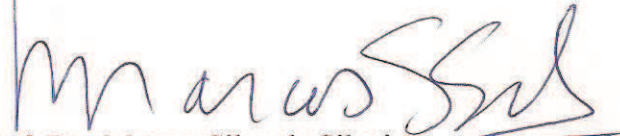
TERMO DE APROVAÇÃO

MARIELLI RAMOS PINHEIRO

**COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: COM A
PALAVRA, O COTISTA NEGRO**

Dissertação aprovada em 12/12/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof. Dr. Emerson Luís Velozo
(Orientador/UNICENTRO)


Prof. Dr. Marcos Silva da Silveira
(UFRJ)


Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2014

Ao tripé que me sustenta e às quatro patas que me seguem.

Especialmente ao Tadinei, que me mostrou a importância da formação acadêmica ser constantemente aperfeiçoada e que eu consigo (com você)!

AGRADECIMENTOS

Pela minha fé, primeiro agradeço a Deus que atendeu as minhas orações para entrar no mestrado, auxiliou-me a encontrar os caminhos necessários para desenvolver minha pesquisa, colocou pessoas maravilhosas para compartilharmos experiências e que me ajudaram a ampliar o conhecimento sobre a diversidade cultural e étnica. Deus, na sua plenitude, permitiu que eu estivesse em lugares e encontrasse pessoas que me fizessem despir de preconceitos e incita-me a continuar com esse embate nas causas das minorias.

Pelo amor incondicional, agradeço aos meus pais, Genoel e Fátima, o apoio e o incentivo aos estudos desde as séries iniciais. A presença constante em minha vida e o cuidado com os estudos foram essenciais para eu alcançar mais este degrau. Não mediram e nem medem esforços para ajudar-me no que for necessário, mesmo que, muitas vezes, eu não consiga retribuir como gostaria. Acompanharam, sempre que possível, o desenvolvimento desse trabalho e compreenderam minha ausência quando eu precisava de tempo para me dedicar à pesquisa. Ouviram, atentamente, todas as minhas angústias e as minhas conquistas nesse período e aceitaram discutir comigo esse tema tão instigante.

Ao amor que me conquistou e eu conquistei, Tadinei, agradeço por estar ao meu lado em todas as circunstâncias que culminaram neste trabalho. Foi quem me provocou a vontade de ser professora e que me fez perceber a necessidade da formação acadêmica para continuar a trilhar esse caminho. Esteve comigo em todos os momentos decisivos, de dificuldades, de alegrias, de *bloqueios* e de conquistas. Foi meu motorista, meu revisor, meu cozinheiro, meu faxineiro, meu ombro amigo, a escuta atenta e as palavras sábias que eu precisei. Passou por cima das minhas crises de humor e chamou minha atenção para manter o “foco na pesquisa”. Por isso, também, eu consegui.

À família de perto e de longe que foram privadas da minha companhia e da minha atenção também expressei meu agradecimento. Minha vó Maria, meus tios e tias, meus primos e primas, por vezes, por quem conciliei textos e viagens para poder desfrutar da companhia e buscar forças para continuar nesse processo. Pela compreensão de quem está mais próximo, meus sogros Tadeu e Nadir, tios e tias, primos e primas, pelas vezes que não pude participar dos momentos de lazer.

Meus queridos amigos e minhas queridas amigas, meu muito obrigada! Foram diversas referências compartilhadas, palavras de incentivo, discussões acaloradas, torcida para concretizar os planos, proposições para continuar a pesquisa, encontros e desencontros. Sem vocês, certamente, passar por tudo isso seria mais difícil. Agradeço, especialmente, às meninas da Casa Rosa de ontem e hoje, à querida e prestativa Susi e ao casal Lucas e Tessie por estarem sempre presentes e prontos para ajudar nessa caminhada.

Agradeço aos colegas de trabalho e aos alunos por tudo o que fizeram para me ajudar nessa caminhada. O fato de entenderem minha ausência e minha indisponibilidade em alguns momentos, sem julgamentos e cobranças, foi essencial para que eu não perdesse meu objetivo de vista.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Emerson, por ter aceitado o desafio da interdisciplinaridade e pela transmissão e construção do conhecimento nesse período. Estendo o agradecimento àqueles que me ensinaram os primeiros passos da pesquisa científica e por diversas vezes perguntavam quando eu começaria o mestrado: Alayde e Rafael.

Aos professores Marcos e Jefferson, meu agradecimento pelo aceite em participarem das minhas bancas de qualificação e defesa. Agradeço-lhes, também, pelo compartilhamento de materiais, conceitos e ideias para transformar um projeto em realidade.

Agradeço aos colegas de mestrado por possibilitarem que esse trajeto fosse menos árduo, ao passo que compartilhamos sempre com muito bom humor os momentos pelos quais passamos para sermos Mestres.

A todos que me receberam e ajudaram na busca por informações na UEPG, meu agradecimento. Aos participantes da pesquisa, eu não apenas agradeço por terem compartilhado suas histórias comigo, mas desejo que a formação acadêmica seja transformadora pessoal e socialmente e que se sintam empoderados para os embates que surgirem acerca dos direitos sociais.

E jamais eu deixaria de agradecer a minha querida companheira Diuly (*in memorian*) que até os seus últimos momentos esteve comigo. Eu sentava no canto da mesa, com diversos livros, textos, anotações e ela deitava-se em sua almofada, ao meu lado. Felizmente, sempre primei por suas necessidades de carinho, atenção, alimentação, passeio, mas ela não pode ver a conclusão deste trabalho. Quem passou a acompanhar a

finalização deste escrito é a Paçoca que, com tanto amor, passou a utilizar a mesma almofada, no mesmo lugar, e me acompanhar. As quatro patas ainda me seguem.

[...] o sistema de cotas não é nenhuma panaceia universal que resolverá definitivamente o problema da desigualdade racial no Brasil. Trata-se apenas de um mecanismo legal e legítimo, entre vários utilizados em muitos países do mundo, para compensar experiências históricas negativas de discriminação, injustiças e opressões sofridas por minorias, grupos étnicos ou mesmo povos inteiros.

(JOSÉ JORGE DE CARVALHO)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PALAVRAS INICIAIS | 14 |
| 1 ASPECTOS METODOLÓGICOS | 18 |
| 1.1 Sobre o campo de pesquisa e os participantes..... | 25 |
| 2 A LEI Nº 12.711/2012 | 37 |
| 2.1 Deu, dá e dará o que falar: os argumentos pró e contra as cotas para negros..... | 46 |
| 3 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE É SER NEGRO NO BRASIL? | 56 |
| 3.1 Sobre o Preconceito Racial..... | 64 |
| 3.2 Mobilidade Social: até onde o negro (não) pode ir..... | 74 |
| 4 AS COTAS PARA NEGROS NA UEPG | 83 |
| 4.1 Diga-me se sou negro: com a palavra, a Banca de Constatação..... | 89 |
| 4.2 Eu sou negro: com a palavra, o Cotista da UEPG..... | 102 |
| PALAVRAS FINAIS | 113 |
| REFERÊNCIAS | 121 |
| ANEXOS | 129 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAOE – Coordenadoria de Auxílio e Orientação ao Estudante
CECIJUR – Setor de Ciências Jurídicas
CECISA – Setor de Ciências Sociais Aplicadas
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONINT – Conselho de Integração Universidade e Sociedade
COU – Conselho Universitário
CPA – Comissão Própria de Avaliação
EDUCAFRO – Educação para afrodescendentes e carentes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC – Ministério da Educação
NUREGS – Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
RU – Restaurante Universitário
SCATE – Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia
SEBISA – Setor de Ciências Biológicas e da Saúde
SECHILA – Setor de Conhecimento Ciências Humanas, Letras e Artes
SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEXATAS – Setor de Ciências Exatas e Naturais
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 2.1 – Proporção de pessoas de cor ou raça <u>branca</u> , segundo as Unidades da Federação, em ordem decrescente na respectiva Grande Região – 2010. | 37 |
| Gráfico 2.2 – Proporção de pessoas de cor ou raça <u>preta</u> , segundo as Unidades da Federação, em ordem decrescente na respectiva Grande Região – 2010. | 38 |
| Gráfico 2.3 – Proporção de pessoas de cor ou raça <u>parda</u> , segundo as Unidades da Federação, em ordem decrescente na respectiva Grande Região – 2010. | 39 |
| Gráfico 2.4 – Universidades Públicas da região Sul do Brasil e a relação de oferta de Cotas Raciais..... | 42 |
| Gráfico 2.1.1 – Distribuição percentual da população residente, segundo a cor ou raça – Brasil - 2000/2010..... | 50 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1.1 – Número de alunos cotistas negros matriculados por curso/turno na UEPG em 2014..... | 26 |
| Tabela 1.2 – Participantes da pesquisa apresentados com nomes fictícios e seus respectivos cursos de graduação..... | 28 |

RESUMO

PINHEIRO, Marielli Ramos. **Cotas raciais na universidade pública brasileira: com a palavra, o cotista negro**. 2014. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

Na universidade pública brasileira se estabelece uma transformação na intenção de democratizar o acesso ao ensino superior: as cotas raciais para negros. A finalidade dessa ação afirmativa é de oportunizar a ampliação do acesso à educação aos negros. Apesar de ser uma política adotada por algumas universidades há bastante tempo, apenas em 2012 a Lei N° 12.711 foi sancionada. Essa Lei dispõe sobre o ingresso de alunos negros nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio. O objetivo principal dessa pesquisa foi compreender como a política de cotas raciais para negros, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Paraná, produz relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas. Os objetivos específicos são: i) identificar quais vivências dos graduandos cotistas da UEPG foram determinantes na formação de sua identidade étnica; ii) conhecer como os graduandos se percebem enquanto cotistas e negros diante de um cenário polêmico relativo às cotas raciais e ao racismo no Brasil; iii) e compreender como a UEPG identifica/avalia os candidatos como negros/afrodescendentes. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do referido assunto nas Leis que regulamentam essa política afirmativa, em documentos da UEPG que são relacionados à adoção da política de cotas, bem como os relatórios de avaliação da implementação de cotas para negros, e em produções científicas que tratam de questões relacionadas à etnia negra e seus correlatos. Além disso, foi possível acompanhar a realização da Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, do Vestibular de Verão de 2013, e observar e analisar de que modo os candidatos são avaliados para poder ou não concorrer por cotas. Como parte da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada para conhecer as experiências dos alunos cotistas negros da UEPG. Foram dez alunos que se dispuseram a contribuir com nosso estudo, contar sua história de vida, os determinantes da escolha de concorrer por cotas no vestibular, as percepções sobre a política de cotas na UEPG, entre outras questões. Percebemos, a partir das análises, que o pertencimento a etnia negra está relacionado à cor e características fenotípicas, tanto por parte dos alunos quanto da universidade na figura da Banca de Constatação. Isso remete a uma falta de politização nos argumentos trazidos pelos alunos para explicar o que é ser negro e ser cotista na UEPG, o que nos levou a pensar na necessidade de acolher as demandas que as ações afirmativas, de uma forma geral, trazem consigo, tais como a discussão de preconceito racial, as dificuldades de manter-se no ensino superior, a necessidade de conciliar trabalho e estudo devido aos gastos com moradia, alimentação, transporte. Sendo assim, acreditamos ser importante tratar desse tema coletivamente no âmbito interno e externo à comunidade acadêmica.

Palavras-chave: cotas raciais; negros; universidade; questão étnico-racial; lei n° 12.711/2012.

ABSTRACT

PINHEIRO, Marielli Ramos. **Racial quotas in the Brazilian public university: the word, the quota holder.** 2014. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

There has been a transformation in the Brazilian public university with the intention to democratize access to higher education: the racial quotas for blacks. The purpose of this affirmative action is to create opportunities in order to increase access to education for blacks. Although this policy has been adopted by some universities for a long time, just in 2012 the Law number 12.711 was enacted. This Act provides for the admission of black students at Federal Universities and Federal Institutions of mid-level technical education. The main objective of the present study is to understand how the policy of racial quotas for blacks at Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG - Paraná, produces relations/tensions in the construction of ethnic identity of undergraduates. The specific objectives are: i) to identify which experiences of UEPG students were fundamental to the formation of their ethnic identity; ii) to know how undergraduates perceive themselves as quota holders and blacks before a controversial scenario concerning racial quotas and racism in Brazil; iii) and understand how UEPG identifies/evaluates candidates as black/African descents. For the purpose of this study, we conducted a literature review about the issue by consulting the Laws that govern this affirmative policy, by analyzing the UEPG documents that are related to the adoption of the quota policy, by looking at evaluation reports on the implementation of quotas for blacks, and by searching scientific research which deal with issues related to the black race and its correlates. Furthermore, it was possible to attend the Committee for Evaluating the Condition of Black Candidate, on the Summer Vestibular 2013, in order to observe and analyze the criteria under which such candidates are evaluated to become eligible or not for the quotas. As part of the research, we used an interview to learn about the experiences of black quota of UEPG students. Ten students who were willing to contribute to our study told their history of life, what influenced their choice to bid for shares in the vestibular and reported their perceptions about the quota policy in UEPG, among other issues. We concluded, based on the analysis, that the sense of belonging to a black ethnicity is related to color and phenotypic characteristics, which was perceived in both groups under analysis: the students and the university in the figure of the Committee. This leads to an interpretation of a lack of politicization in the arguments brought by students to explain what being black and being a quota holder in UEPG means. The results point to the need to accommodate the demands that affirmative actions, in general, bring with them, such as the discussion of racial prejudice, the difficulty of keeping up with higher education, the need to balance work and study due to spending on housing, food, and transportation. Therefore, we believe it is important to address this issue collectively within the internal and external environment of the academic community.

Keywords: racial quotas; blacks; university; ethnic-racial issue; Law number 12.711/2012.

PALAVRAS INICIAIS

O presente estudo trata da questão étnico-racial e das cotas para negros na Universidade pública brasileira, mais especificamente da análise de uma política de cotas e sua possível produção de relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas.

Nosso interesse por esse tema se deu em uma experiência como docente em sala de aula, em 2010, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Fomos motivados a investigar cientificamente o sistema de cotas implantado pelas universidades brasileiras devido a uma situação que ocorreu quando um aluno, no contexto de uma aula, se referiu a outro de modo debochado como “cotista”, no sentido de dar uma chance ao colega que havia respondido equivocadamente a uma pergunta. Naquele caso, foi atribuído o equívoco da resposta à sua condição de ingresso na universidade¹. Surgiu, então, a intenção de aprofundar nosso conhecimento a respeito do assunto, inclusive entendendo que seria importante dar voz aos sujeitos envolvidos nesse contexto, para além do que já sabíamos sobre os dispositivos de leis e políticas de implantação nas universidades.

A Lei N° 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso de alunos nas Universidades Federais brasileiras e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, é uma ação afirmativa que tem a finalidade de oportunizar a ampliação do acesso à educação aos negros. Essa Lei faz referência à implantação de cotas, isto é, uma porcentagem de vagas do vestibular é reservada a pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas². Apesar da discussão acerca das cotas raciais no Brasil já acontecer há alguns anos, foi apenas em 2012, que a implantação de cotas para negros no Ensino Superior foi efetivada, sendo que apenas as instituições federais de ensino se veem obrigadas a disponibilizar uma porcentagem de suas vagas ao referido público.

Como se pode imaginar, num país onde a demanda é superior à oferta de vagas nas Universidades públicas, este tema gera bastante polêmica, pois são comuns as manifestações a favor e contra a reserva de vagas para negros nas Instituições públicas de Ensino Superior no Brasil. Diante da polêmica em torno dos prós e contras de se instituir

¹ A UNICENTRO adota o sistema de cotas sociais em seus vestibulares.

² Encontra-se no Estatuto de Igualdade Racial, Art. 1º, “IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

essa política de reserva de vagas a um determinado grupo da sociedade, percebemos ser emergente saber o que os próprios sujeitos, graduandos cotistas negros, pensam sobre esse momento histórico que vivenciam. Surgiu, então, a intenção de compreender como a política de cotas raciais para negros, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, produz relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas. Para tanto, consideramos importante compreender qual é o significado das cotas para os alunos que ingressaram por esse sistema e, além disso, levantamos a seguinte questão: o que é ser cotista na opinião de alunos que entraram por esse sistema na UEPG? E, ainda: De que maneira se dá/deu a escolha por esse sistema?

Acreditamos que para melhor analisarmos o exposto, é importante identificar quais vivências dos graduandos cotistas foram determinantes na formação de sua identidade étnica, pela sua história de vida e pelas relações estabelecidas com a comunidade acadêmica pós-ingresso na Universidade. Ainda, consideramos a necessidade de conhecer como os graduandos se percebem enquanto cotistas e negros diante de um cenário polêmico relativo às cotas raciais e ao racismo no Brasil, entendendo que as cotas são bastante questionadas acerca de sua validade para equidade entre as diferentes etnias, sendo que muitas críticas surgem no sentido de que esta proposta seria mais uma maneira de discriminação, pois coloca os negros em separado dos demais candidatos às vagas universais. E, por fim, compreender como a universidade identifica os candidatos enquanto pertencentes a um grupo étnico específico, por meio de instrumentos utilizados para caracterizar e identificar os alunos como negros.

Desse modo, consideramos que esse estudo é necessário para a discussão acadêmica, bem como política e social, uma vez que a Universidade brasileira precisa discutir as ações em prol da igualdade racial. Apesar de a Lei fazer menção às Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, por este não ser nosso objeto de estudo, vamos fazer alusão apenas às Universidades nesta pesquisa. É válido mencionar, também, que a obrigatoriedade prevista na Lei é da implantação do sistema de cotas para Instituições Federais, porém outras Instituições de Ensino Superior (IES) podem e/ou já aderiram a esse sistema. Por isso, escolhemos realizar esta pesquisa em uma Universidade Estadual do Paraná, entendendo que a não obrigatoriedade é, também, um elemento importante de análise, visto que se tornou uma opção dessa instituição implantar a política de cotas raciais.

Um elemento que pode influenciar na adoção das cotas raciais em Instituições de

Ensino Superior não Federais diz respeito aos recursos financeiros da União que são repassados às Universidades que aderem tanto a esse sistema quanto a outros, como o SISU (Sistema de Seleção Unificada), ou seja, há que se destacar que quando os conselhos superiores das Universidades decidem implantar políticas de inclusão, às vezes, é buscando obter algo em troca. Os valores recebidos são calculados com base na porcentagem de vagas que são abertas para grupos específicos, como o caso dos negros, por exemplo.

Neste estudo, apresentaremos alguns conceitos que consideramos fundamentais para compreender o surgimento da implantação das cotas raciais no Brasil e o *status quo* dessa temática. No primeiro capítulo, mostraremos os aspectos metodológicos delineados para execução da nossa pesquisa. No segundo capítulo, daremos atenção à Lei nº 12.711/2012 e aos critérios que podem ser adotados na seleção dos candidatos, especificamente os critérios do nosso campo de estudo, a saber: socioeconômico e banca de validação da condição de candidato negro. No terceiro capítulo, discutiremos os pressupostos que norteiam as questões étnico-raciais, assim como as definições de raça, etnia, preconceito, racismo, ações afirmativas, mobilidade social, para citar alguns. No quarto capítulo, descreveremos nossa pesquisa empírica realizada junto à Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, do Vestibular de Verão 2013, e apresentaremos os aspectos que podem ser determinantes na autoclassificação de negros dos participantes.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como a política de cotas raciais para negros produz relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas. Os objetivos específicos são: i) Identificar quais vivências dos graduandos cotistas da UEPG foram determinantes na formação de sua identidade étnica; ii) Conhecer como os graduandos se percebem enquanto cotistas e negros diante de um cenário polêmico relativo às cotas raciais e ao racismo no Brasil; iii) Compreender como a UEPG identifica/avalia os candidatos como negros/afrodescendentes.

Para alcançarmos nossos objetivos, realizamos um estudo qualitativo com base nos pressupostos descritos por Minayo (2003), uma vez que esse método privilegia elementos descritivos e as análises requerem interpretação e aprofundamento teórico de nossa parte. Além disso, consideramos alguns aspectos da Etnografia importantes para serem aproveitados em nossa pesquisa, apesar de entendermos que não estivemos em contato constante com nosso campo de estudo e/ou com os participantes desta pesquisa, tal como o estudo etnográfico requer.

Acreditamos que este estudo soma-se a outros realizados recentemente em programas de pós-graduação no Brasil. Citamos alguns a fim de mostrar ao leitor que o nosso trabalho não se trata de um esforço isolado. Pelo contrário, buscamos um diálogo com trabalhos como o de Souza (2012), no qual a autora avalia a política de cotas da UEPG, o de Cerri e Plá (2008), no qual discutem a implementação das políticas afirmativas na UEPG a partir de seus dados documentais e apresentam dados do desempenho acadêmico dos cotistas negros. Além desses, Iensue (2009) analisa a legitimidade e a eficácia da política de cotas raciais para o acesso dos afrodescendentes ao ensino superior público no Brasil e Carvalho (2011) realiza um exercício de reflexão sobre duas questões: o papel dos direitos humanos na dinâmica social e as cotas étnico-raciais enquanto políticas afirmativas de inclusão do negro.

De modo sintético, são estas as considerações gerais que entendemos como importantes a serem feitas nesta parte introdutória. Estamos certos de que não chegamos a respostas exatas e nem a pareceres conclusivos, justamente porque não conseguimos medir com precisão como se sentem os alunos cotistas nesse processo que vivenciam dentro de uma Universidade pública paranaense. Entretanto, a problemática trazida neste estudo pode servir para despertar possíveis interesses de outros pesquisadores no intuito de estudar temas similares ao que enfocamos em nosso trabalho.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

“[...] a memória é seletiva, a lembrança diz respeito ao passado mas se atualiza sempre a partir de um ponto do presente. As lembranças não são falsas ou verdadeiras, simplesmente contam o passado através dos olhos que quem o vivenciou” (GOLDENBERG, 2007, p. 56).

Neste capítulo, pretendemos apontar caminhos que puderam possibilitar o alcance do objetivo da nossa pesquisa, o qual se refere a analisar como a política de cotas para negros na Universidade pública brasileira produz relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas. Trata-se de algo que foi construído e que dependeu de outras instâncias e pessoas e, por isso, passou por transformações e ajustes, uma vez que o processo de investigação mostrou diferentes possibilidades para alcançar nossos objetivos, apresentando elementos relevantes para complementar e/ou modificar aspectos metodológicos.

A pesquisa científica na área da Educação incorre na dicotomia qualidade *versus* quantidade. Apesar da possibilidade de fazermos levantamentos quantitativos de índices relativos ao que a Educação abarca, é importante considerarmos que esse campo é amplo e está atravessado por relações sociais que não podem ser mensuradas sem uma análise mais aprofundada e, frequentemente, essas análises não podem ser simplesmente categorizadas e distribuídas em gráficos ou tabelas. Nas ciências humanas, muitas vezes, as pesquisas exigem muito tempo do pesquisador em campo, buscando informações e fazendo análises, e rendem resultados específicos que nem sempre podem ser alcançados do mesmo modo por outros pesquisadores.

Isso se deve também ao fato de que fazer pesquisa “exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (GOLDENBERG, 2007, p. 13). Não é uma atividade simples e não pode ser feita aleatoriamente, isto é, sem prévia definição de elementos básicos, porém, essenciais, como a delimitação da problemática, o campo de investigação, conhecer o que já foi pensado acerca do assunto, refletir o modo de realizar a pesquisa e tomar cuidado com os preceitos éticos.

Fazemos referência à nossa pesquisa para ilustrar o exposto. Como mencionamos

anteriormente, nosso tema de pesquisa são as cotas raciais para negros no Ensino Superior. Não se quer problematizar, *a priori*, dois opostos, o dos que se posicionam a favor e o dos que se posicionam contrários a essa ação afirmativa, muito menos chegar a uma conclusão sobre a (im)pertinência das cotas raciais nas Universidades. O que se quer discutir são questões relacionadas às experiências de quem vive/convive com cotas raciais, ou como se dá o processo de representação do que é ser negro e da possível influência da Universidade na construção dessa identidade negra. Isso tudo dentro de um contexto específico, a saber: a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, no Paraná.

Ainda sobre esse aspecto da delimitação do problema a ser estudado, geralmente se faz presente a necessidade de referendar a utilidade social da pesquisa. No meio acadêmico, espera-se que o conteúdo traga inovação para a área de estudo ou, minimamente, seja reconhecido como *relevante* para a sociedade ou um grupo dela, no sentido de oferecer um retorno ao investimento depositado sobre o pesquisador. Sendo assim, a escolha da temática passa por um processo de legitimação que busca a relação entre o conhecimento científico e a utilidade social. Sobre isso, Bourdieu (2008) pondera a hierarquia dos objetos considerados legítimos e afirma que

a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado e vicioso (BOURDIEU, 2008, p. 35).

Embora o tema a que nos propomos discutir esteja em voga em diversas instâncias, mídia, escola, universidade, secretarias estaduais de educação, poder legislativo e judiciário, entre outros, devido à promulgação recente da Lei Federal Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso de alunos negros nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, nosso interesse em aprofundar o conhecimento sobre ele se deu em uma experiência como docente em sala de aula, em 2010, na UNICENTRO. Uma situação que motivou investigar o sistema de cotas ocorreu quando um aluno se referiu a outro de modo irônico como “cotista”, no sentido de dar uma chance ao colega que havia respondido equivocadamente a uma pergunta, conforme já mencionamos anteriormente.

Naquele caso, foi atribuído o equívoco da resposta à condição de ingresso daquele aluno na universidade. De imediato, pensamos que se tratava de cota para negros, visto que, pelo nosso olhar, o aluno em questão era pardo, enquanto o colega “brincalhão” era branco. Ainda assim, com o receio de inferirmos de maneira equivocada ao sistema de cota e não estarmos apropriados do conhecimento necessário para provocar uma discussão acerca desse tema, optamos por apaziguar a situação ponderando que não havia certo ou errado em termos de respostas e estávamos ali para construirmos coletivamente o conhecimento. Posteriormente, ao saber que se tratava de cota para aluno de escola pública, percebemos que em nosso olhar também perpassava o estigma do “ser cotista” paralelo ao “ser negro” e corremos o risco de partir em defesa do aluno ressaltando outra característica que não a qual ele foi rotulado naquele momento: sua cor.

Em função disso e devido ao interesse que já tínhamos de saber acerca de questões sociais e raciais, surgiu a intenção de aprofundar nosso conhecimento científico a respeito do assunto. Para além do que se sabe sobre as cotas, dispositivos de leis e políticas de implantação nas universidades, percebemos a importância de dar voz aos sujeitos envolvidos nesse contexto, algo que poderia ter sido feito, inclusive, naquela situação de sala de aula.

Então, para que consigamos alcançar nosso objetivo, optamos por realizar um estudo qualitativo com base nos pressupostos descritos, entre outros, em Minayo (2003), que acena para um tipo de investigação que não pode ser quantificado, ou seja, privilegia elementos descritivos e as análises requerem interpretação e aprofundamento teórico por parte do pesquisador. Com esse tipo de pesquisa, também, não se formula pareceres exatos acerca de determinado assunto. Pelo contrário, os resultados se apresentam muito mais como considerações sobre os temas investigados.

Sobre esse tipo de abordagem, Goldenberg (2007) expõe que, por não ser possível padronizar as informações tal como se faz em pesquisa quantitativa, o pesquisador necessita ser criativo e flexível no momento de buscar as informações e analisá-las. Isso porque “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2007, p. 53), exigindo sensibilidade e experiência do pesquisador. Além disso, é importante que o pesquisador tenha consciência de que pode interferir (in)diretamente nos resultados de sua pesquisa, pois, apenas o fato de estar presente em um grupo ou junto aos indivíduos participantes, já pode alterar o modo de responder e de agir dos mesmos. Essa possível

interferência deve, também, ser objeto de análise do pesquisador.

Estudar um grupo específico, neste caso o negro no Brasil, requer, além da pesquisa empírica, um embasamento teórico que abranja o panorama histórico dessa etnia. Resultados de pesquisas recentes mostram mais uma vez a tentativa de reparar os danos que a escravidão causou aos afro-brasileiros, cujas consequências permanecem e são reproduzidas ainda neste século. Nesse sentido, cabe salientar que, além de conhecermos a história da chegada dos negros no Brasil, a escravidão, as lutas por liberdade e por direitos iguais, é essencial saber que algumas políticas de reparação acontecem no âmbito educacional, como é o caso da Lei Nº 12.711/2012, mencionada anteriormente, a Lei Nº 10.639/2003 que estabelece a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino, e a mais recente, no âmbito profissional, referindo-se à reserva de vinte por cento das vagas oferecidas em concursos públicos federais ou controlados pela União para cargos efetivos e empregos públicos (Lei Nº 12.990, de 09 de junho de 2014).

Conhecer as leis e a trajetória histórica dos afro-brasileiros é condição *sine qua non* para que o pesquisador possa se apropriar do conhecimento e realizar um trabalho de interpretação, e não uma mera reprodução daquilo que já foi dito. Por isso, percebemos a importância de estarmos inseridos no campo de estudo, por meio dos documentos já produzidos, da participação em grupos que tratem desse tema, de entrevistas com o público envolvido, entre outros, visto que, de acordo com Telles (2002, p. 103), o pesquisador “deve estar ou se tornar familiarizado com o contexto no qual realizará seu estudo, negociar com os participantes o tempo que será exigido e determinar o grau de envolvimento que terá com eles”.

Contudo, conforme mencionamos anteriormente, o pesquisador pode interferir nos resultados da pesquisa, entre outros aspectos, simplesmente pela sua presença. Por isso, muitas vezes a neutralidade é solicitada ao pesquisador. Cardoso de Oliveira (2006) postula que não existe olhar e/ou escuta neutros, pois ambos partem da percepção do pesquisador sobre os significados que os elementos apresentam no contexto em que estão inseridos. Além disso, “o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro’, em sua verdadeira interioridade” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 34).

Cardoso de Oliveira (2006) faz alusão ao trabalho do antropólogo, acerca do qual

percebemos ter sido possível adotar elementos para a realização da nossa pesquisa. O referido autor assinala três momentos importantes durante a realização de uma pesquisa na área da Antropologia, a saber: olhar, ouvir e escrever. Segundo o autor, “se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p, 32). Surgiu, então, a necessidade de ir mais à frente do que encontramos na literatura que versa sobre a temática que pretendemos estudar, quisemos olhar, ouvir e interpretar o que os atores tinham a nos mostrar e contar. Deixamos, por exemplo, os conhecimentos que os livros didáticos continham na época da escola acerca dos negros no Brasil e nos apropriarmos de outras histórias de vida, de luta e de conquistas que eles tiveram/têm ao longo da história do Brasil.

Percebemos que aspectos da Etnografia poderiam, minimamente, ser aproveitados em nossa pesquisa. De acordo com Gusmão (1997) parafraseando Malinowski, “a melhor forma de compreender os diferentes povos é estar com eles, viver em profundidade o universo de suas práticas, entendendo-as [...] como práticas que possuem um sentido e um significado”. Reconhecemos que não tivemos a oportunidade de estar em contato constante com nosso campo de estudo, nem com os participantes da pesquisa, como deveria acontecer em um estudo etnográfico, mas tivemos momentos de inserção dentro do espaço que nos permitiram compreender e interpretar situações pelas quais os cotistas negros da UEPG passam, como a Banca para Constatação da Condição de Candidato Negro, por exemplo. Para Telles (2002), a pesquisa etnográfica é utilizada quando se deseja identificar os comportamentos e as relações existentes entre determinados grupos inseridos em um contexto peculiar, no nosso caso, professores, alunos, comunidade acadêmica de uma universidade pública cujo vestibular reserva vagas a negros.

Devido ao fato de termos citado elementos da antropologia que consideramos importantes para dar suporte à nossa pesquisa, faz-se necessário arrazoarmos sobre a antropologia moderna ou interpretativa, sendo que um dos principais representantes dessa abordagem é Clifford Geertz. De acordo com ele, o pesquisador precisa fazer uma *descrição densa* das culturas, como *teias de significados* a serem interpretadas. Portanto, Geertz (2012) menciona que esse tipo de pesquisa não aponta para um significado e, sim, para uma complexidade de significados, logo, a importância de descrevê-la em profundidade.

A pesquisa, nesse caso, caracteriza-se por propiciar uma visão mais ampla acerca do problema que está sendo discutido, ou seja, problematizar a questão das cotas raciais para negros na Universidade pública brasileira não se limita apenas a concordar com ou discordar dessa ação afirmativa, mas compreender o porquê de sua implantação, como esse processo ocorre nas Universidades, entre outras questões. Trata-se, portanto, de um estudo que adota como metodologia os postulados hermenêuticos³ que indicam uma necessidade de compreensão mais profunda da realidade vivida pelos sujeitos cotistas.

A hermenêutica, também conhecida como a arte da interpretação, dá sustentação ao tipo de pesquisa realizada por nós, haja vista que ela se processa à medida que tentamos dar significado à existência humana no mundo e à sua realidade. Bleicher (1992, p. 13) define a hermenêutica como “a teoria ou filosofia da interpretação dos sentidos”. De modo mais específico, tentar entender quem são os cotistas negros numa Universidade pública é uma busca pela interpretação de uma realidade que somente pode ser investigada considerando a experiência vivida por esses sujeitos. Ademais, Ghedim (2004, p. 02) salienta que “o pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser”. Nesse sentido, a Antropologia interpretativa busca inspiração na tradição filosófica da hermenêutica.

Ao descrever o papel do pesquisador, Ghedim (2004) relata a importância de que haja uma pré-compreensão de uma determinada realidade, um conhecimento prévio. No entanto, essa pré-compreensão não deve influenciar naquilo que o pesquisador vai tomar como verdade.

De certo modo o pesquisador é o interprete da realidade que se expõe diante dele. Ele está cheio de realidades, teorias e experiências que se defrontam com outras realidades, teorias e experiências que são constitutivas de uma determinada visão de mundo que implica o processo de investigação. Assim, se poderia dizer que o pesquisador possui uma pré-compreensão do real, mas só a relação que se estabelece entre os sujeitos possibilita uma outra compreensão. É esta pré-compreensão que nos possibilita a racionalização de um determinado tema de pesquisa (GHEDIM, 2004, p. 05).

Nossa pesquisa se apoia em fontes bibliográficas que versam sobre a implantação de cotas raciais para negros nas Universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico com base nas Leis que regulamentam essa

³ A hermenêutica tem inspiração nos postulados do filósofo francês Paul Ricoeur.

política afirmativa, em documentos da Universidade em que realizamos a pesquisa, os quais são relacionados à adoção da política de cotas, bem como os relatórios de avaliação da implementação de cotas para negros, e em produções científicas que tratam de questões relacionadas à etnia negra e seus correlatos.

Além do mais, utilizamos a entrevista como parte da pesquisa empírica. Esse instrumento permitiu captar de modo instantâneo aquilo que se delinea metodologicamente numa investigação. Acerca disso, Lüdke e André (1986, p. 34), exaltam a grande vantagem dessa técnica (entrevista) em relação às outras: “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Sendo assim, a entrevista permitiu ter acesso ao que os próprios envolvidos com as cotas raciais pensam sobre elas, isto é, para além do que já se sabe sobre esse tema, tivemos a oportunidade de obter explicações dos próprios participantes dessa ação afirmativa e conhecer o que dá sustentação a essa ideia. Cardoso de Oliveira (2006, p. 22) explica ainda que “tais explicações nativas só poderiam ser obtidas por meio da *entrevista*, portanto, de um ouvir todo especial” (grifo do autor).

Desse modo, o panorama metodológico da nossa pesquisa se apresentou em três momentos, os quais se atravessam constantemente, a saber: a) conhecer a Universidade, por meio de documentos aprovados por seus Conselhos Superiores e/ou por Órgãos competentes que amparam a política de cotas para negros, tais como Resoluções, Pareceres, Atas, Relatórios, entre outros; b) compreender as ações da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de implementação da política de cotas e da Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, por meio da análise de documentos produzidos e por meio de observação, respectivamente; c) dar voz aos Acadêmicos que ingressaram pelo sistema de cotas para negros, por meio de entrevistas.

É importante salientar que a presente pesquisa observa os cuidados éticos conforme a regulamentação vigente. Do mesmo modo, as informações obtidas nesta pesquisa foram trabalhadas de modo cuidadoso, sendo assumida a total responsabilidade de não publicar qualquer informação que comprometa a privacidade e o sigilo dos participantes. Logo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não foram, nem serão publicados em hipótese alguma. Se eventualmente esta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, estabelecemos o compromisso de reparar este dano, ou prover meios para a reparação (Anexo 2).

1.1 Sobre o campo de pesquisa e os participantes

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada no Paraná, é o campo de nossa pesquisa. Essa escolha se deu em virtude do interesse em conhecer o que motivou uma Universidade a aderir à política de cotas raciais. Mais do que isso, por se tratar de uma Universidade Estadual, mesmo com a sanção da Lei N° 12.711/2012, não há obrigatoriedade de ela ofertar tais vagas.

Em 2013, foi possível participar como observadora na Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, no processo de Vestibular de Verão. Para tanto, houve um contato prévio, em que nos foi permitido a observação do trabalho dessa comissão, algo bastante enriquecedor para nossa pesquisa, pois permitiu-nos acompanhar o processo de avaliação dos candidatos quanto à sua raça e compreender as questões implicadas nessa definição de quem pode ou não concorrer por cotas para negros. Sobre esse momento, descreveremos no capítulo 4.

No que se refere à seleção dos participantes da pesquisa, o critério para a escolha dos entrevistados era que tivessem ingressado pelo sistema de cotas para alunos negros de escola pública na UEPG, além disso, era importante que estivessem regularmente matriculados em 2014 e dispostos a contribuir com nossa pesquisa. Compreendemos que a iniciativa dos alunos em participar da nossa pesquisa atendeu ao que era esperado por nós. Fonseca (1999, p. 61) assinala que

[...] nesses exemplos etnográficos, os informantes não foram escolhidos por serem estatisticamente representativos de algum tipo ideal. Mas, para o pesquisador tirar qualquer conclusão de seu material, foi necessário situar seus sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao contemplar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem esta “contextualização” [...], o “qualitativo” não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica.

Para as entrevistas, houve um roteiro (Anexo 3) com questões norteadoras que trataram, por exemplo, da percepção sobre as cotas raciais, da identidade étnica dos graduandos, da diversidade no contexto educacional, da promoção da (des)igualdade social/educacional, entre outros. Cabe mencionar que as entrevistas aconteceram após o consentimento dos participantes. Além disso, elas foram agendadas previamente e ocorreram em espaço apropriado conforme preferência dos acadêmicos: na própria

Universidade, no local de trabalho do entrevistado (durante o intervalo) e por *skype*⁴. Ademais, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para a posterior análise.

Inicialmente, tencionamos como seria a escolha dos participantes para a pesquisa, se delimitaríamos por cursos, áreas afins, concorrências maiores ou menores em vestibular, entre outros. Concluímos que, nesse caso, seria importante encontrar pessoas dispostas a falar sobre o tema e que poderiam, inclusive, ser indicadas por docentes da UEPG que conhecessem alunos cotistas⁵. Sendo assim, entramos em contato com duas professoras que fazem parte do NUREGS⁶ e um professor que participou da Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro. Esses professores já conheciam a nossa pesquisa devido ao fato de termos participado de atividades institucionais em conjunto, a saber, um curso de extensão em Educação das Relações Étnico-raciais, realizado em 2012, na UEPG, e a participação como observadora da Banca de Constatação, em 2013.

O contato se deu via correio eletrônico, lembrando aos professores do que se trata a pesquisa e solicitando a indicação de alunos seus ou conhecidos que pudessem contribuir com a mesma. Além disso, foi explicado que as pessoas indicadas por eles seriam convidadas a participar da pesquisa, sem, no entanto, ser obrigatória a participação. Dos três professores contatados, uma não deu retorno, outro orientou que procurássemos essa informação junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e à Coordenadoria de Auxílio e Orientação ao Estudante (CAOE) e a terceira professora repassou o contato de uma aluna que foi sua orientanda de mestrado e poderia conhecer alguém para me indicar. Esta foi contatada, porém, não deu retorno também.

Antes que procurássemos a PROGRAD ou a CAOAE, buscamos por listas de aprovados no sítio eletrônico da UEPG. Verificamos que existem as listas divididas entre os candidatos aprovados por cota universal, cota para aluno negro oriundo de escola pública e cota para aluno oriundo de escola pública. No entanto, não havia junto disso o contato desses alunos, nem a confirmação de que estariam matriculados na UEPG. Apesar de termos tentado conversar com duas alunas cotistas encontradas por meio de uma busca

⁴ O *skype* é um *software* gratuito que permite fazer chamadas com vídeo e de voz com uma ou mais pessoas por meio do celular, computador ou televisão que tenha o *skype* instalado.

⁵ Essa sugestão para a escolha dos participantes da nossa pesquisa surgiu durante a banca de qualificação.

⁶ O NUREGS é o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade da UEPG. Conforme consta em sua página virtual, trata-se de um centro de pesquisa que “busca congregar acadêmicos/as da UEPG e outras universidades, professores/as, ativistas e interessados em discutir as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, com vistas a construção de propostas pedagógicas que auxiliem na elaboração de políticas públicas e na implementação de ações que visem à desconstrução do racismo, estereótipos e preconceitos que se fazem presentes no cotidiano escolar e universidades”. <<http://www.nuregsuepg.blogspot.com.br/>> Acesso em 24 ago. 2014.

em uma rede social, não obtivemos êxito.

Percebemos que os caminhos que trilhamos em busca de alunos cotistas na UEPG assemelham-se ao que Teixeira, Praxedes e Pádua et. al. (2006) percorreram na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os autores relataram que após definirem o critério de escolha dos participantes, tiveram a dificuldade de encontrá-los, devido ao número reduzido de alunos negros na universidade e pela necessidade de o aluno se autodeclarar negro. Assim, perceberam que não bastava alguém indicar um aluno ou os próprios pesquisadores abordarem os alunos, pois seria possível haver incompatibilidade de reconhecimento do que é ser negro ou o aluno convidado não se sentir à vontade para participar da pesquisa. Por isso, contataram setores administrativos com o objetivo de encontrar os alunos.

Do mesmo modo, pelo fato de não encontrarmos possíveis participantes para nossa pesquisa a partir do contato com algumas pessoas na UEPG, decidimos recorrer à PROGRAD, no qual, fomos informados que a pessoa responsável pelos dados acadêmicos e que poderia fornecer os nomes dos alunos cotistas negros matriculados estava ausente temporariamente e o contato poderia ser feito via correio eletrônico após o prazo de doze dias. Vencido o prazo, fizemos o contato informando ao responsável do que se trata nossa pesquisa e quais informações eram necessárias naquele momento. Bastante solícito, a resposta do responsável pelas informações foi dada prontamente com o envio da lista com os nomes dos alunos matriculados na UEPG em 2014 divididos por curso e por tipo de cota (exceto cota universal). Veio ainda a informação de que são trinta e sete alunos na cota para negros e setecentos e oitenta e dois para alunos de escola pública matriculados em 2014. No entanto, os contatos dos alunos deveriam ser buscados junto aos departamentos administrativos de cada curso.

De posse da lista de alunos, tomamos o cuidado em separar os alunos cotistas negros por curso. Cabe mencionarmos que não conseguimos esclarecimentos sobre algumas informações que constavam na lista enviada a nós, tais como cursos que apareceram repetidos, bem como nomes de alunos repetiam-se num mesmo curso, e siglas que estavam em uma coluna ao lado dos nomes dos alunos. Desse modo, optamos por fazer a separação do número de alunos na Tabela 1.1, abaixo, conforme a configuração que encontramos na lista:

Tabela 1.1: Número de alunos cotistas negros matriculados por curso/turno na UEPG em 2014.

| Curso | Total de alunos matriculados |
|---|-------------------------------------|
| Licenciatura em Matemática – Noturno | 04 |
| Licenciatura em Matemática – Integral | 01 |
| Licenciatura em Geografia – Noturno | 02 |
| Licenciatura em Física – Noturno | 02 |
| Licenciatura em Química – Noturno | 06 |
| Bacharelado em Química Tecnológica – Integral | 01 |
| Engenharia Civil – Integral | 11 |
| Agronomia – Integral | 10 |
| Bacharelado em Informática – Noturno | 10 |
| Engenharia de Materiais – Integral | 05 |
| Engenharia de Alimentos – Integral | 02 |
| Engenharia de Computação – Integral | 05 |
| Zootecnia – Integral | 01 |
| Medicina – Integral | 20 |
| Odontologia – Integral | 06 |
| Licenciatura em Ciências Biológicas – Noturno | 02 |
| Bacharelado em Educação Física – Integral | 05 |
| Licenciatura em Educação Física – Noturno | 16 |
| Bacharelado em Enfermagem – Integral | 04 |
| Licenciatura em Pedagogia – Matutino | 02 |
| Licenciatura em Pedagogia – Noturno | 07 |
| Licenciatura em Letras Português – Noturno | 04 |
| Licenciatura em Letras Português – Vespertino | 02 |
| Licenciatura em Letras Português – Noturno | 03 |
| Licenciatura em Letras Português – Vespertino | 02 |
| Licenciatura em Letras Português – Noturno | 02 |
| Bacharelado em Direito – Matutino | 07 |
| Bacharelado em Direito – Noturno | 19 |
| Bacharelado em Administração – Noturno | 16 |
| Bacharelado em Administração – Matutino | 02 |
| Bacharelado em Ciências Econômicas – Matutino | 01 |
| Bacharelado em Ciências Econômicas – Noturno | 03 |
| Bacharelado em Serviço Social – Integral | 05 |
| Bacharelado em Ciências Contábeis – Matutino | 01 |
| Bacharelado em Ciências Contábeis – Noturno | 14 |
| Bacharelado em Jornalismo – Integral | 02 |
| Licenciatura em Música – Vespertino | 02 |
| Licenciatura em Artes Visuais – Vespertino | 01 |
| Bacharelado em Turismo – Matutino | 05 |
| Licenciatura em História – Noturno | 06 |
| Bacharelado em História – Vespertino | 02 |
| Total de alunos | 221 |

Fonte: Autoria própria.

Selecionamos, então, os cursos com maior número de alunos matriculados para buscar, junto aos respectivos departamentos, seus contatos. Os eleitos foram: medicina,

engenharia civil, licenciatura e bacharelado em educação física, bacharelado em direito matutino e noturno, bacharelado em administração matutino e noturno e bacharelado em ciências contábeis matutino e noturno. O único curso com o qual não conseguimos contato foi o de medicina, pois o Departamento se encontrava fechado nos horários em que procuramos e as ligações não foram atendidas.

Os departamentos, na figura de chefes de colegiado, de departamento e de funcionárias da secretaria, disponibilizaram os *e-mails* e, em alguns casos, também os números de telefone dos alunos listados por nós. Foram enviados convites (Anexo 1) via correio eletrônico para noventa e um alunos, destes sete falharam, vinte retornaram interessados em conhecer e/ou participar da pesquisa e dois retornaram relatando não estarem matriculados por cotas, não terem concorrido no vestibular por essa modalidade e, ainda, se autodeclararam brancos. Dos vinte convidados que responderam assertivamente, foi possível realizar a entrevista com nove. Os demais se mostraram impossibilitados quanto a horário ou dia de semana, ou preferiam responder um questionário ao invés de passar por entrevista, ou agendaram, mas não compareceram no local/horário indicado, ou deixaram de retornar aos *e-mails*. Além disso, tivemos a participação de uma acadêmica de licenciatura em química, indicada por outro participante.

Desse modo, o cenário de entrevistados é o seguinte:

Tabela 1.2: Participantes da pesquisa apresentados com nomes fictícios e seus respectivos cursos de graduação.

| Nome Fictício | Curso |
|---------------------------|---------------------------|
| Estevão (Silva) | Engenharia Civil |
| Benedita (da Silva) | Engenharia Civil |
| Emanoel (Araújo) | Engenharia Civil |
| José (Piolho) | Educação Física – noturno |
| Abdias (do Nascimento) | Direito – noturno |
| Mercedes (Baptista) | Direito – matutino |
| Chiquinha (Gonzaga) | Direito – matutino |
| João (do Pulo) | Administração – noturno |
| Carolina (Maria de Jesus) | Administração – noturno |
| Teresa (de Benguela) | Química – noturno |

Fonte: Autoria própria.

É necessário ressaltar que utilizamos nomes fictícios advindos de pessoas negras importantes na história do Brasil, a fim de não identificar os alunos e as alunas que participaram desta pesquisa. Optamos por escolher nomes de artistas, esportistas,

escritores, entre outros, negros e negras que marcaram a história de nosso país, contudo, que nem sempre são (re)conhecidos em nossa sociedade, com vistas a dar visibilidade também à essas personalidades. Deixamos os sobrenomes entre parênteses (Tabela 1.2) para não precisar utilizá-los ao longo do texto, assim, será empregado apenas o primeiro nome. Na sequência, apresentaremos brevemente cada participante da pesquisa.

Estevão

Estudante do primeiro ano do curso de Engenharia Civil, Estevão tem vinte e seis anos de idade, reside em Ponta Grossa com sua esposa e um filho de quatro anos de idade e trabalha em uma empresa de segurança aos finais de semana. A renda familiar é composta pelo seu salário e de sua esposa e as despesas com os estudos são custeadas por ele, pois não tem auxílio de custo, nem recebe bolsa de estudos/projeto na universidade. Apesar disso, Estevão considera não ter muitos gastos na UEPG, relatando que se trata de uma universidade pública e “o que gasta mais é com vale transporte, alguma apostila e, às vezes, eu almoço ali no RU e é baratinho a comida ali também”. Antes de cursar Engenharia Civil, Estevão prestou vestibular para Direito e Matemática. Ingressou no curso de Matemática, em 2008, na UEPG, o qual cursou durante três meses e desistiu “porque tava, tava muito difícil. Eu não tava conseguindo acompanhar. Chegou nas primeiras provas, eu fui muito mal e daí desisti”. Após essa desistência, migrou para Curitiba, capital do Paraná, para trabalhar e retornou após quatro anos. Estevão é o primeiro de sua família a ingressar no Ensino Superior, considerando seus pais, seis irmãos, tios e primos.

Benedita

Cursando pela segunda vez o primeiro ano de Engenharia Civil, Benedita passou no segundo vestibular que fez para esse curso. Segundo ela, “a primeira vez eu fiz só para ver como é que era, daí eu não passei por, acho que, 20 e poucos pontos. Não tinha estudado, não tinha feito nada. Daí, no outro, fiz cursinho e daí passei”. Benedita é do interior do município de Sengés, no Paraná, e reside em Ponta Grossa há pouco mais de quatro anos.

A mudança de cidade se deu em função de seu trabalho como Policial Militar. Antes disso, Benedita era concursada em uma escola, vaga em que concorreu por cotas para negros, e trabalhava na secretaria. Ela também começou a cursar Pedagogia na modalidade de educação à distância, em 2003, mas desistiu. Bendita tem vinte e oito anos de idade, tem quatro irmãos e seus pais são falecidos. Ela ainda cogita estudar Educação Física ou Medicina, sem saber explicar o motivo dessa intenção, apenas disse “eu não gosto de uma coisa, monotonia. Gosto de sempre estar variando”.

Emanoel

Emanoel escolheu cursar Engenharia Civil e tentou vários vestibulares em universidades públicas como Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambas concorrendo pela vaga para candidato negro. Como não obteve êxito, optou por um “curso que era menos concorrido”, Engenharia Elétrica, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na qual concorreu por cota social, uma vez que a UTFPR ainda não havia adotado a política de cotas para negros. Cursou Engenharia Elétrica durante um ano e, em 2013, passou no vestibular de inverno da UEPG para o curso que desejava inicialmente. Ele está em busca de um emprego que possa ser conciliado com seus estudos e, no momento, suas despesas têm sido custeadas por sua mãe. Há que se destacar que Emanoel está em Ponta Grossa devido aos estudos, pois sua família mora em Medianeira, no Paraná. Seus pais são separados e ele tem três irmãos mais velhos, filhos de seu pai. Dois deles também cursam ensino superior e sua irmã mora na Guatemala. Emanoel contou que a irmã “faz cabelo lá. Ela tem esse orgulho negro bem maior que eu e que meus dois irmãos, ela sempre teve essa vontade de ir pra um lugar na América do Sul ou até mesmo na África que tivesse mais forte isso” e, após um intercâmbio para ajuda humanitária, decidiu morar na Guatemala e onde está há mais de dois anos.

José

Licenciatura em Educação Física é o curso que José escolheu para sua formação.

Este é o primeiro ano no curso, sendo que prestou vestibular anteriormente, mas não pode cursar devido ao seu trabalho como militar do Exército. Com trinta e cinco anos, natural do Rio de Janeiro, José também tentou cursar Matemática na UEPG, mas precisou partir em missão e não pode continuar. Antes disso, ele prestou vestibular na UFRJ, sem aprovação, e em uma universidade amazonense, onde não pode concluir o processo seletivo por causa do trabalho. Reside com a esposa em Ponta Grossa há cinco anos. Suas duas irmãs moram no Rio Grande do Sul e uma delas é formada em Ciências Contábeis. Seu pai já faleceu e a mãe ainda mora no Rio de Janeiro. A escolha pelo curso atual se dá pelo interesse em contribuir com a sociedade a fim de melhorar as aulas de Educação Física nas escolas e promover o gosto das pessoas pelas atividades físicas. Além disso, considera que “na minha vida, como homem, graças a Deus, já tenho minhas estruturas, já tenho trabalho fixo, já tenho minha casa, graças a Deus, então, eu não estou fazendo faculdade só por causa de um emprego, né, é mais por essa oportunidade mesmo”, por isso, mesmo que não houvesse cotas raciais, ele tentaria vestibular pela vaga universal para o curso de Educação Física.

Abdias

Para cursar Direito, Abdias disse ter tentado “vários vestibulares, seis, sete, sei lá”, todos eles por cota universal. Foi ao tentar o vestibular utilizando a cota para negro que ele conseguiu ingressar no curso desejado. Mesmo assim, Abdias diz que “não queria fazer [por cota], tipo ah, fica chato fazer e tal, daí eu fui conversar com um professor na UEPG e disse: ‘ah, faça, você tem todas as condições possíveis, se tem um benefício pra você fazer então faça’”. Antes disso, em 2005, ele começou cursar Física e desistiu no último ano que faltava para se formar. Com trinta e dois anos, Abdias reside em Telêmaco Borba e é concursado como técnico judiciário. Desloca-se diariamente até Ponta Grossa para concluir os estudos.

Mercedes

Mercedes está no primeiro ano do curso de Direito, no período matutino, e mora em

Ponta Grossa apenas por causa dos estudos. Ela tem vinte anos e sua última moradia foi em Maringá, no Paraná. Com a mudança e a necessidade de se manter financeiramente na cidade e nos estudos, Mercedes trabalha como operadora de caixa em uma pizzaria, de terça-feira a domingo, para complementar a renda, pois recebe pensão por morte de sua mãe no valor de um salário mínimo. Sua intenção era poder fazer um estágio na UEPG ou em algum lugar que fosse voltado para sua formação em Direito, mas como não conseguiu, buscou por vagas em outras áreas, tendo trabalhado, em menos de um ano, em uma livraria e, atualmente, na pizzaria. Sua adaptação na cidade de Ponta Grossa não é considerada fácil por ela, pois teve dificuldade de encontrar um lugar para morar que fosse financeiramente acessível e, ao mesmo tempo, em que se sentisse bem e segura. Vale ressaltar, ainda, que Mercedes foi adotada quando criança e, pouco tempo depois, sua mãe adotiva faleceu, fato que fez com que Mercedes fosse criada por sua madrinha. Com a morte da mãe, Mercedes sentiu a dificuldade de ter que mudar suas condições de vida. Precisou deixar o colégio particular e passar a estudar em um colégio público, o que, segundo ela, impactou negativamente no seu desempenho nos vestibulares em que tentou anteriormente. Então, Mercedes precisou fazer cursinho, contando com auxílio financeiro de seu tio, e ainda assim não obteve êxito nos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá (UEM), nem na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Chiquinha

Chiquinha tem vinte e um anos e é estudante do terceiro ano do curso de Direito, no período matutino, na UEPG, e trabalha como estagiária em outra faculdade da cidade de Ponta Grossa há dois anos. Atualmente, ela está em busca de uma nova colocação no mercado de trabalho, preferencialmente em um escritório de advocacia para poder focar mais sua formação profissional. Suas despesas são custeadas pelo que recebe em seu trabalho e, ainda, conta com o auxílio de seu pai, que é caminhoneiro. Vale lembrar que Chiquinha mora com sua família (pais e irmão mais novo) em Ponta Grossa, o que significa que não há despesas de deslocamento entre cidades ou moradia extra para estudar. Além disso, sua mãe contribui financeiramente nas despesas familiares vendendo roupas informalmente. Antes de ingressar na UEPG, Chiquinha prestou dois vestibulares em que não foi aprovada. Fez um ano de cursinho custeado pela sua avó e disse que “muita coisa

que eu não vi no colégio, eu aprendi no cursinho”, o que possibilitou ser aprovada na terceira tentativa.

João

Estudante do segundo ano de Administração, João relatou ter cursado licenciatura em Educação Física, escolha do primeiro vestibular que fez devido a ser atleta na época, porém, reprovou no primeiro ano, o que fez com que desistisse do curso e prestasse vestibular para o curso atual em 2012. Suas despesas são custeadas com o que ganha em seu trabalho no setor financeiro de uma empresa, por isso, João se considera independente. Ele ainda ressalta que começou a trabalhar na adolescência, ajudando familiares em atividades da construção civil, e seu primeiro emprego formal foi aos dezesseis anos de idade, logo, há quatro anos. João mora com os pais, dois irmãos mais novos, uma irmã mais velha e um sobrinho. Além deles, o pai de João tem um filho mais velho. João é o único a cursar ensino superior na família, inclusive, foi no ensino médio que ele descobriu o que era vestibular. João relatou que foi apenas no terceiro ano do ensino médio que os professores começaram a falar sobre ensino superior, então ele resolveu se inscrever, “mas, assim, sem nenhuma orientação, sem nenhuma estrutura, eu fiz mais porque todo mundo tava fazendo e eu fiz também”.

Carolina

Carolina é de Castro, município vizinho de Ponta Grossa, e se desloca diariamente para cursar o segundo ano de Administração noturno na UEPG. Segundo ela, o deslocamento se dá com transporte (van) custeado por ela e sua mãe. Inicialmente, começou cursando Ciências Contábeis, no período matutino, mas isso a impossibilitava de trabalhar, por isso sua mãe “teve que fazer um empréstimo pra conseguir porque a van é mais de duzentos reais, é bem caro”. Entre um curso e outro, Carolina foi chamada para assumir uma vaga de concurso na sua cidade, em que ela trabalha como telefonista com carga horária de trinta horas semanais. Em função desse emprego, ela optou por fazer um curso noturno a fim de conciliar o trabalho e o estudo. Assim, é seu trabalho que a mantém

nos estudos, pois sua mãe adotiva é aposentada e recebe um salário mínimo para as despesas da casa. Carolina tem vinte anos de idade e, nesse momento, aguarda ser chamada no concurso público em que foi aprovada para trabalhar na Caixa Econômica Federal.

Teresa

Teresa cursa o segundo ano do curso de licenciatura em Química pela segunda vez. Para compreender sua trajetória acadêmica, é necessário explicar que Teresa é do Rio de Janeiro e migrou para Ponta Grossa em função do trabalho do marido. Enquanto morava no Rio de Janeiro, ela prestou cinco vestibulares sem aprovação, logo, passou a cursar Farmácia em uma faculdade particular. Teresa não pode concluir o curso de Farmácia porque precisou mudar de cidade e teve problemas para transferir os estudos para outra faculdade, o que fez com que desistisse desse curso. Em Ponta Grossa, ela trabalha no setor administrativo de uma fábrica. Relatou ter se adaptado bem à cidade e ter sido bem acolhida pelos pontagrossenses, porém, percebe que há diferença entre o número de habitantes negros em relação ao número de brancos e compara com o Rio de Janeiro, exemplificando que “lá no Rio, a gente tem salões especializados em manter o cabelo crespo, o cabelo negro, bonito e viçoso, então, você anda na rua, você vê muitas pessoas seguindo a mesma moda, aí, você se anima, né”, enquanto em Ponta Grossa, a maioria dos salões oferecem a ela alisamentos e escovas. Teresa disse que já se importou com os cabelos, mas, atualmente, prefere mantê-los naturalmente crespos.

Essa breve exposição acerca dos participantes que contribuíram com nosso estudo retrata um pouco sobre a história de vida e os determinantes que os conduziram à escolha por cursar uma graduação e concorrer por cotas no processo seletivo. Ademais, alguns pontos convergem entre os relatos e estão relacionados, por exemplo, à influência que essa escolha tem na construção da identidade, pois perpassa a necessidade de se identificar e ser identificado como negro para concorrer às cotas. Outro aspecto relevante é a solidariedade familiar no sentido de auxiliar o aluno a manter-se nos estudos, tanto por meio do incentivo para uma formação superior quanto com recursos financeiros. Ao mesmo tempo, destaca-se nos relatos a importância que programas de bolsas estudantis e/ou auxílio alimentação, moradia, transporte têm/teriam para que os mesmos pudessem permanecer e dedicar-se mais aos estudos, visto que não precisariam se preocupar sobremaneira em conciliar o

trabalho com o estudo.

Nos próximos capítulos discutiremos com mais vagar o que esses alunos pensam sobre as cotas para negros e como vivenciam essa política na UEPG. Para tanto, questões apresentadas anteriormente serão retomadas ao longo do texto para articular as nossas análises entre o que os alunos da UEPG expõem sobre esse tema e o que encontramos acerca dessa ação afirmativa na Lei, nos documentos institucionais e em pesquisas realizadas em outros contextos.

2 A LEI Nº 12.711/2012

Em 29 de agosto de 2012, foi promulgada a Lei Federal Nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso de pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Trata-se, portanto, de uma ação afirmativa que tem a finalidade de oportunizar a ampliação do acesso à educação aos negros a partir da reserva de uma porcentagem de vagas do vestibular, conhecida também por cotas raciais.

Antes de prosseguirmos a exposição acerca da referida Lei, consideramos importante esclarecer o que é uma ação afirmativa, bem como fazer a distinção entre “reserva de vagas” e “cotas”. Ação afirmativa diz respeito às ações privadas e/ou políticas públicas que visam atender às necessidades de grupos sociais que passam por situações discriminatórias (LOPES, 2006). Dentre esses grupos, além dos negros, podemos citar pessoas com necessidades especiais, idosos, mulheres, entre outros. Ainda sobre isso, Lopes (2006, p. 29) aponta que “a política não pode ser considerada contrária ao princípio da igualdade, já que tem por objetivo remediar situações desvantajosas, ainda que implique tratamento favorável a um grupo social”. Isso se dá em função do que está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no seu Art. 5º que diz que “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”, logo, para qualquer indício de exclusão e/ou discriminação social, aos sujeitos que se sentem prejudicados, podem ser criadas, com facilidade ou não, leis que assegurem seus direitos.

O Movimento Negro no Brasil, principalmente após a década de 1970, tem lutado por políticas de ações afirmativas que combatam à discriminação racial. Apesar disso, somente após a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância⁷, promovida pela ONU, em Durban, na África do Sul, em 2001, o governo brasileiro, na figura de Fernando Henrique Cardoso, comprometeu-se a lutar contra a discriminação racial. Ainda assim, foi

⁷ O documento referente à “Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, de 2001, pode ser acessado no sítio eletrônico <<http://www.oas.org/pt/default.asp>> Acesso em: 23 nov. 2013.

no governo de Luiz Inácio Lula da Silva que as políticas para suprimir as diversas formas de discriminação contra negros começaram a ser efetivadas, em decorrência da pressão exercida pelo Movimento Negro brasileiro.

No que se refere ao significado de reserva de vagas e cotas, salientamos que a reserva diz respeito ao acréscimo de um número complementar de vagas ao número absoluto, enquanto as cotas preveem uma retirada de uma porcentagem de vagas do número absoluto, ambas para atender a determinados grupos. Ao longo deste trabalho, os termos *reserva de vagas* e *cotas* são apresentados com o mesmo sentido, isto é, referindo-se ao percentual de vagas adotado pelas Instituições públicas de Ensino Superior para ingresso de estudantes que atendam aos critérios dispostos em Lei e aos determinados por cada uma dessas Instituições.

Com relação à reserva de vagas e seus critérios, observamos que a Lei N° 12.711/2012 dispõe o seguinte:

Art. 1° As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

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

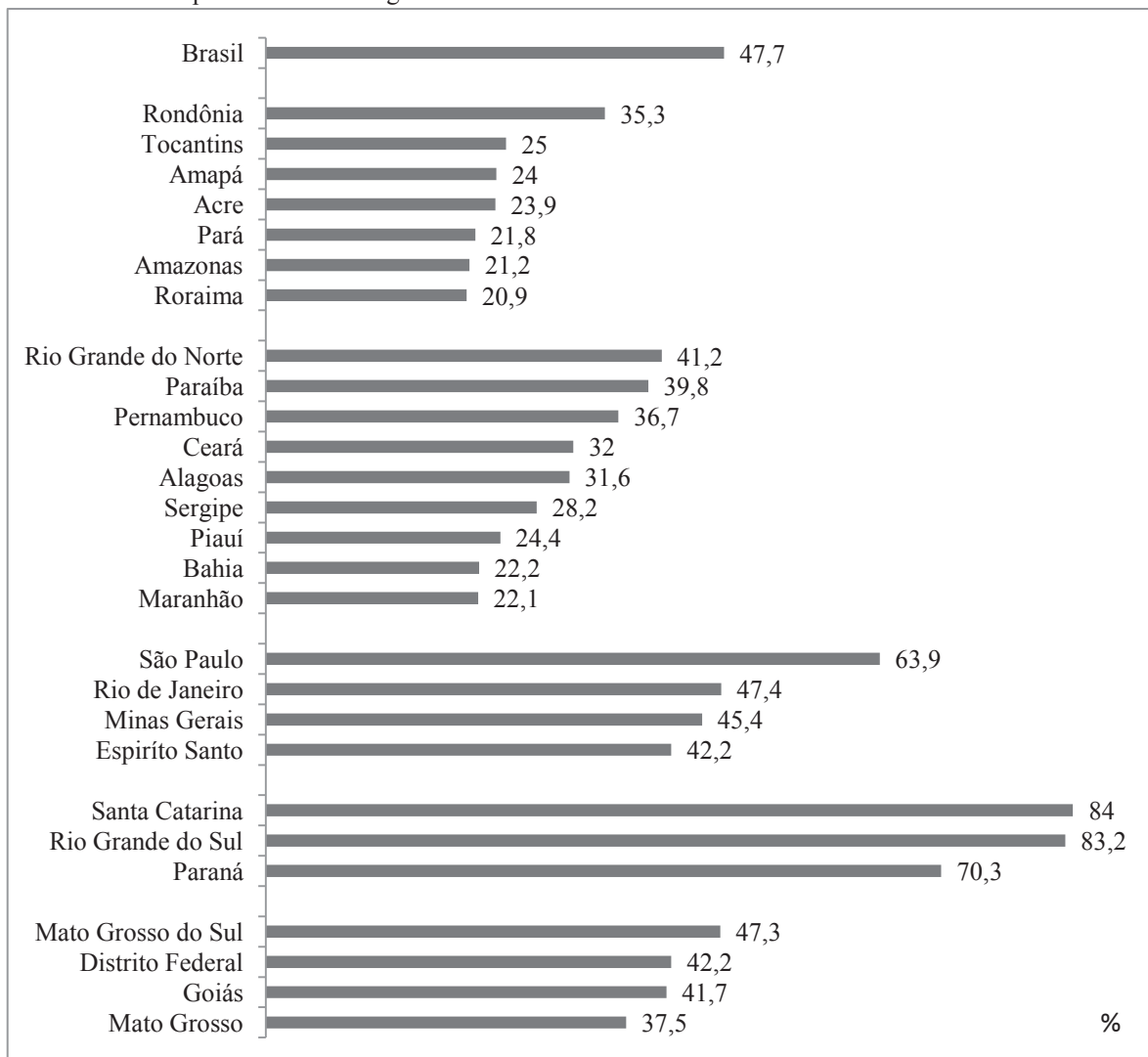
Art. 3° Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1° desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada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

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Notamos que o disposto no Art. 3° acena para a proporção de vagas reservadas em cada curso das Instituições de Ensino Superior conforme o número de habitantes negros que residem na região em que elas se encontram. Essa prerrogativa evita que em regiões com número menor de habitantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas no último Censo haja disparidades em relação às regiões em que a concentração de pessoas com tais características é maior. Inclusive, é possível observar nos números do IBGE (Gráficos 2.1,

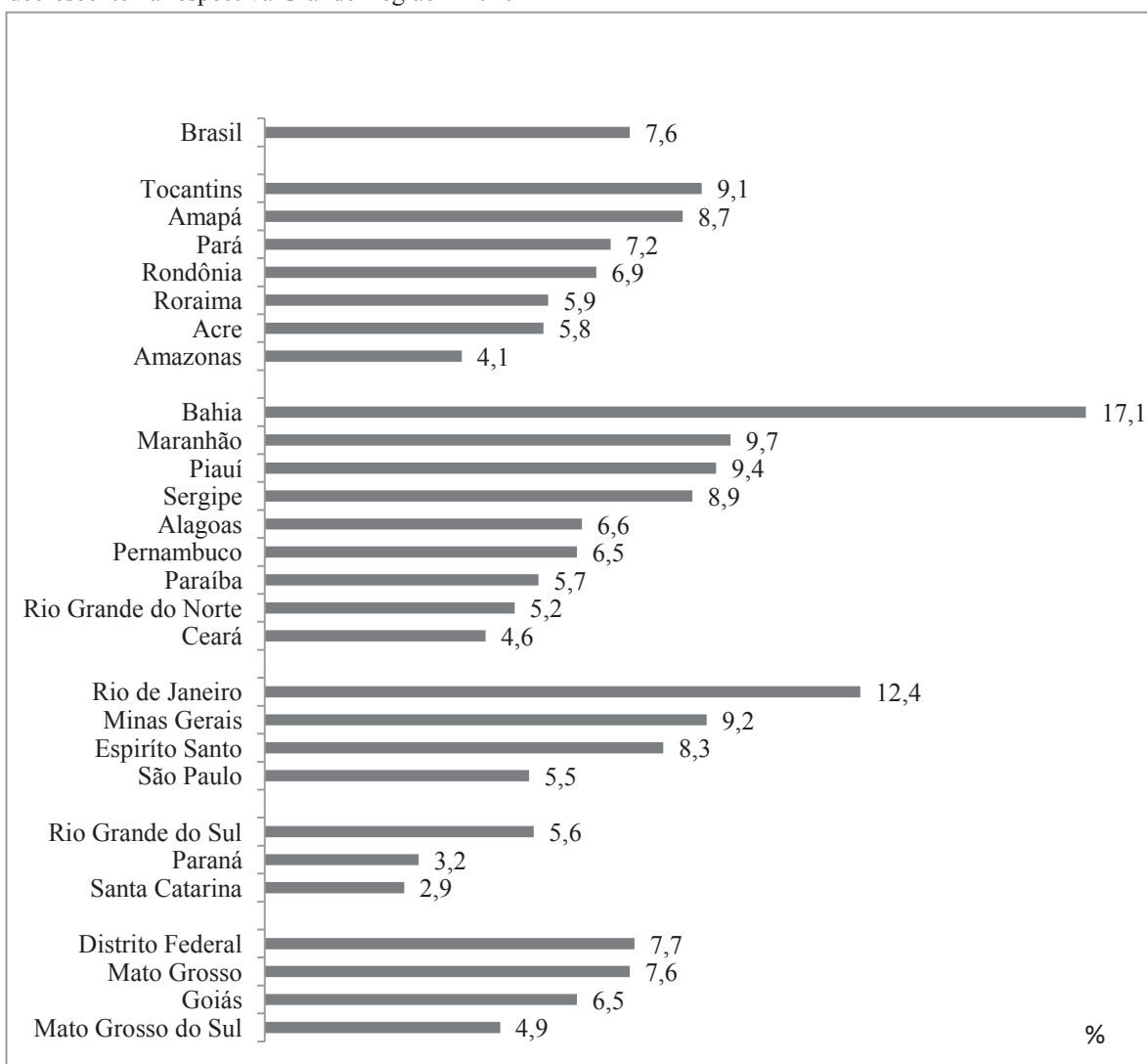
2.2 e 2.3), referentes ao Censo de 2010, que as regiões brasileiras apresentam disparidades consideráveis no número de habitantes autodeclarados negros (pretos e pardos) e brancos. Ainda assim, é importante considerar o crescimento progressivo da população negra no Brasil apontado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada no período de 2006 a 2008.

Gráfico 2.1: Proporção de pessoas de cor ou raça branca, segundo as Unidades da Federação, em ordem decrescente na respectiva Grande Região – 2010



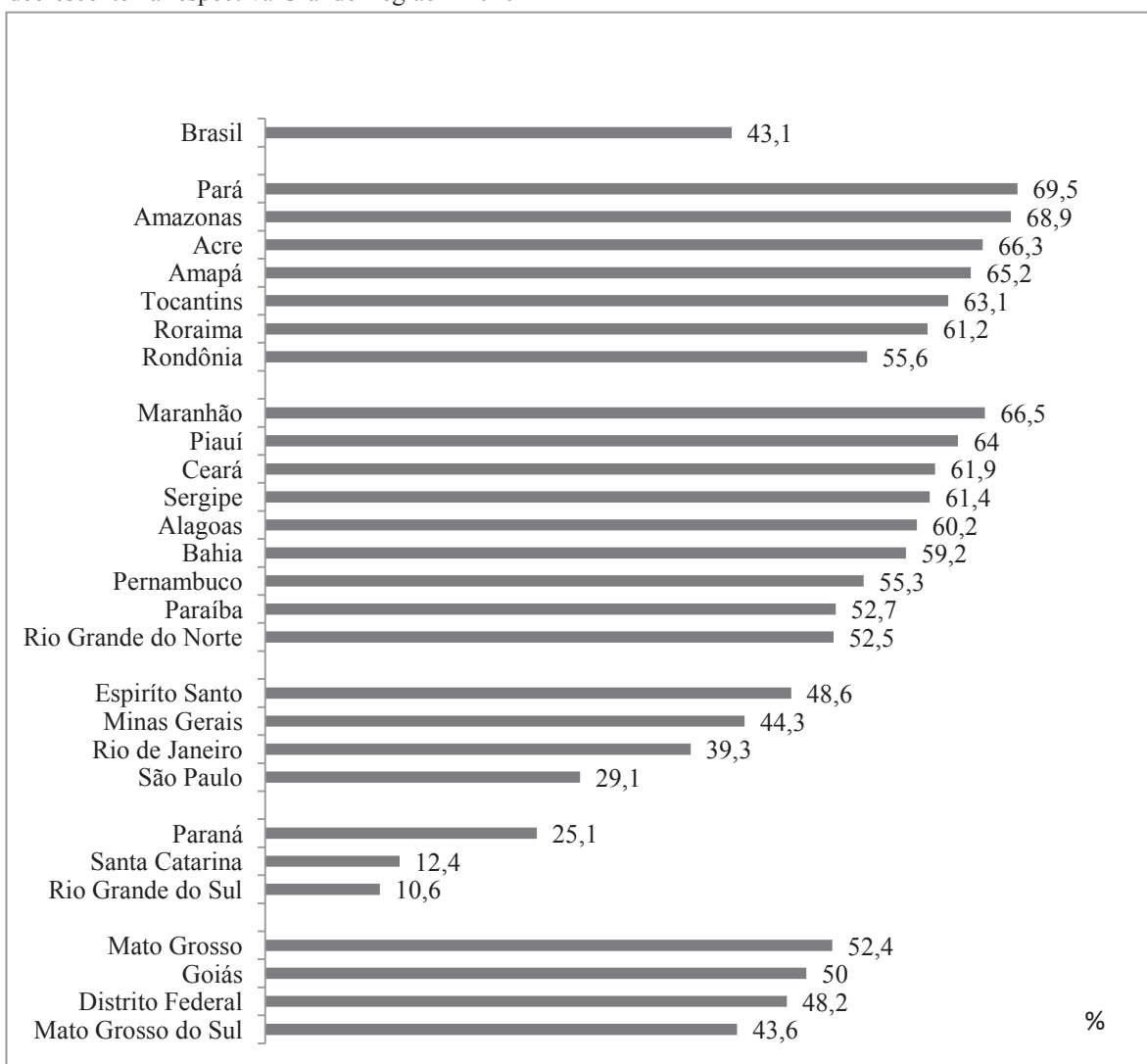
Fonte: Dados extraídos do IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 2.2: Proporção de pessoas de cor ou raça preta, segundo as Unidades da Federação, em ordem decrescente na respectiva Grande Região – 2010



Fonte: Dados extraídos do IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 2.3: Proporção de pessoas de cor ou raça parda, segundo as Unidades da Federação, em ordem decrescente na respectiva Grande Região – 2010



Fonte: Dados extraídos do IBGE, Censo Demográfico 2010.

Podemos perceber que, em se tratando do estado onde ocorreu nossa pesquisa, a saber, o Paraná, há o predomínio de pessoas que se autodeclararam de cor branca (70,3%), seguido por pessoas que se consideram de cor parda (25,1%) e, por fim, de cor preta (3,2%). Além disso, também verificamos ser a região Sul a de menor representatividade de autodeclarados pretos e pardos no Brasil, ficando a maior concentração na região Nordeste.

Sobre essas informações, observamos que o Paraná é o estado com menor número de autodeclarados brancos da região Sul do Brasil, tendo, em contrapartida, uma alta porcentagem de autodeclarados pardos. A cor “parda” estaria entre a branca e a preta e seria atribuída a uma pessoa miscigenada que apresentasse a cor da pele mais clara que a de um preto, porém, mais escura que a de um branco. Muitas vezes, definir-se pardo é uma

forma de reduzir a carga que a cor preta, ou mesmo negra, acarreta à pessoa, logo, representaria uma fuga dos problemas apresentados pela cor. Ao mesmo tempo, é um modo de demonstrar que não pertence à cor branca. Isso pode se dar em função de as pessoas não se considerarem pretas, pelo tom da pele, por características fenotípicas e pelo significado social que essa cor carrega consigo, ao mesmo tempo, não se definem como brancas, pelos mesmos motivos. Mesmo assim, com exceção das pesquisas realizadas pelo IBGE, por exemplo, não é comum encontrarmos pessoas dizendo que são pardas. As referências de cor, nesses casos, são variadas: morena, café com leite, castanha clara ou escura etc. Azevedo (2004b, p. 222) mostra como surgiu essa denominação “parda” (branca, preta, indígena, amarela) como categoria de cor quando conta que

castanhada, agalegada, alva-escura, azul-marinheiro, bem-clara, bem-morena, branca-queimada, cor-de-café, cor-de-canela, cor-de-rosa, cor-firra, jambo, laranja, melada, meio-morena, morena-bem-chegada, rosa, roxa, sarará, trigueira, verde... estas são algumas das cores saborosas com que se tingiram os entrevistados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – , realizada pelo IBGE em 1976. Não há como não admirar (e aplaudir) esta demonstração de bom humor e de irreverência em relação à racialização, que perguntas sobre a "identidade de cor" cobram a cada passo, mesmo que na forma suave de auto-atribuição. Ao final, compilada uma longa lista de 135 cores e diante de uma tal engenhosidade popular, os pesquisadores viram-se às voltas com o seguinte problema: ou desistiam simplesmente da variável cor, ou restringiam as possibilidades imaginativas dos entrevistados, designando um conjunto de opções para a variável "cor". Concluiu-se, assim, pela imposição de um quadro fechado de termos racializadores, capazes de podar pela raiz a ambigüidade das respostas livres e criativas da população. Sem isso, não haveria condições para desenvolver estatísticas precisas e seguras... A partir daí, decidiu-se que o brasileiro a ser recenseado pode ter apenas cinco cores: branca, parda, negra, indígena, amarela.

Essas cinco cores são utilizadas em diversos questionários sociodemográficos, oficializando-as enquanto limitadoras da escolha de autodeclaração. Os participantes da nossa pesquisa se declararam, em sua maioria, negros. Apesar disso, havia variações em intensidade, geralmente em comparação com outros – mais escuro, mais claro, mais moreno. Apenas dois se declararam afrodescendentes – Chiquinha e Abdias. Abdias se identificou como pardo posteriormente, e Benedita também se declarou parda. Nenhum deles utilizou o termo “preto” para se identificar ou fazer menção a algum membro da família.

Após apresentarmos esse panorama com o intuito de contextualizar a distribuição populacional brasileira por cor e explanarmos sobre o cenário da nossa pesquisa,

retomamos a discussão acerca da Lei Nº 12.711/2012 e seus desdobramentos, com vistas a traçar um caminho do contexto nacional, passando pelo regional até alcançarmos o espaço específico de nossa pesquisa, a saber, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Paraná. Por isso, consideramos importante contextualizar que a sede da UEPG se situa no município de Ponta Grossa, localizado na região conhecida como Campos Gerais. O número de habitantes de Ponta Grossa é de 317.339, sendo que a população é composta por diversas etnias, tais como alemães, ucranianos, poloneses, italianos, holandeses, libaneses, africanos (IBGE, 2012).

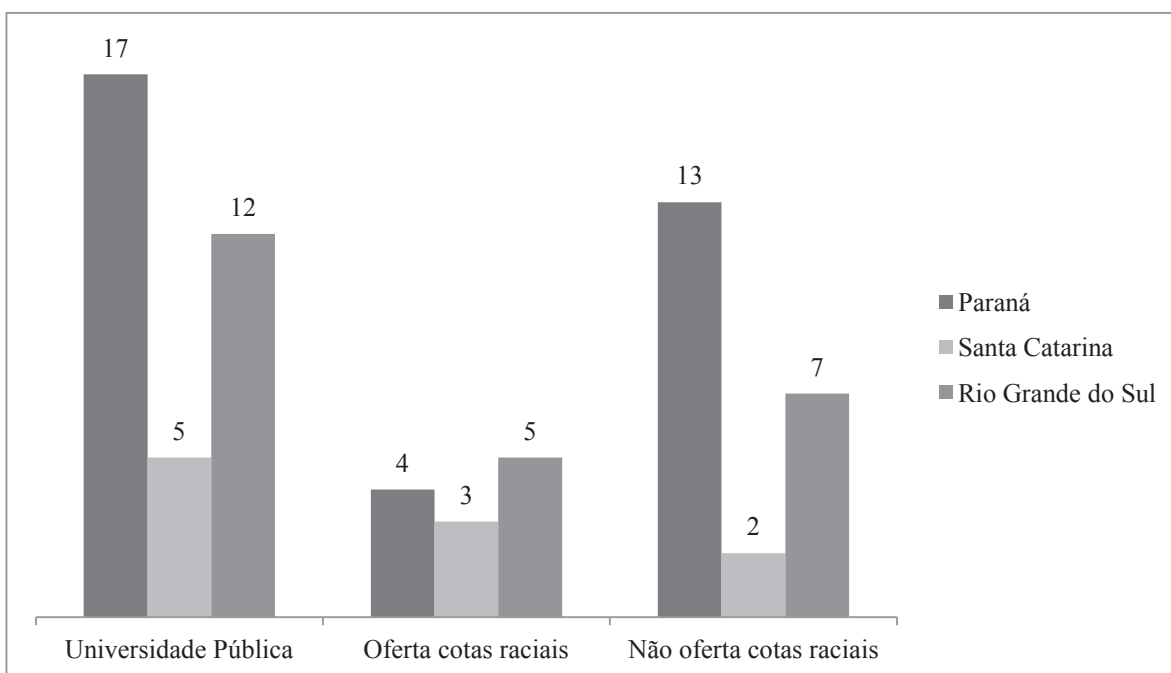
Para avançar, é pertinente fazermos menção a uma pesquisa realizada por nós⁸ em 2012, a qual retrata o número de Instituições públicas de Ensino Superior que aderiram ao sistema de cotas raciais para negros na região Sul do Brasil sem que esta fosse obrigatória por Lei. Para a realização desta pesquisa, fizemos um mapeamento, com base no trabalho já desenvolvido pela Educafro⁹ (entidade que objetiva reunir pessoas que lutam pela inclusão de negros na educação), das Universidades públicas da região Sul do Brasil que oferecem vagas para cotistas raciais em seus vestibulares. Inicialmente, listamos as universidades públicas da região Sul do Brasil e buscamos nos seus respectivos sítios eletrônicos as informações sobre a existência das cotas raciais para negros, a fim de delimitar quais universidades ofertam vagas a cotistas. Quando as informações pertinentes à pesquisa não foram encontradas nas páginas virtuais de algumas universidades, contatamos essas instituições a fim de investigar os dados necessários.

Como resultado da referida pesquisa, até o mês de outubro de 2012, data em que foi finalizada a busca por essas informações junto às Instituições públicas de Ensino Superior, verificamos que menos da metade delas adotaram essa política, conforme pode ser observado no Gráfico 2.4, dividido por estado, sendo que das 34 Instituições públicas de Ensino Superior da região Sul, apenas 12 ofertavam cotas raciais em seus vestibulares, 4 delas no estado do Paraná.

⁸ PINHEIRO, Marielli Ramos; VELOZO, Emerson Luís. Um estudo acerca da implantação de cotas raciais nas universidades públicas da região sul do Brasil. IN: **ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA – UNICENTRO-UEPG**: “História e Cultura: Identidades e regiões”. Irati-PR: Programas de Pós-graduação em História da UNICENTRO e da UEPG, 2013. ISSN: 1807-3298.

⁹ EDUCAFRO. **Mapa Interativo de Ações Afirmativas nas I.E.S. do Brasil**. Disponível em <<http://www.educafro.org.br/site/cotas-mapa.html>> Acesso em 24 jun. 2012.

Gráfico 2.4: Universidades Públicas da região Sul do Brasil e a relação de oferta de Cotas Raciais



Fonte: Autoria própria.

É válido salientar que dentre as Universidades que reservam vagas a negros, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), no Rio Grande do Sul, apresenta o processo seletivo a partir do SISU, gerenciado pelo MEC (Ministério da Educação), em que os candidatos concorrem às vagas fazendo uso do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Na referida Universidade, é acrescido 6% sobre a pontuação do candidato autodeclarado preto ou pardo em cada prova do ENEM. Com isso, é possível verificar que, aliado à oferta de uma porcentagem de vagas para autodeclarados negros, há outros critérios de seleção que permitem ou não o candidato ingressar na Universidade por meio dessa ação afirmativa.

Até outubro de 2012, as quatro Universidades paranaenses que ofertavam cotas para negros no vestibular eram: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Em todos os casos, o candidato deve(ria) inscrever-se no vestibular e se autodeclarar negro, sendo que, posteriormente, seria avaliado por uma comissão de validação da condição de candidato negro, a fim de poder ou não prosseguir no processo concorrendo às vagas para cotistas negros.

É perceptível que aliado à oferta de uma porcentagem de vagas para autodeclarados negros, há outros critérios de seleção que permitem ou não o candidato ingressar na Universidade por meio dessa ação afirmativa. As cotas raciais estão intimamente ligadas à condição socioeconômica dos sujeitos, tanto é que algumas Instituições públicas de Ensino Superior que adotam esse sistema de reserva de vagas apresentam aos candidatos, dentre os critérios que precisam ser contemplados para concorrer como cotista racial, o critério socioeconômico.

Outro critério para ingressar enquanto cotista racial utilizado em algumas Universidades públicas se refere a passar por uma Banca de constatação ou convalidação da condição de candidato negro, isto é, antes de ocorrer o vestibular, os candidatos autodeclarados negros que se inscrevem para concorrer às cotas são avaliados, por meio de fotografia ou entrevista, por uma Banca indicada pela Universidade, geralmente, sob responsabilidade do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Essa avaliação parece ter como principal objetivo constatar se o candidato apresenta traços fenotípicos negróides sob a justificativa de que o preconceito no Brasil é de marca, conforme veremos no capítulo 3, e seriam essas as pessoas que estariam marginalizadas e, por consequência, teriam maiores dificuldades para ocupar determinados espaços dentro da sociedade. A UEPG, Universidade que analisamos, apresenta a Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro como parte do seu processo seletivo, sobre a qual discorreremos no capítulo 4.

Há críticas acerca desse posicionamento adotado por algumas Universidades, o de avaliar o candidato pela sua aparência e permitir que ele concorra ou não por cotas raciais. Os críticos ponderam esse critério como mais uma maneira de fazer divisão entre negros e não negros, ratificando a presença de apenas duas “raças” no Brasil. Para isso Fry (2006, p. 123) adota a denominação de “genocídio racial estatístico” atribuída por Carvalho (2004), uma vez que outras etnias e/ou descendências miscigenadas deixam de existir.

Se, por um lado, o discurso dos adeptos às cotas raciais defende a inclusão e promoção social e educacional dos negros no Brasil, por outro, há uma gama de argumentos contrários que desaprovam essa ação afirmativa e/ou acreditam que ela deveria ser cuidadosamente repensada. Pretendemos, nesta toada, apontar contrapontos entre argumentos favoráveis e argumentos contrários às cotas raciais, a fim de proporcionar subsídios para a discussão sobre o que tem significado esta ação afirmativa.

2.1 Deu, dá e dará o que falar: os argumentos pró e contra as cotas para negros

Os principais argumentos favoráveis às cotas encontrados em pesquisas são relativos à ideia de Justiça, seja compensatória, seja distributiva. Ambas fazem referência à desigualdade social entre negros e brancos e fazem alusão aos anos de discriminação sofrida pelos negros ao longo da história, principalmente devido à época da escravidão no Brasil. Ainda assim, encontramos para essa justificativa a premissa de que as pessoas que concorrem às vagas de vestibular atualmente, por exemplo, não são responsáveis pelo que seus antepassados fizeram e/ou sofreram.

Quando falamos de justiça compensatória queremos dizer que as cotas raciais são importantes para corrigir as injustiças cometidas, por pessoas e/ou pelo governo, contra os negros e que foi encontrada nessa ação afirmativa uma alternativa para compensar os danos causados a esse grupo minoritário. A finalidade, portanto, é resgatar a dívida histórica que o Brasil tem com os negros (BAYMA, 2012). Além disso, a compensação diz respeito também ao pós-escravidão, em função do que tem sido oferecido aos negros na sociedade, seja em termos de educação, saúde, trabalho, lazer, entre outros (BRANDÃO, 2005).

Os participantes de nossa pesquisa contribuíram com suas percepções acerca da existência de cotas para negros. É essencial expor neste momento o modo como alguns deles veem as cotas e o que acreditam ser motivadores da sanção de uma lei específica para a garantia de vagas para negros nas universidades. Emanuel expõe uma opinião sobre a existência de cotas que vai ao encontro do exposto inicialmente.

Eu acho que isso é uma certa... eles estão querendo de certa forma quitar uma dívida que aconteceu no passado, todo mundo fala assim: “dívida!, dívida!, não existe essa dívida, o branco de hoje não tem culpa”, mas, por exemplo, eu, se eu fosse pobre, eu também não tenho culpa do que está acontecendo, eu também não tenho culpa de ter tido esse problema no passado, não que eu tenha podido ter oportunidade suficiente pra ter uma vida melhor pra mim, para dar para os meus filhos daqui um tempo, então eu acho que o problema foi a abolição, obviamente, foi algo difícil, foi mal executada, o negro foi desde de ter uma oportunidade de emprego, foram trazidos os imigrantes, e esses imigrantes acabaram assumindo os lugares dos negros com um salário. Então o que aconteceu? Que eles foram para as periferias, que depois se tornaram favelas e o que que aconteceu? Foi se acumulando. Óbvio, não é só negro que tem na favela, com certeza, né, mas as favelas existem hoje, se for parar pra pensar, elas começaram a existir porque foi feita uma coisa errada, um decreto errado no passado com um governo que fez uma coisa errada. Eu acho que o negro que está lá na favela hoje, que o pai estava lá, o avô estava lá, o bisavô estava lá, não

tem culpa, cara, ele não tem culpa de estar lá, então ele merece ter uma oportunidade de subir na vida.

Na mesma toada, Benedita conta o que pensa sobre as cotas para negros e que se as mesmas não existissem, é provável que ela não estaria no ensino superior.

Porque é como eu sempre falo, essa questão de cotas, eu sou totalmente a favor porque infelizmente a sociedade não oferece tantas oportunidades pra quem tem essa cor porque se for fazer uma comparação entre, é pelo menos o que eu penso, entre os filhinhos de papai que estudaram o tempo todo em escola particular, eles vão ter muito mais chance e muito mais conhecimento do que quem no caso não teve tanta oportunidade assim, porque é devido a você ter que deixar dos estudos porque tem que trabalhar. Eu vejo dessa forma. Porque, infelizmente, você conciliar estudo e trabalho é complicado. Agora você só estudar aí é tranquilo. Mais é em função financeira, o negro tem que deixar de estudar para poder se sustentar, se manter, enquanto o branco, lá, o filhinho de papai não precisa se preocupar com essa questão e daí o estudo. Eu vejo dessa forma, posso estar errada. Não sou dona da razão, mas é o que eu penso.

João, por sua vez, retrata que “as cotas de negro devem existir porque o negro foi muito injustiçado. Eu acho que isso não interfere em nada, o negro tem total capacidade como um branco pra passar no vestibular e eu fiz mesmo porque a oportunidade tava ali pra ser feita e eu acabei fazendo” e complementa dizendo que cotas

[...] é uma maneira assim de dizer que o negro ele não tem uma estrutura que se equivale à dos demais candidatos ou, então, se não houvesse esse regime, o negro teria muito difícil o acesso ao ensino superior, e aí eles criaram essas cotas raciais para que o negro tenha, digamos assim, um acesso mais fácil que você vai facilitar, no caso, porque equivalência educacional dele não se equivale à dos demais candidatos. Eu creio que é por isso.

José enfatiza a questão econômica como um dos fatores motivadores às cotas, bem como a necessidade de refletir a mudança social que esse sistema deve produzir.

[cota] existe por causa da desigualdade social. Você me perguntou se existe preconceito hoje em dia. Existe, desde que o Brasil foi descoberto, existe a divisão de classes, como a senhora sabe. Hoje não é diferente, hoje ainda tem classe privilegiada e a classe menos privilegiada, hoje nem tanto por causa do, assim, da questão racial, é mais por causa da questão financeira mesmo, e é interessante o sistema de cotas porque senão sempre a mesma classe ia ser privilegiada em relação a pagar um cursinho, por exemplo, nem todo mundo tem acesso [...] e com o sistema de cotas você, assim, investe no aluno que quer aprender, quer ensinar depois, quer contribuir para a sociedade. Em contra

partida, na minha cabeça, eu penso que acaba reforçando essas classes, então é interessante, mas é interessante também que se desenvolva nos alunos que se utilizam das cotas uma mentalidade para mudar a situação. Que não haja mais diferença entre as classes, que todo mundo tenha acesso. É isso que eu penso.

A justiça distributiva, por sua vez, está relacionada à distribuição de oportunidades, com vistas a promover o acesso igualitário aos espaços de difícil alcance dos grupos menos favorecidos. “A igualdade proporcional poderia ser implementada com base em parâmetros como a igualdade de oportunidades, a necessidade individual e a utilidade” (BAYMA, 2012, p. 331), que no caso das cotas raciais, seria oferecer uma porcentagem de vagas exclusivamente aos autodeclarados negros a fim de possibilitar sua inserção no ensino superior e, com isso, aumentar o número de profissionais médicos, advogados, engenheiros, entre outros, negros.

No entanto, ainda existe a discussão contrária às cotas raciais, a qual, frequentemente, aponta a um racismo encoberto por uma “igualdade seletiva”, isto é, a situação de desigualdade e preconceito construídos historicamente que passam alguns grupos étnico-raciais é reconfigurada nos novos contextos da sociedade (MENESES, 2007). Existe o receio de que haja um aumento da perseguição simbólica aos negros por encontrarem-se em uma situação, muitas vezes, considerada privilegiada e ao mesmo tempo distinta dos demais alunos. Do mesmo modo, os sujeitos brancos seriam considerados “vítimas” dessa nova forma de discriminação. Isso nos remete ao receio de o branco perder seu lugar para o negro, algo que também foi herdado do período pós-abolição, época em que tem início a reafirmação da dominação da elite branca em virtude da necessidade de disputar espaço com os negros, então, libertos (HASENBALG, 2005).

Outro fator contrário às cotas é o critério do mérito, pois coloca novamente o negro em posição de vantagem em relação ao branco, eximindo daquele o mérito pela aprovação no processo seletivo a partir da escolha por cotas raciais. O que percebemos nas entrevistas, é que o cenário observado na UEPG não ilustra uma vantagem dos cotistas sobre os não cotistas, tanto é que, por vezes, os alunos entrevistados relataram não saber quem são os alunos cotistas negros por considerar inapropriado perguntar, afinal, acreditam que depois que ingressam na universidade, todos devem ser tratados igualmente e têm (deveriam ter) as mesmas chances de aprendizagem. No entanto, o argumento de que quem utiliza as cotas é menos capacitado intelectualmente para o vestibular, mesmo que

infundado e com base no senso comum, faz com que “ser cotista” passe a ser algo vexatório, o que pode ser também motivo para evitar essa identificação.

Carvalho (2006) mostra uma pesquisa realizada em 2003, pela Faculdade de Educação da USP, que indicou não haver relação entre a colocação do aluno no vestibular e seu rendimento ao longo do curso e, ainda, “a ideia de mérito que circula o nosso meio é fruto de uma ideologia individualista, alienada da dimensão coletiva da produção de conhecimento” (CARVALHO, 2006, p. 189). Ele faz uma crítica ao modelo de ingresso nas universidades brasileiras, destacando que o mecanismo de vestibular é retrógrado e avalia o candidato com uma pontuação que não considera sua trajetória de vida, de estudos e de oportunidades, nem pode ser utilizada para prever seu desempenho acadêmico. Além disso, mantém uma “relação de promiscuidade com os cursinhos privados, que se tornaram impérios empresariais de educação média e superior” (CARVALHO, 2006, p. 48). Percebemos que, enquanto o respeito social e a igualdade econômica não ocorrem, as ações afirmativas preenchem uma lacuna importante nessa lógica perversa.

Mercedes contou-nos que nos primeiros dias de aula um dos principais assuntos entre os alunos era os cursinhos que fizeram, em quais universidades prestaram vestibular, como se ostentassem o “[...] ego de passar em vestibular, de não passar por cotas”. Essa questão de mérito é algo que descontenta Mercedes e que a faz desvalorizar-se por ter entrado por cotas na universidade.

Eu passei aqui, né, eu vim pra banca de cotas, acho que foi em outubro com a intenção de que **se eu não passasse lá**, nem na federal, **estudar aqui mesmo**. [...] aqui, na verdade, por ser cotas raciais, foi, assim, que nem falam de mérito né, eu... muita gente: “ah, você passou” e tal! Mas sabe quando você não se sente assim, porque o que aconteceu, eu acho que são quatro vagas pra cotas raciais e quando eu me matriculei pra ver lá a quantidade de vagas, tinham seis negros inscritos, cinco mais eu, daí eu pensei: “ai, existe uma possibilidade de não conseguir”, né. Daí eu fiz um vestibular do melhor jeito que eu pude, como se fosse qualquer outro, eu até achei mais complicado que o da UEM, porque a gente estudava tudo da UEM assim, aí, quando eu vi a lista de aprovados tinha eu e ninguém na lista de espera. Cadê o povo?! Aí, sei lá, assim, eu fiquei... o cursinho tirou foto pro outdoor e, tecnicamente, eu tinha passado na UEM também, só que, sabe, dentro de você é como, sei lá, não foi uma coisa que eu passei o ano inteiro estudando, sabe, não foi uma coisa tipo: “Ah! Passei no vestibular!”, como a maioria dos alunos tem porque é competitivo assim o cursinho. Mas assim, às vezes eu até me acho mal agradecida porque se não fosse a UEPG, eu não estaria fazendo o curso de direito porque pagar eu não ia, bolsa ProUni não dava por causa da renda, assim, porque se eu tiver qualquer trabalho já excede a renda. (grifo nosso)

Aqueles que defendem essa política de cotas destacam que o mérito permanece, visto que todos concorrem a vagas e que, muitas vezes, o escore do candidato cotista permitiria que ele tivesse acesso à Universidade dentro das vagas universais. Foi o caso de alguns dos participantes que relataram que se não houvesse cotas, teriam ingressado pelas vagas universais por causa do escore que atingiram no vestibular. Porém, não aconteceria com Mercedes que escolheu concorrer por cota racial na UEPG por considerar que “era quase óbvio que eu ia passar. É tipo a vaga garantida que eu ia ter aqui”. E se não tivesse feito por cota racial, sua pontuação não daria acesso pela cota universal, ou seja, teria sido reprovada no vestibular.

Do mesmo modo, o desempenho dos alunos cotistas também é questionado. Sobre isso, Jaccoud (2008) discorre que as universidades não encontram diferenças significativas no desempenho de alunos cotistas e não cotistas, inclusive, considerando que os alunos cotistas negros estudaram em escola pública. O resultado das avaliações aponta que as políticas de cotas “não eliminam o mérito e não comprometem a qualidade do ensino” (JACCOUD, 2008, p. 149).

É válido lembrarmos que o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, afirmou em 29 de outubro de 2012, quando a Lei N° 12.711/2012 foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que as Universidades Federais (as quais têm que, obrigatoriamente, implantar o sistema de cotas raciais) necessitam desenvolver programas de nivelamento para aqueles alunos que apresentem alguma dificuldade nos estudos, com vistas a prepará-los para os desafios do curso em que ingressarem, sendo que algumas das Universidades que já adotaram as cotas possuem programas de tutoria ou encontros periódicos com tais alunos.

Estevão, cursando Engenharia Civil, encontrou dificuldade com algumas matérias e também com algumas exigências que seu curso tem, como conhecimento em informática

. Então, ele cita um projeto de extensão que existe para auxiliar os alunos nos conteúdos de matemática básica, explicando que “tem pra auxiliar todo mundo [...] mas daí é pra todo mundo, não só pra negro ou branco”. Todavia, a necessidade do conhecimento em informática precisou ser suprida pelo próprio Estevão e, em uma “Era Digital”, ainda temos relatos como o que segue que demonstram a falta de acesso ao conhecimento e às tecnologias pela qual passam pessoas cujas condições socioeconômicas são desfavoráveis.

Agora, que nem, informática eu tava tendo um pouco de dificuldade até em informática porque nunca tinha feito um curso, não tive muito contato com informática, não sabia que ia usar tanto aqui, mas agora estou indo bem, até, agora estou tendo que fazer um curso, por fora, de informática. Mas, agora eu tenho condições de pagar, né, porque eu trabalho e tudo. Mas até os 18 anos, ali, até os 15, 16, quando comecei a trabalhar, não tinha condições, né, do pai pagar um curso pra mim, se tinha 7, 8 irmãos lá, como que vai pagar um curso pra mim, né? Não tinha condições né.

Soares (1987) argumenta que a educação compensatória deve ocorrer de modo preventivo, ou seja, é necessário suprimir os possíveis déficits antes que a escolarização inicie. A autora se remete à escola, porém, percebemos que isso é observado também na intenção de nivelamento nas Universidades. De modo análogo ao que Soares (1987) diz acerca da Educação Básica, observamos no Ensino Superior uma intenção de programas de educação *pré-universitária* com objetivo de preparar os alunos para a Universidade,

[...] prevenindo, assim, futuros problemas de aprendizagem e de adaptação. Essa “preparação para a escola” [universidade] se propõe, sobretudo, submeter a criança [acadêmico] a atividades de “socialização”: partindo do pressuposto de que a socialização que ela vivencia em seu contexto familiar e cultural é “pobre”, “deficiente”, pretende substituí-la (ou *compensá-la*) pelo processo de socialização considerado “rico” e “adequado”, que não é outro senão aquele que as crianças das classes favorecidas têm a oportunidade de vivenciar em seu próprio contexto familiar e cultural (SOARES, 1987, p. 31-32, grifo da autora).

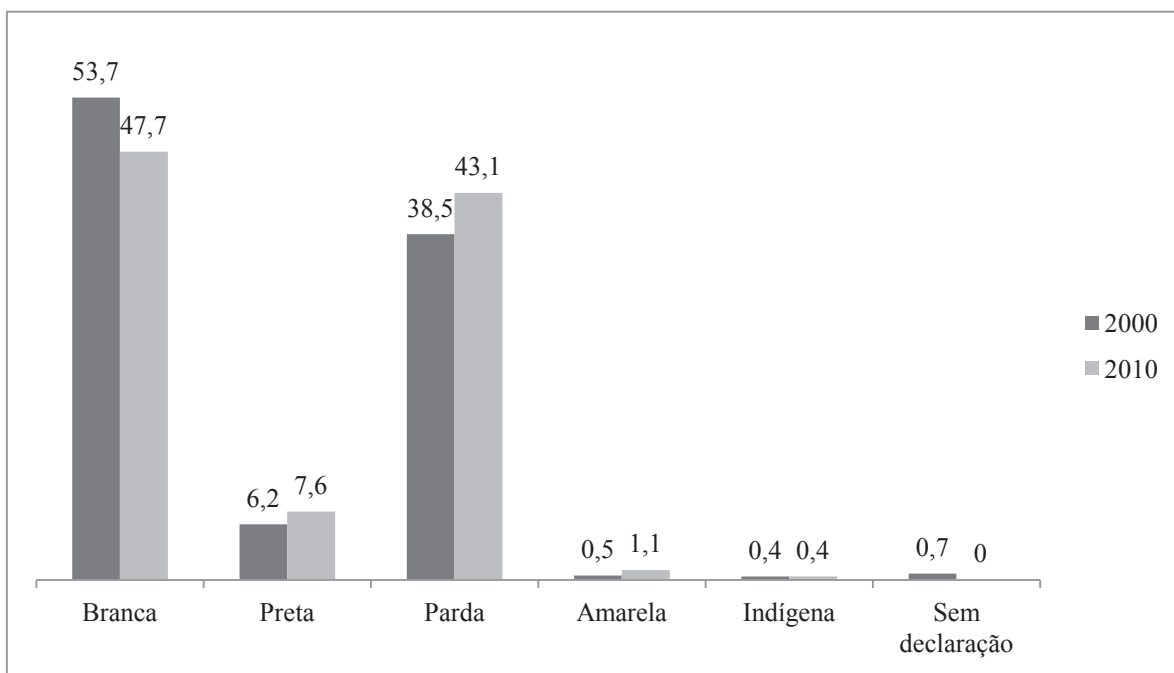
A intenção de compensar as carências dos alunos em termos de preparo para os desafios que encontram/encontrarão nos cursos universitários surge com a iminência de reservar vagas para alunos considerados “menos favorecidos” social, econômica e culturalmente. Isso remonta ao modo de perceber as diferenças entre os alunos a partir de características que não compete à escola tentar corrigir, principalmente porque se for assim, a escola e a universidade teriam um papel de homogeneizar os alunos, desconsiderando, portanto, aquilo que se deve/deveria ser valorizado: as diferenças entre os alunos. Além disso, é fato que a aprendizagem se dá de modo distinto em função de como cada aluno assimila os conhecimentos, o que significa que os professores já possuem o dever de observar essas diferenças e oportunizar formas de ensino que contemplem o maior número possível de alunos, a fim de que estes compreendam efetivamente os conteúdos propostos. Até porque “[...] os calouros entram na universidade com uma péssima absorção do segundo grau e é justamente por isso que na maioria dos cursos cujos

conteúdos deveriam começar baseando-se nesse conhecimento prévio existem disciplinas destinadas quase exclusivamente a suprir essas lacunas” (CARVALHO, 2006, p. 50).

Por fim, mas não menos importante, Soares (1987, p. 36) afirma que “a educação compensatória fracassa porque atribui à escola [universidade] um poder que ela não tem: o de compensar as desigualdades sociais que estão fora dela e que têm sua origem no antagonismo das relações sociais e econômicas, de que a escola não tem condições de fugir”, o que é um argumento bastante plausível para o fracasso da educação compensatória.

Apesar das críticas que vimos no que tange às cotas raciais para negros, observamos que elas produziram, junto a outras ações, ganhos significativos à população negra no Brasil. Como exemplo, temos o Censo de 2010 em que notamos que houve um crescimento no número de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas. Esses dados podem ser observados a seguir, no Gráfico 2.1.1, o qual apresenta um comparativo entre os anos 2000 e 2010 da população brasileira conforme cor ou “raça”. Na população brasileira, composta por 191 milhões de habitantes, em 2010, 47,7% se classificaram como brancos, 7,6% como pretos, 43,1% como pardos, 1,1% como amarelos e 0,4% como indígenas.

Gráfico 2.1.1: Distribuição percentual da população residente, segundo a cor ou raça – Brasil - 2000/2010



Fonte: Dados extraídos do IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Nota do IBGE: Em 2000, foram considerados os resultados da amostra.

O crescimento progressivo da população que se autodeclara negra no Brasil e consequente diminuição da população autodeclarada branca, de acordo com dados da PNAD, realizada no período de 2006 a 2008, deve-se muito a ação do Movimento Negro Brasileiro e de conquistas alcançadas em prol dos negros, como as ações afirmativas, dentre elas, as cotas para universidade pública. Isso demonstra a importância da valorização da cultura negra no Brasil e da possibilidade de sua inserção em diferentes espaços sociais. Esses números representam, ainda, que as pessoas, muitas vezes, não se reconheciam (reconhecem) negras pelo fato de sentir que a cor influencia negativamente em aspectos relacionados à educação, trabalho, justiça e relações sociais. Quando percebem que isso já não é um impeditivo, passam a assumir a identidade negra.

Nas universidades paranaenses que adotaram a política de cotas antes de a Lei vigorar, encontramos exemplos da importância de oferecer a uma parcela da população um novo dispositivo para ingressar na universidade. Um local em que foi possível notar esse aumento no ingresso de negros na universidade é a UFPR. De acordo com Porto, Silva e Otani (2012), houve uma mudança significativa no perfil dos candidatos aprovados em vestibulares a partir de 2005, ano em que começaram a disponibilizar cotas para negros na UFPR e, a avaliação da implantação conclui que é necessário manter essa política, pois “é visivelmente explícita a responsabilidade das cotas raciais na inclusão tanto de pretos quanto de pardos na universidade” (PORTO, SILVA & OTANI, 2012, p. 230). Aliás, salientamos que os autores e, certamente, a universidade perceberam a importância de manter as cotas antes de a Lei ser promulgada, visto que desde agosto de 2012, a política de cotas é obrigatória para as universidades federais, o que demonstra seus efeitos positivos no ingresso de alunos negros no ensino superior.

A UEL também mostra, em seu relatório de avaliação, que a implantação da política de cotas proporcionou um aumento no número de candidatos negros que ingressaram na universidade, contudo, perceberam que estipular uma proporcionalidade em relação ao número de vagas por curso não se mostrou eficaz. O primeiro vestibular que apresentou as cotas foi em 2005. Sete anos depois, a avaliação auxiliou na decisão de prorrogar o sistema de cotas retirando a proporcionalidade (SILVA & PACHECO, 2013). Esse fato que demonstra a importância dessa ação afirmativa também em uma universidade pública em que não há obrigatoriedade definida por Lei.

No caso da UEPG, apesar de os relatórios demonstrarem a ampliação da participação da população negra nos vestibulares e na universidade, no final de 2013 houve

uma decisão preliminar de não utilizar mais as cotas para negros em seus processos de vestibular. Essa decisão foi revogada após manifestações da comunidade acadêmica e externa, fazendo com que as cotas permanecessem na universidade, contudo passando por algumas transformações, tais como a porcentagem de vagas destinadas aos candidatos negros e a extinção da Banca de Constatação de Candidato Negro. Falaremos mais sobre isso no capítulo 4.

O que se sabe é que para todo argumento contrário às cotas, haverá argumentos fundamentados em estudos e pesquisas que demonstrarão a legitimidade dessa ação afirmativa. Por isso, sabemos que o exposto neste excerto apenas esboça o cenário que encontramos acerca do que tem sido produzido e discutido sobre essa ação afirmativa. Do mesmo modo, demos a vez aos próprios acadêmicos cotistas da UEPG de contarem como eles percebem e vivenciam as cotas para negros e encontramos diferentes perspectivas e experiências que mostram que ainda há muito a ser feito em prol da desconstrução da categoria cotista enquanto algo vantajoso e, ao mesmo tempo, pejorativo. Apontamos isso porque grande parte dos participantes relata ter escolhido concorrer por cotas “por ser mais fácil” (João), “porque a chance de entrar era bem maior” (Estevão), “era quase óbvio que eu ia passar, é tipo a vaga garantida que eu ia ter aqui” (Mercedes). E poucos retratam essa escolha pelo direito ao acesso, como fizeram Benedita e Emanuel, respectivamente,

Porque se eu fosse concorrer pela universal, eu como estudei 100% em escola pública, não tinha chance de concorrer com quem faz, quem estuda particular. Aí seria uma oportunidade, né. Na universal sem chance, na escola pública também a concorrência estava alta e [na cota para] negro como não estava tanto, né, então, vamos tentar pra ver o que é que dá.

Na verdade, na verdade, é, eu escolhi concorrer porque eu acho que eu como negro, apesar de ter tido uma formação melhor que os outros, que isso inclusive foi visível no vestibular com a diferença de pontos. Eu, por exemplo, poderia ter entrado como cotista de escola pública, mas eu vejo assim que existe uma certa dívida, uma certa questão social com o negro ao longo dos anos, coisas que aconteceram na época da abolição que infelizmente torna o círculo da escola pública mais branco. Você vai observar que hoje oitenta por cento, até mais, oitenta e cinco por cento da UEPG mesmo é de brancos, não tem muito negro, então eu achei que eu, como eu era negro e até pra estudar um pouco menos, eu optei por fazer pelas cotas e passei por cotas, **felizmente**. (grifo nosso)

É urgente a compreensão de que a cota para negros se trata de um direito, o qual ainda está em processo de implementação e de formatação nas universidades a fim de proporcionar mais benefícios do que prejuízos aos candidatos e acadêmicos. Sobre isso, podemos pensar essa política de cotas a partir de sua constitucionalidade que foi julgada e

aprovada unanimemente pelos membros do Supremo Tribunal Federal, em 26 de abril de 2012. Trata-se de um direito porque “tais programas positivos buscam promover o desenvolvimento de uma sociedade plural, diversificada, consciente, tolerante às diferenças e democrática, uma vez que concederia espaços relevantes para que as minorias participassem da sociedade” (BAYMA, 2012, p. 330). Podemos perceber que esse direito deve ser entendido como algo em tempo presente com vistas a melhorar o futuro da população, ou seja, mesmo que se faça um resgate histórico para justificá-lo, é necessário ter consciência que seus motivos encontram-se atuais em nossa sociedade.

Desse modo, o direito conquistado pelos negros para uma reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras, bem como em concursos públicos, dá-se no sentido de eliminar uma desigualdade inconstitucional que envolve essa parcela da população, a qual não aparece nesses espaços devido à presença sobrepujante da população branca. E, por se tratar de uma maneira de promover igualdade, a Lei preserva a proporcionalidade de vagas reservadas aos negros, a fim de manter a isonomia. Bayma (2012) acena, ainda, que ações afirmativas devem ser temporárias, isto é, durar por um prazo determinado, considerando o aumento da participação das minorias na sociedade e a conseqüente diminuição de seu sofrimento para que, então, possa findar.

3 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE É SER NEGRO NO BRASIL?

A implantação de cotas raciais para negros em Universidades públicas brasileiras fez emergir novamente as discussões sobre cor e classificação racial no Brasil, uma vez que essa ação afirmativa é destinada a uma parcela da população que apresenta características específicas a nível socioeconômico e étnico. Isso significa que as cotas raciais foram planejadas e implantadas com vistas a ampliar a oportunidade de acesso ao ensino superior aos negros brasileiros, cuja renda seja igual ou inferior a 1,5 salários mínimo *per capita* e que tenham cursado o ensino médio em escola pública. Todavia, apesar de a Lei Nº 12.711/2012 ser clara em relação às normas socioeconômicas que devem ser cumpridas para poder inscrever-se no processo seletivo (vestibular) como cotista racial, não há nada especificado acerca dos determinantes de quem é ou não negro e se é possível ou não mensurar a etnia.

Nesse último caso, a existência de critérios sobre quem pode ou não concorrer às vagas destinadas às cotas raciais acaba sendo definida pela Instituição de Ensino Superior concedente, sendo que, na maioria das vezes, os regulamentos internos apontam para a autodeclaração e para a constatação por foto ou observação presencial de banca composta por membros indicados por um Conselho Superior. Frente a essa demanda, percebemos a necessidade de problematizar quem é o negro em um país miscigenado em que a população tem autonomia para se autodeclarar preta, parda, branca, amarela ou indígena no censo do IBGE, mas que precisa, muitas vezes, do olhar do outro em se tratando de um concurso, por exemplo. Além disso, ainda não parece haver concordância quanto à nomenclatura que deve ser utilizada ao fazer referência à classificação dos sujeitos pelas suas diferentes “cores”, tanto é que existe confusão quanto ao uso dos termos raça e etnia.

Podemos dizer que essas dúvidas são provenientes da discordância existente entre as noções biológicas de raça, por um lado, e das perspectivas sociológicas e psicológicas de cultura, por outro. Lévi-Strauss (2012) comenta que, inicialmente, o patrimônio genético era o responsável por diferenciar os agrupamentos humanos, sendo que a desigualdade das faculdades intelectual e moral eram justificadas por esse fator. Gomes (2003) retrata que, apesar de já ser comprovado cientificamente que os seres humanos têm

a mesma carga genética, alguns pressupostos das teorias racistas predominantes no final do século XIX e início do século XX ainda estão presentes na sociedade brasileira.

Quando nos apropriamos da cultura para pensar as diferenças, observamos que a mesma não possui uma origem biológica e, sim, histórica. Sob esta perspectiva, Lévi-Strauss (2012, p. 74) postula que “[...] a raça [...] é uma função, entre outras, da cultura”, ou seja, os modos de viver, as relações estabelecidas, os costumes, são elementos da cultura adotados pelos seres humanos, os quais ditam a sua evolução biológica. Por isso, podemos nos referir às diferenças como elementos construídos pela cultura, sejam eles visíveis a olho nu ou não. Logo, conforme Gomes (2003, p. 78), “entramos nos domínios do simbólico”, lugar em que se estabelecem as diferenças étnico-raciais.

Observamos que, ao serem questionados sobre sua etnia, cinco participantes mostraram-se confusos sobre o que deveriam responder. Quatro inferiam sobre o que significava etnia, um deles questionou se o interesse era saber sobre seus pais e avós e cinco responderam prontamente serem negros. Para aqueles que não entenderam a pergunta, foi retomado se consideravam mais fácil responder qual era sua raça ou sua cor. Para ambos os termos, raça e cor, os participantes afirmaram ser de melhor compreensão e puderam responder prontamente. Notamos, com isso, que, apesar de existir uma corrente que defende o uso da terminologia *etnia* com vistas a desconstruir o fator raça enquanto algo biológico, este termo ainda é reconhecido, acessível e utilizado pelas pessoas. Sobre isso, Silveira (2012, p. 89) aponta que “*raça* é uma categoria cultural de entendimento, central na vida social brasileira até hoje, por razões históricas e políticas” (grifo do autor). Sendo assim, um termo não pode eliminar o outro.

Poutignat (2011, p. 43) critica a utilização do termo *etnia*, entendendo que nele há um tom pejorativo que se buscou evitá-lo ao colocá-lo no lugar do termo raça, reforçando, assim, um preconceito implícito. Segundo esse autor, “o termo ‘etnia’ não seria senão uma vã tentativa de fugir a uma forma de pensamento biologizante que se acha, de fato, restabelecida nas utilizações cotidianas, através de expressões como ‘problemas étnicos’ ou ‘minorias étnicas’”. Wade (1993) citado por Poutignat (2011, p. 42) vai mais além e assinala que a noção de raça não tem sido conduzida satisfatoriamente nas ciências sociais. Segundo ele, “não são, sejam quais forem, as variações fenotípicas que se tornaram racializadas, mas sim aquelas que se salientaram na história da expansão colonial europeia na África, na Ásia, no Oriente Médio e na Austrália”. Com isso, há uma crítica quando se aborda “a variação fenotípica como elemento ‘simplesmente natural’, neutro e não

estruturado em si próprio, e cuja utilização permite distinguir as classificações raciais de outras classificações (étnicas), desprezando o fato de que as variações fenotípicas são, elas próprias, socialmente construídas”.

Todavia, compreendemos ser importante o discernimento de que, apesar de poder ser utilizado o termo *raça* permeado de significados compartilhados entre as pessoas, muitas vezes, no sentido de identificar-se ou ser identificado como pertencente a um grupo com características semelhantes, ele não pode dar margem a pensar apenas em fatores biológicos que distinguem brancos e negros. Dizemos isso porque houve um momento em que um dos participantes citou ter “sangue negro”, enfatizando que toda população brasileira tem “um pouco de sangue negro”. Estevão disse isso ao refletir sobre quem é o negro que pode concorrer por cotas:

[...] o sangue negro todo mundo tem, né, a maioria das pessoas tem também se for pensar, né. A não ser que seja puro, teus antepassados sejam de raça branca lá, daí você é filha de uma raça branca pura. Daí é branco puro, mas a maioria é misturado, né. É difícil você encontrar uma pessoa, puro mesmo, branca. Você acha... se for analisar o sangue, o sangue negro, você pode ter um pouco de sangue negro. Sangue negro eu tenho, com certeza tenho.

Nesse momento, Estevão pensou sobre a possibilidade de seu irmão concorrer por cotas para negros na UEPG e concluiu que

A minha vó era mais negra, o meu vô era mais branco, daí minha mãe já nasceu mais morena, daí minha mãe casou com um branco, eu já nasci mais moreno, mais claro que a mãe, né. E eu tenho um irmão que é a tua cor assim, também. E ele não passaria em cotas. Eu acho que não, né, pela banca. É estranho isso. Tem que analisar esse tipo de coisa também, né.

Além de Estevão, o participante João também menciona sua etnia a partir de terminologias, geralmente, aprendidas nas aulas do ensino fundamental ou no cotidiano do senso comum. Disse ele: “meu pai, ele é bugre e minha mãe, ela é mineira, minha mãe é mineira e ela é negra. Eu sou uma espécie de cafuzo”. Sobre ser “bugre”, Guisard (1999) aponta que se trata de pessoas com características indígenas, o que sugere um distanciamento dos centros urbanos, fazendo com que a terminologia desqualifique e deixe à margem social parte da população. No caso, João se considera cafuzo por ser a miscigenação entre índio e negra. Todavia, quando a questão é retomada em termos de raça

e cor, João diz “negro. E tenho apelido, inclusive. Os meus amigos só me chamam de Nego”. Esse reconhecimento diz respeito “aos traços, eu acho. Eu tenho todos os traços de negro, a minha família inteira é negra e eu me considero incluído nessa classe” (João).

Sobre o exposto, compartilhamos do entendimento de que o número de culturas que existe é maior em detrimento ao número de raças, bem como é maior a rapidez das transformações dos patrimônios culturais em relação aos patrimônios genéticos. Ainda assim, estudiosos passaram o século XIX e começo do século XX estudando as possíveis influências da raça sobre a cultura, atribuindo que havia uma ligação entre cultura e raça, uma vez que pessoas com aparência física distinta têm modos de viver diferentes também. Tanto é que a segunda declaração da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sobre as raças traz a máxima sobre o que faz alguns acreditarem apenas na existência de raças: “é a evidência imediata de seus sentidos quando ele avista juntos um africano, um europeu, um asiático e um índio americano” (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 70). O preconceito racial está vinculado a fenótipo, ou seja, a avaliação imediata que se faz dos sujeitos é pela sua cor, sua aparência física, mas também pela sua condição socioeconômica, seus costumes, tradições, potencialidades, saberes, religião. Munanga (2012, p. 18) assinala que “raça e classe se tornam, então, duas variáveis de uma mesma realidade de exploração, na estrutura de uma sociedade de classe”, e segue discutindo que a identidade negra integra todos os grupos humanos que o olhar do branco considera negros. E diz mais, o que reúne essas pessoas não é necessariamente a cor da pele, mas o histórico de desumanização e negação cultural.

Para Lévi-Strauss (2012), existe a tendência de que os sujeitos considerem as raças mais homogêneas quanto mais distantes estiverem da sua, sendo assim, para um sujeito de uma determinada “raça”, todos os sujeitos de outra “raça” se parecem. No Brasil, podemos observar isso com certa frequência, principalmente quando há um desconhecimento por parte do outro que vê, tanto no sentido de divisão regional, quanto em termos de estereótipo. Por exemplo, todos os sujeitos que são provenientes da região Sul do país, quando estão em outros espaços do Brasil costumam ser chamados de *gaúcho*, marca específica do estado do Rio Grande do Sul, porém generalizada a todos os habitantes de Santa Catarina (que seriam catarinenses, *barriga verde*) e do Paraná (paranaenses, *coxa branca*). O mesmo ocorre com as regiões Norte e Nordeste, em que seus habitantes, muitas vezes, são postos em um mesmo grupo: nordestinos.

Um caso bastante particular de avaliação estereotipada ocorre com os povos asiáticos que, no Brasil, devido ao desconhecimento das culturas e características, são considerados como japoneses, indistintamente, sendo a “marca” mais preponderante o formato dos olhos. O mesmo ocorre com as pessoas de pele clara, cabelos loiros e olhos azuis ou verdes que são apontadas como alemãs ou italianas. Já no que se refere aos negros, ser apontado como preto ou pardo, na maioria das vezes, tem relação com a intensidade da cor da pele e de outras características como o tipo de cabelo e formato dos olhos e nariz.

O olhar do outro dizendo quem o sujeito observado é, determinando a que ele pode ou não ter acesso, hierarquizando-o social e culturalmente é de longa data. Se pensarmos acerca da raça negra, esta foi (é), por muito tempo, considerada inferior à raça branca. Encontramos uma justificativa de 1904 para essa afirmação, em citação da revista *África Ilustrada*, conforme Meneses (2007, p. 60),

há decerto, e abundam documentos que nos mostram ser o negro um tipo antropológicamente inferior, não raro do antropóide, e bem pouco digno do nome de homem. A transição de um para o outro manifesta-se como se sabe, em diversos caracteres; o aumento da capacidade da cavidade cerebral, a diminuição inversamente relativa do crânio e da face, a abertura do ângulo facial que daí deriva e a situação do orifício occipital. Em todos estes sinais os negros se encontram colocados entre o homem e o antropóide.

É interessante observarmos o quanto era (é) justificada a raça por características fenotípicas/biológicas, como já havíamos citado anteriormente e podemos reiterar, nas palavras de Lévi-Strauss (2012, p. 71), acerca de que “a noção tradicional de raça se baseava inteiramente em caracteres externos e bem visíveis: tamanho, cor da pele e dos olhos, forma do crânio, tipo de cabelo etc”. Se não bastasse estudar esses tipos de diferenças entre os seres humanos, ainda eram elencados elementos comparativos que assemelhavam determinadas “raças” com animais e/ou dentro de uma escala evolucionista da espécie, o negro não seria um ser humano em função de características específicas que o diferenciava/diferencia dos caucasianos, tais como o formato de seu crânio, face e outros aspectos físicos.

Em certa medida, isso se deu por um “discurso monopolista, da razão, da virtude, da verdade, do ser, etc.” (MUNANGA, 2012, p. 27), pois se os negros fossem considerados civilizados, seriam semelhantes aos brancos europeus – considerados

superiores. Disso, surgem diferentes teorias que tentam explicar a inferioridade do negro, incluindo a teoria dos climas que diz das temperaturas extremamente altas ou baixas não propiciarem o desenvolvimento das civilizações tais como ocorre em clima temperado. Em vista disso, os africanos eram considerados bárbaros, semelhantes a animais selvagens (MUNANGA, 2012).

Sobre o preconceito de raça que ainda sofrem os negros, observamos o caráter eurocêntrico de colocar o branco acima de todos os demais que se distanciam dele, de tal maneira que o negro é colocado no “extremo mais baixo de qualquer escala de valores sociais. Os estereótipos apresentam sistematicamente o seguinte quadro: de um lado, uma extrema desvalorização do negro e do mulato; de outro, uma supervalorização do branco” (IANNI, 2004, p. 87). Essa avaliação de superioridade e inferioridade costuma ser feita pelo próprio sujeito branco, a partir de sua ideologia racial, que, por vezes, conforme pesquisa realizada por Ianni (2004), refere-se ao negro como sujo, ignorante, preguiçoso, submisso, enquanto se reconhece como limpo, inteligente, estudioso e vaidoso.

Esse ranço de estereotipar o negro como alguém que não gosta de trabalhar, que prefere a malandragem e o batuque, que é ignorante e não gosta de estudar é proveniente, ainda, da época da escravidão, mais especificamente do início do período abolicionista. Deixar de trabalhar poderia ser considerado um movimento de resistência contra o tipo de trabalho ao qual os negros estavam submetidos em período de escravidão. No entanto, a realidade que vemos no tocante aos alunos da UEPG com quem conversamos é que a vida acadêmica acontece como a da maioria dos acadêmicos, sejam cotistas (negros) ou não: há necessidade de estudar; é preciso ter o conhecimento necessário para acompanhar as disciplinas e ser aprovado ao final do semestre/ano; o sustento é suprido pelo próprio trabalho e, em alguns casos, pelo auxílio familiar; alguns deles têm que ajudar financeiramente a família; entre outras agruras acadêmicas.

Não obstante, uma situação que se assemelha ao que vemos acontecendo na educação brasileira até este século, relacionada à dificuldade da população negra para ingressar na Universidade e permanecer nesse local, por exemplo, data o período pós-abolição. Podemos observar como a condição do negro naquela época pode ser transposta para o presente e analisada na concorrência com os brancos no que tange à educação e emprego. O negro foi considerado um sujeito despreparado para enfrentar as novas formas de trabalho colocadas naquele contexto pós-abolição em que ele se vê como alguém livre, porém que precisa concorrer com estrangeiros imigrantes que são trazidos ao Brasil sob as

justificativas de mão de obra barata e da política de branqueamento. Nesse contexto, o negro já se encontrava em desvantagem, uma vez que os europeus imigrantes estavam “acostumados” ao novo ritmo de trabalho brasileiro. Para além dessa situação, os brancos sentiram o impacto de concorrer com os negros em espaços que antes não lhes eram permitidos o acesso, por isso criaram novas formas de mantê-los afastados. Carvalho (2006, p. 19) mostra que

Devido a essa política racial deliberada de branqueamento, os europeus que chegaram ao Brasil, também com baixa qualificação, em poucas décadas experimentaram uma ascensão social impressionante, enquanto os negros foram empurrados sistematicamente para as margens da sociedade.

Consideramos relevante mencionar que um dos objetivos da ideologia racial do branco é propiciar seu próprio ajuste às situações sociais que surgem na relação com o negro. Nesse sentido, torna-se confortável ao branco responsabilizar o negro pela posição social que ocupa, pelo seu insucesso, pela sua inferioridade, sob a égide de que as oportunidades são iguais para todos e que todos têm liberdade para concorrer e alcançar o que desejam (IANNI, 2004). A proposta que surge diante dessa situação é a necessidade de um posicionamento que rompa com a “naturalização” das diferenças étnico-raciais, tendo em vista que ela culmina no racismo biológico, além do que fortalece o mito da democracia racial (GOMES, 2003). Para tanto, é inevitável e necessário perceber que não conseguimos escapar dessa naturalização, a qual se apresenta a todo o momento, porém, é algo difícil de compreender e assumir para, então, poder discutir as questões étnico-raciais e buscar compreender os elementos que dão vazão à continuidade do preconceito racial e aqueles que podem ser utilizados no seu enfrentamento. A educação é fundamental nesse processo de naturalização, pois pode ser propulsora tanto da sua conservação, quanto da sua desconstrução.

Em decorrência dessa proposta de rompimento com a “naturalização”, temos observado os usos de determinadas terminologias para referir ao negro/branco, que são revistas conceitualmente na sociedade brasileira. Podemos citar o uso da palavra “raça”, que tem sido evitada devido aos motivos mencionados anteriormente, dando espaço ao termo etnia, de origem grega *ethnos*, cujo significado é “povo”. O termo etnia é adotado pelo seu conceito de mistura de raças que é caracterizada pela mesma cultura, logo, é deixado de diferenciar as pessoas por características biológicas e se passa a pensá-las por

seus elementos culturais compartilhados e identificados em determinado(s) grupo(s). Os grupos étnicos podem ser definidos, então, pelas fronteiras culturais postas entre eles, isto é, as identidades dos grupos se configuram em função dos próprios valores culturais, bem como dos valores culturais de outro grupo étnico (NUNES, 2010). No entanto, o que se vê ainda é um “negro geral” (MUNANGA, 2012, p. 28), no sentido de desconsiderar a individualidade e construção da(s) identidade(s) negra(s), algo que tem sido alvo de afirmação e reabilitação entre os povos negros para o (re)conhecimento de sua identidade cultural.

Além disso, é trazido à baila o termo que faz referência à cor/etnia das pessoas. Nesse sentido, de acordo com o IBGE (2011), as pessoas podem se *autodeclarar* preta, parda, branca, amarela ou indígena, como citado anteriormente. Por se tratar de uma autodeclaração, não diz respeito necessariamente à cor de pele de quem declara, mas sim à qual se identifica, geralmente relacionada ao grupo de que faz parte, seja ele a família, os amigos, o movimento social ao qual pertença, entre outros. Ainda assim, existem casos em que há distinção entre os usos dos termos negros (pretos e pardos), afro-brasileiros e afrodescendentes, no sentido de caracterizar, pelo olhar do outro, quem é de cor escura e quem é descendente de pessoas de cor. Conforme Romão (s/d), os termos afro-brasileiro e afrodescendente caracterizam, respectivamente, pessoas e elementos oriundos de descendentes de africanos no Brasil e povos africanos e seus descendentes vinculados à memória, isto é, a ancestralidade. Todavia, em algumas situações, percebemos essas terminologias sendo utilizadas de maneira inadequada, no sentido de, ao olhar para o sujeito, notar na sua aparência física um ou outro traço característico da raça negra e apontá-lo como afrodescendente, ou seja, como alguém que tem pelo menos um membro negro na sua árvore genealógica.

Boas (2004) corrobora com o exposto anteriormente ao fazer menção ao quanto os aspectos visíveis nos fazem julgar e classificar as pessoas pertencentes ou não a determinados grupos sociais. Apesar de ser algo escrito por ele em meados de 1930, nos parece bastante atual e importante retomar que “estamos aptos a construir tipos ideais locais baseados em nossa experiência cotidiana, abstraídos a partir de uma combinação de formas mais frequentemente vistas numa dada localidade, e nos esquecemos de que há inúmeros indivíduos para os quais essa descrição não é verdadeira” (BOAS, 2004, p. 69). Isso se aplica, também, aos negros que têm sido cada vez mais estereotipados não apenas pelas suas características físicas, como pelas condições socioeconômicas, pelo local onde

residem, suas relações sociais estabelecidas, os modos de vestir e falar, os gostos musicais etc. Com isso, torna-se “natural” classificá-los dentro de um único grupo que abrange todos os negros, independente de suas idiossincrasias.

Destacamos, nas palavras de Gomes (2003, p. 79), que

a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

Dito isso, entendemos, juntamente com Gomes (2003), que a cultura negra é compreendida na sua relação com as outras culturas que compõem o Brasil, e entre elas há trocas de experiências e conhecimentos, mudanças e diferentes significados. Sendo assim, no que tange às cotas raciais para negros na Universidade pública brasileira, reafirmamos a importância de poder dar voz aos próprios sujeitos negros para que eles possam manifestar o que os faz serem negros, como “constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana” (GOMES, 2003, p. 79). Especialmente relacionado ao que é ser e se reconhecer negro no Brasil, consideramos importante abordar mais um aspecto relativo às questões étnico-raciais: o preconceito racial.

Ao trazermos esse tema à baila, não temos a intenção de fazermos uma repetição do que já foi produzido acerca desse assunto. Em contrapartida, é inevitável mencionar algo que é apontado pelos membros da Banca de Constatação como critério observado nessa etapa no processo de vestibular na UEPG do que tange às cotas para negros, bem como pelas situações de preconceito vivenciadas e/ou conhecidas pelos participantes de nossa pesquisa. Trataremos, portanto, desse tema a fim de refletirmos acerca dos elementos que culminaram na existência do preconceito racial no Brasil e suas diferentes formas de manifestações que foram se construindo ao longo do tempo.

3.1 Sobre o Preconceito Racial

Quando citamos o racismo no Brasil, de algum modo o associamos ao período de escravidão, momento em que os negros foram trazidos ao território brasileiro para servirem

de mão de obra aos senhores brancos. Podemos dizer que, no Brasil, esse foi mais um movimento na direção de diferenciar as pessoas pela sua cor¹⁰, pela sua raça e mesmo pela sua condição social. Isso porque os negros eram considerados inferiores aos brancos, tanto pelas questões biológicas que apontavam os negros como seres que não haviam evoluído a seres humanos, como vimos anteriormente, bem como pela posição de dependência servil que apresentavam em relação aos brancos. Além disso, de acordo com Ferreira (1995), os escravos eram a maior parte da força de trabalho utilizada no Brasil colônia.

Os negros eram negociados na África, marcados com ferro em brasa, acorrentados e permaneciam presos na costa africana até embarcarem nos navios negreiros. No Brasil, “eram vendidos nos mercados da Bahia, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e do Maranhão, onde eram aproveitados na lavoura, na pecuária, na mineração ou nos trabalhos domésticos” (FERREIRA, 1995, p. 61). O objetivo da vinda dos negros africanos para o Brasil, até 1850, ano em que o tráfico de negros foi abolido, era pertencer e servir como mão de obra a um proprietário, sendo este responsável por alugar, vender e/ou comprar os negros tal como fazia com suas cabeças de gado, ferramentas e outros bens materiais. O direito de propriedade dos senhores sobre seus escravos estava pautado na primeira constituição do Brasil, de 1824.

Mais do que um sistema econômico, de interesse dos grandes e pequenos escravistas, a escravidão “moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência” (ALBUQUERQUE ; FRAGA FILHO, 2006, p. 66-68). A organização social definiu lugares e hierarquia para os sujeitos, sendo que negros e índios pertenciam ao grupo mais oprimido da sociedade. O Brasil configurou-se, então, como um país escravocrata, cuja sociedade era cunhada pelo racismo observado nas ações que colocavam as pessoas cujas raças que diferiam dos brancos europeus e dos nascidos no Brasil como inferiores, fossem elas livres ou não. Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que a escravidão explorou economicamente os negros, criou também a opressão racial.

Ainda que submetidos ao sistema escravista, vigiados constantemente e castigados quando apresentavam comportamentos de insubmissão, muitos negros demonstravam resistência contra a escravidão nos cativeiros (FERREIRA, 1995). Dentre as manifestações

¹⁰ Outro movimento, anterior a esse, diz respeito ao período de colonização do Brasil, em que os índios, então moradores e “donos” dessas terras, eram considerados um “estorvo” (FERREIRA, 1995, p. 40) para os colonizadores que queriam suas terras e utilizá-los como mão de obra.

dos escravos estavam as fugas, os assassinatos de senhores e de capitães do mato e o suicídio, sendo que, a forma mais significativa de resistência que se deu foi a criação de quilombos, isto é, territórios formados por negros fugitivos nos quais poderiam viver em liberdade, e que continuam existindo no Brasil pós-abolição. Essas condutas dos negros escravos evidenciavam que “o escravo não era um ser passivo cuja obediência podia ser mantida exclusivamente através do chicote” (ALBUQUERQUE ; FRAGA FILHO, 2006, p. 69), pelo contrário, com suas lutas cotidianas e outras formas sutis de resistência, criaram mecanismos de contestação à dominação escravista, a fim de sobreviver e de modificar sua condição de vida.

Em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel promulgou a Lei Nº 3.353, conhecida como Lei Áurea, que dispunha sobre a abolição da escravidão no Brasil. Apesar da extinção da escravatura, o racismo permaneceu e ainda permanece na sociedade brasileira, causando discriminação e sofrimento aos negros. A referida Lei é composta por dois artigos, sendo eles: Art. 1º É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil; Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário. Vale salientar que, além de o Brasil ter sido o último país do continente americano a abolir a escravidão, ainda existe uma luta constante pela cidadania e igualdade racial, partindo da tentativa de eliminar a história de escravidão e difundindo a história da democracia racial, também conhecida como mito da democracia racial (NUNES, 2006).

Não obstante, a Lei Áurea representou uma transformação do sistema escravista para uma nova estrutura econômica e social brasileira, na segunda metade do século XIX. De acordo com Costa (1998), o interesse em abolir a escravidão estava relacionado à libertação da sociedade do ônus da escravidão, e não necessariamente na resolução dos problemas que os negros enfrentavam e continuariam enfrentando após conquistar sua liberdade. Tanto é que com o progresso da industrialização e urbanização do Brasil, “o negro marcado pela herança da escravidão, não estando preparado para concorrer no mercado de trabalho e tendo de enfrentar toda sorte de preconceitos, permaneceu marginalizado” (COSTA, 1998, p. 530). Para colaborar com essa situação, o trabalho dos negros passou a ser substituído pela mão de obra de imigrantes europeus que chegaram ao Brasil em busca de melhores condições de vida, uma vez que seus países de origem encontravam-se em crises econômicas e revoluções (FERREIRA, 1995).

O incentivo à vinda de imigrantes europeus brancos para o Brasil ocorreu, até o começo do século XX, também com a intenção de branqueamento da sociedade brasileira,

que diz respeito à valorização da miscigenação (JACCOUD, 2008). Nunes (2006), Albuquerque e Fraga Filho (2006), Gorender (2000), Azevedo (2004a), entre outros, discorrem que os projetos iniciais do governo brasileiro pautados no ideal de “embranquecimento” se justificam pela crença de que o negro precisaria passar por um processo evolutivo para alcançar o branco, numa espécie de “darwinismo social”. Sobre isso, Lévi-Strauss (2012, p. 75) recorda “as regras de higiene que cada sociedade pratica”, no sentido de garantir a sobrevivência de determinadas pessoas e prevenir o aparecimento de doenças ou anomalias genéticas. Essas regras podem ser, além de biológicas, culturais e são observadas, por exemplo, nas práticas sociais relacionadas à procriação: idade dos cônjuges, fertilidade e fecundidade, probabilidades genéticas, entre outros. Não é sem propósito que muitos negros, de acordo com Ianni (2004, p. 96), aderiram à ideologia racial de branqueamento a fim de “‘clarear’, ‘melhorar a raça’, ‘enxertar’”.

O ideal de branqueamento, entretanto, deixa de ser apenas uma intenção dos dominantes brancos em “limpar” o Brasil, e passa a ser incorporado pelos negros com vistas a conquistar espaço na sociedade e obter ascensão social. Nessa nova circunstância, ocorrem alguns desequilíbrios no grupo social negro, devido ao fato de os negros perceberem sua cor de maneira negativa, logo, reproduzirem o preconceito de estereótipo até então próprio dos brancos em relação a eles. Desse modo, começou haver a intenção de casar-se com pessoa branca, de não ser chamado de negro, de afirmar que “nas veias dos brancos corre o ‘sangue da raça negra’, insinuando que a miscigenação é extensa e vem do passado” (IANNI, 2004, p. 96) etc. O que se percebe frente a esse cenário, conforme Ianni (2004), é que o desejo dos negros, fundamentalmente, era o “branqueamento social”, a possibilidade de ter os mesmos direitos e oportunidades sociais que o branco tinha, entendendo que o símbolo que desfavorecia uns em relação aos outros era a cor.

Percebemos que “[...] a ideologia racial do branco orienta, presumivelmente, as suas ações sociais” (IANNI, 2004, p. 87), fazendo com que os estereótipos sejam uma fonte considerada segura de explicações para a realidade social. Sendo assim, foi estabelecida a classificação social, fomentando a desigualdade a partir de características físicas e, também, culturais, tais como “cor da pele, formato do nariz, textura de cabelo, assim como comportamentos, formas de vestir, de comer, festejar eram tidos, naquela época [de branqueamento no Brasil], como marcas de origem racial e, conseqüentemente, de nível cultural e civilizatório” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 208). Partindo do pressuposto de que aprendemos nas relações socioculturais a enxergar

determinadas diferenças que compõem um sistema de representações construído socialmente, notamos que, no que tange ao negro brasileiro, a classificação racial presente ainda no século XXI se manifesta, em boa medida, a partir dessas relações, construídas no âmbito da escravidão e do racismo, e regula a convivência de negros e brancos na nossa sociedade (GOMES, 2003).

É importante destacar que o racismo apresenta contornos diferentes antes e após a abolição da escravatura, a começar pela definição de qual espaço social seria ou poderia ser ocupado pelos negros. Após a abolição, os mecanismos de discriminação se tornaram ainda mais perversos, pois passou a ser expressa de maneira direta ou disfarçada onde se desejava ou não a presença do negro. É o que ocorreu, por exemplo, após a Lei Afonso Arinos¹¹, de 1951, contra a “discriminação em empregos, entrada em recintos públicos, matrícula em instituições” (AZEVEDO, 1975, p. 38), que fez com que anúncios de vagas de emprego da época deixassem de explicitar a preferência por pessoas brancas ou de pele clara e passassem a exigir *apenas* “boa aparência”, logo, quem tivesse características físicas compatíveis com o que era desejado pelo solicitante. Na concorrência entre brancos e negros, geralmente, os brancos eram selecionados.

Sobre isso, o participante Emanuel relata que seu irmão já sofreu preconceito, principalmente no que se refere à dificuldade em se inserir no mercado de trabalho. Nas palavras de Emanuel: “ele [o irmão] já está com trinta e dois anos, está acabando a faculdade, ele está conseguindo se estabilizar na vida, então, mas ele sofreu”. O participante atribui isso não só ao fato de seu irmão ser negro, mas também por morar em “cidades grandes”, pois ele não percebeu esse tipo de discriminação acontecer com ele, na cidade em que morava, no interior do Paraná. Aliás, é válido salientar que Emanuel se coloca como pardo em comparação com seu irmão, pois são filhos de mães diferentes, sendo que Emanuel tem mãe branca de origem alemã, característica que pode assinalar também a hierarquização racial/cultural que mencionamos anteriormente. Além disso, esse é um cenário recente, do começo do século XXI, que retrata situações semelhantes àquelas referentes ao começo do século XX. Emanuel ainda afirma

Eu acho que o preconceito ele é bem mascarado, existe muito, existe bastante, só que é um preconceito bem mascarado. As pessoas, hoje em dia, elas têm um

¹¹ Apesar dos modos de burlar essa lei por meio da troca de terminologias, por exemplo, a Lei Afonso Arinos foi importante para o reconhecimento do racismo e auxiliou, também, pessoas negras a defenderem seus direitos de frequentar lugares até então proibidos a elas e criminalizou o racismo em diversas situações.

preconceito, mas elas não, não demonstram como antigamente, até por medo das leis. É um caso muito fácil, muito normal de se observar, é até mesmo em oportunidade de emprego, você vê que o branco acaba tendo, infelizmente, mais chance de entrar no mercado de trabalho, assim é mais ou menos uma diferença com aquela questão de homem e mulher que sempre tinha, é a mesma coisa no caso de negro e branco.

A participante Selma também relatou uma situação relacionada à vaga de emprego que aconteceu com sua amiga. Na sua fala

uma pessoa bem próxima, super amiga, me relatou ter sim sofrido atitude preconceituosa, ela me relatou que quando foi levar seu currículo a uma empresa, devido a cor e idade, tendo em vista que ela é altamente qualificada para a função, não foi contratada devido a esses fatores, era uma vaga e duas candidatas, no caso a que foi contratada não tinha um percento da experiência que ela tinha, no entanto foi contratada. [...] Minha amiga é negra e a outra candidata não. Como ela mesma me falou que isso havia pesado a escolha, na qual ela não foi contratada, pois qualificação ela tinha de sobra.

Esse relato reforça aquilo que já foi exposto relativo às diferenças em que estão submetidos os negros em relação aos brancos, embora não percebamos isso de maneira explícita, visto que se fossemos questionar o motivo da não contratação da amiga de Selma, possivelmente não seriam *a priori* relacionados à sua cor de pele.

Retomando a imigração de pessoas provindas de países como Alemanha, Itália, Polônia, Ucrânia, entre outros, no final do século XIX e início do século XX, vemos que ela apresentou outros contornos que não o “embranquecimento” brasileiro. Apesar de apresentarem a cor branca, grande parte dos europeus trazidos ao Brasil, naquela época, eram camponeses, pobres e considerados desprovidos de capacidade intelectual. Muitos dos europeus que chegaram ao Brasil nesse período passaram por situações semelhantes à dos negros, no sentido de serem colocados em posição de inferioridade e exploração servil. Desse modo, de acordo com Moita Lopes (2002, p. 52), é possível observar que “não é a cor da pele ou a idade que importa, mas como os participantes de raças e idades específicas são construídos socialmente no discurso”.

Se fossemos considerar isso como uma verdade válida para nossa realidade, não poderíamos pensar em estratégias para combater o preconceito racial apenas contra os negros. Todavia, no Brasil, o preconceito é sobremaneira de marca, como já mencionamos anteriormente, diferente do que ocorre nos Estados Unidos, por exemplo, em que a identidade dos negros e não-negros se define pela descendência. Desse modo, são os

sujeitos com epiderme (mais) escura que encontram dificuldades em sua mobilidade social dentro do território nacional. Nas palavras de Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 290-292), “é por isso que um pardo claro pode ‘se passar’ por branco, especialmente se tem dinheiro, educação, prestígio político”, o que nos leva à reflexão de que o nível socioeconômico e educacional influenciam consideravelmente na (auto)classificação racial.

De acordo com Carvalho (2006), o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) fez, durante mais de setenta anos a contar desde 1929, um cruzamento sistemático da raça com indicadores de renda, emprego, escolaridade, classe, idade, situação familiar e região. Como resultado, o Brasil apresentou o fator racial como vantajoso aos brancos e desvantajoso aos pretos e pardos. Ainda há uma gradação dessa desigualdade, a saber, “os pardos sempre estão em desvantagem em relação aos brancos em iguais condições sociais, econômicas e territoriais; e sempre estão em pequena vantagem em relação aos pretos” (CARVALHO, 2006, p. 26).

Jaccoud (2008) assinala que, durante a década de 1980, era restrito o acesso à educação, saúde e seguridade social à população negra no Brasil, fazendo com que o negro fosse associado à pobreza predominante nas camadas menos favorecidas social e economicamente. Nesse cenário, emergem, como demandas do Movimento Negro, a necessidade de enfrentar as condições de miséria e melhorar as condições de educação, trabalho e cidadania dos negros brasileiros. Para tanto, mostrou-se (e mostra-se) essencial reconhecer a existência da discriminação racial no Brasil, com o objetivo de combatê-la em prol da valorização do patrimônio cultural desse e de outros grupos que compõem nosso país. Dizemos dessa necessidade de reconhecer o preconceito racial porque, no Brasil, existe uma “tendência do intelectual brasileiro – geralmente branco – a negar ou subestimar o preconceito” (NOGUEIRA, 2006, p. 291), disseminando a crença de que neste país existe igualdade. Contudo, como já mencionamos, se este mesmo “intelectual” sentir-se ameaçado pela presença do negro enquanto concorrente em mesmo nível, há que se considerar que é grande a probabilidade de que este seja tratado de maneira diferente e, muitas vezes, não ocupe os mesmos espaços daquele.

Diante do exposto, podemos afirmar que o preconceito racial no Brasil se dá pela cor, sendo que ele pode variar conforme a condição socioeconômica. Como preconceito racial, fazendo nossas as palavras de Nogueira (2006, p. 292), consideramos que se trata de

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

Entendemos ser fundamental destacar a diferença que existe entre o preconceito de marca e o preconceito de origem pelo fato de este ser um divisor, entre outras circunstâncias, de quem é considerado apto ou não a concorrer no vestibular pelo sistema de cotas raciais. No caso do Brasil, onde o preconceito é de marca, o critério para concorrer por cotas raciais para negros diz respeito ao fenótipo ou aparência racial, por isso a necessidade de o candidato anexar uma fotografia no ato da inscrição ou passar pessoalmente por uma banca de constatação de candidato negro a fim de ser avaliado e julgado subjetivamente por quem o observa. Já no caso dos Estados Unidos, em que o preconceito é de origem, qualquer pessoa que tenha “potencialidades hereditárias” (NOGUEIRA, 2006, p. 293) do grupo negro é considerada dessa “raça”, independente de qual seja sua aparência física. Desse modo, ser negro ou não no Brasil terá como principal referência a cor da pele e os traços fisionômicos.

Nogueira (2006, p. 296) diz, ainda, que “no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides” e nós acrescentamos que a condição socioeconômica também é uma variável que, associada à cor, pode aumentar ou diminuir o preconceito. Thales de Azevedo, citado por Osório (2004), dizia, por volta da década de 1950, que o preconceito racial era brando ante o de classe, pois acreditava que negros e brancos se diferenciavam apenas por suas habilidades, tendo chances de ascensão social equivalentes. Anos mais tarde, em 1966, Azevedo ponderou que a ascensão social do negro não significava, propriamente, mudança de *status*, visto que por mais que alcançasse ocupações mais valorizadas, poderia não conseguir ascender em outros espaços sociais. Sobre isso, ele citou como exemplo que o negro poderia ser um profissional de áreas elitizadas, como direito e engenharia, porém, dificilmente frequentaria aos clubes ou pertenceria aos círculos familiares de seus colegas de profissão que fossem brancos,

entendendo que “a cor da pele é historicamente considerada no Brasil um símbolo de status” (AZEVEDO, 1996 apud OSÓRIO, 2004, p. 9).

Do mesmo modo, o racismo aparece enquanto elemento que restringe a igualdade de oportunidades e faz com que a população negra continue em posição desfavorável na sociedade brasileira. Apesar dos avanços de políticas sociais que ampliam as oportunidades e acesso da população negra, conforme Jaccoud (2008), os índices de desigualdade entre brancos e negros ainda existem. No caso da educação, além da diferença do número de estudantes brancos e negros que se matriculam no ensino superior, é considerável a diferença da permanência e conclusão do curso superior desses grupos na universidade. De acordo com Carvalho (2006, p. 32), somente trinta por cento da população negra termina o ciclo básico do ensino fundamental, e mais, “enquanto a média de frequência escolar de uma pessoa branca é hoje de 6,6 anos, a de um negro é de 4,4 anos”. Sendo assim, o negro brasileiro tem menos acesso a educação do que o branco. Não obstante, em consequência da pobreza, o negro precisa começar a trabalhar mais cedo, logo, não consegue se preparar para o mercado de trabalho tanto quanto o branco, fazendo com que ocupe posições inferiores na sociedade, das quais tem dificuldade de sair.

Emanuel, participante da nossa pesquisa, apresenta uma reflexão importante sobre a relação entre o preconceito racial e a política de cotas para negros.

Eu acho que a questão social favorece muito o preconceito, infelizmente. Às vezes eu até me surpreendo porque, você veja bem, como eu fui criado numa família mais elitizada, lógico, eu estudei em escola pública, né, porque na minha cidade, eu sempre digo isso, na minha cidade, um caso extraordinário que uma escola pública chega a ser melhor que a particular, então eu sempre estudei em escola pública, minha mãe sempre quis me pôr numa escola pública e por isso eu consegui me aproveitar. É até meio feio falar isso, mas me aproveitar das cotas e entrar na faculdade. Mas, você veja que pras pessoas de mais baixa classe social que são negras, o branco elitizado ele entra de uma forma diferente, é muito diferente, ele pensa assim: “ah, esse negro aqui, ele foi criado por uma família boa, família rica, então ele tem uma boa educação”. Agora, o negro que é pobre, ele não tem! Eu acho que é essa a questão social que pegou bastante, assim, a diferença de, por exemplo, dos meus irmãos pra mim. Eu acho que eu tive mais oportunidade por estar numa família muito mais influente e eu vejo assim, eu vejo assim, acontece isso, tem isso, e não é tão visível, é um pouco mais mascarado, até porque a maioria da sociedade que por sinal é branca não convive com isso, não tem isso, agora o negro que é pobre, esse infelizmente tem que batalhar legal pra subir na vida.

Outro exemplo da relação educação, raça e classe foi trazido por Estevão quando ele comenta sobre ser o primeiro de sua família a fazer um curso superior e a expectativa que tem em relação aos seus irmãos mais novos.

Eles vão ver isso, talvez, depois que eu me forme, talvez, né, depois que eu me forme e consiga um bom emprego, uma vida melhor. Talvez eles vejam: “Oh, o Estevão conseguiu, né, agora vamos também”. Mas isso mais depois, né, porque agora eles são pequenos. Um está na oitava série, não, não, um está na quinta série porque reprovou esse ano, reprovou, não passou, desistiu.

Quando Estevão citou que o irmão de dez anos de idade desistiu de frequentar a escola, foi interpelado sobre a necessidade de as crianças permanecerem na escola, ao passo que ele explicou o quanto foi difícil para sua mãe criar os sete filhos e que a educação não foi priorizada em sua família pela necessidade de começar a trabalhar desde cedo. Segundo Estevão, com “a maioria dos meus irmãos também aconteceu isso. Deixa eu ver, eu também fiz três anos de CEEBJA [Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos], porque eu parei, também desisti. Sexta, sétima e oitava, eu fiz. No primeiro ano, eu entrei no regular normal, daí”. Ele contou, ainda, que parou de estudar aos quatorze anos de idade devido à reprovações e passou a trabalhar como auxiliar de pedreiro.

Segundo Ricardo Henriques, pesquisador do IPEA, citado por Carvalho (2006, p. 36), os dados apontam que para eliminar as desigualdades, “as políticas sociais precisam tratar os desiguais como desiguais. Tratar todo mundo igual é cinismo”. Afinal, de acordo com o autor, se o problema da desvantagem fosse dada somente pelo regime escravocrata, não haveria uma vantagem notória dos brancos sobre os negros mantida ao longo de mais de um século.

Casos como esses têm relação também com a mobilidade social do negro no Brasil, sobre a qual já fizemos menção ao longo deste escrito e consideramos indispensável expor com maior consistência por entendermos que os caminhos percorridos pelo indivíduo negro até o momento de prestar vestibular, seu ingresso e permanência no ensino superior e as oportunidades no mercado de trabalho após portar um diploma universitário, também estão vinculados a sua cor.

3.2 Mobilidade Social: até onde o negro (não) pode ir

As desigualdades no Brasil atuam, entre outras coisas, na mobilidade social. No caso dos negros, as desigualdades de “raça” dificultam seu ingresso nas diversas esferas da sociedade. Não obstante do que arrazoamos sobre o preconceito racial em nosso país, as barreiras nos processos de mobilidade social dos negros também têm resquícios do período de escravidão. Apesar de muitos estudiosos terem a intenção de fazer crer que as desigualdades decresceram com o passar do tempo, ainda podemos perceber cotidianamente que as oportunidades não são iguais para todos, especialmente no que se refere ao branco e ao negro.

A mobilidade social do negro no Brasil, portanto, inicia timidamente pouco antes da Lei Áurea, quando negros que já se encontravam em situação de liberdade começaram a frequentar espaços na sociedade que permitiam sua presença, porém, em muitos deles ainda não eram bem-vindos e continuam, muitas vezes, não sendo. Osório (2004) retoma pesquisas de Oracy Nogueira, referente ao fim dos anos 1940, que apontam a sociedade brasileira dividida em classes – alta, média e baixa. Os negros, por sua vez, encontravam-se na classe baixa. Tais constatações embasaram a cor como sinônimo da dificuldade que os negros tiveram de mover-se na estrutura social, por consequência, permanecendo em posição próxima a que se encontravam no fim da escravidão.

Existe, no Brasil, um sistema hierarquizado, muitas vezes de modo subjetivo, que rege os espaços destinados a cada pessoa ou grupo de pessoas na sociedade, na comunidade, no trabalho, na escola etc. Quando falamos de espaços, nos referimos tanto aos espaços físicos quanto aos contextos de interação. Na leitura de Santos (2012), por exemplo, os espaços em que as pessoas se aproximam ou se afastam se dão no âmbito das relações sociais, logo, nos contextos de interação.

Ao citar a população negra brasileira dentro do sistema de hierarquia social, recorreremos a Fernandes (1978) para mostrar que ela encontrava-se no espaço mais baixo, inclusive abaixo dos imigrantes europeus. A inserção do negro nas fábricas, durante o período de industrialização do Brasil, mostra claramente que as melhores oportunidades raramente eram dadas a ele, sendo que apenas os trabalhos mais pesados e arriscados, não realizado pelos imigrantes caucasianos, eram os “serviços de negros”. As mulheres negras serviam de domésticas às famílias tradicionais, tendo dificuldade até para poderem

aprender o ofício de tecelãs. Nos demais ramos do comércio, quando se via algum negro trabalhando era em serviço braçal, considerado próprio para ele por não requerer qualificação, nem bom salário. Aliás, é válido ressaltar que possuir ou não qualificação profissional não oferecia garantia de permanência no emprego, tampouco ascensão de cargo. A maioria dessas pessoas “precisava viver de expedientes, pequenos serviços, prestados aqui e ali, sem nenhuma perspectiva de engajamento assalariado” (CAMPOS, 2012, p. 84). O mesmo continua acontecendo no mercado de trabalho, pois, a inserção dos negros permanece sendo em cargos inferiores, em um nível hierárquico mais baixo, e sua ascensão funcional não se dá da mesma maneira como a de seus colegas brancos (CARVALHO, 2006).

A hierarquização pode ser observada em todos os sentidos, contudo, sempre do dominador para o dominado, daquele que detém maior poder para o que detém menor ou nenhum, do que tem um pouco mais para o que tem um pouco menos. Campos (2012) chama essa dicotomia de *insiders* e *outsiders*; Elias e Scotson (2000) denominam-na de estabelecidos e *outsiders*. Em se tratando da hierarquia racial, os brancos, identificados com a ideologia dominante, são os *insiders* ou estabelecidos, enquanto os negros, na posição de inferioridade, de dominação, são os *outsiders*. Essas relações compõem uma gama de hierarquias sociais, as quais são analisadas em função do contexto social observado. Um exemplo é que o grupo estabelecido geralmente atribui aos *outsiders* características “ruins”, “faculta ao grupo estabelecido provar que o próprio grupo é ‘bom’ e que o outro é ‘ruim’” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Essa relação social hierarquizada pode ser observada no exemplo proposto por Santos (2012, p. 42) no que se refere às diferenças de gênero, raça, religião: “ser mulher, negra, praticante de candomblé e baiana condiciona experiências sociais distintas das de um homem, branco, cristão e paulista – e isso vale tanto na Bahia quanto em São Paulo”. Não está elencada, nesse exemplo, a classe dos sujeitos envolvidos, ambos poderiam estar em mesmo nível hierárquico em uma empresa, contudo, suas experiências em termos de dominação e exploração apresentam grande possibilidade de serem distintas.

Sobre isso, Elias e Scotson (2000, p. 23) chamam a atenção para a “sociodinâmica da estigmatização”, isto é, o modo como um grupo estigmatiza outro. Os autores perceberam na comunidade que estudaram, e notamos que isso é válido também para as questões raciais que discutimos aqui, o quanto é comum um grupo determinar o que o outro é e fazer com que o rótulo prevaleça, de modo que isso é função da relação

estabelecida entre ambos os grupos. Ademais, nessa perspectiva, eles mencionam a tendência a olhar o problema de estigmatizar como algo demonstrado individualmente pelas pessoas, chamado por eles de preconceito. No entanto, essa classificação não ocorre simplesmente em nível individual, e sim em nível da interdependência dos grupos, uma vez que tanto o grupo estabelecido quanto o *outsiders* aceitam os papéis que lhes são designados, muitas vezes, pelo fato de pertencerem a este ou àquele grupo.

Chiquinha, participante da nossa pesquisa, comenta que sua descendência por parte dos avós paternos e maternos é composta por negro, italiano, ucraniano e polonês, e brinca dizendo que “eu tinha três descendência pra ser polaca, né, nasci morena, eu falei: ‘ah sangue mais forte’. Fazer o quê? Ainda bem, né”. No entanto, apesar de reconhecer ter orgulho de sua cor, Chiquinha relatou ser vítima de preconceito racial em diferentes situações. Quando está com sua mãe, que é branca e loira, ela percebe que as pessoas questionam, “se a gente andar na rua assim, de mão dada, vão dizer que a gente é namorada. Ninguém acredita que ela é minha mãe, só acredita depois que eu mostro a foto”. Além disso, pela sua fala, parece ser algo recorrente na vida delas, pois “por a gente saber e tal, qualquer coisa que acontece a gente já nota. A gente já fica esperando assim, também, é estranho. É como a minha mãe disse: ‘Nossa! Eu não acredito que aconteceu isso’”.

Outra situação que Chiquinha expõe diz respeito a frequentar o comércio em Ponta Grossa: “[...] esses tempos eu cheguei a ser perseguida numa loja por ser morena. O cara começou a andar atrás de mim, o segurança, daí eu cheguei e contei [para a mãe]. Daí ela falou: eu não acredito, nossa, você... não existe isso. Eu falei: existe!”. Percebemos, com essa vivência de Chiquinha, que a mobilidade dos negros está comprometida, também, quando eles se colocam em situações cotidianas, enquanto consumidores nos estabelecimentos locais, por exemplo, e não necessariamente em comparação e/ou concorrência com pessoas não negras. Ao mesmo tempo, parece haver uma aceitação dessa condição por parte dos *outsiders*, quando Chiquinha diz que é “normal. A gente se sente mal, né, dá vontade de chegar assim, virar e falar: ‘Pô, por que isso?’ Mas a gente vai fazer o quê? Muitas vezes, até os seguranças são afrodescendentes, são negros e eles têm esse preconceito com eles”. Sobre esse controle exercido por pessoas que parecem pertencer a um mesmo grupo, mas que passam a estigmatizar seus pares, podemos relacionar com a posição social e o poder implicado na condição que está posta ao sujeito. No caso apresentado, pode ser que os seguranças afrodescendentes tenham internalizado o

preconceito latente na sociedade devido à própria função que ocupam, pois, como bem lembra Chiquinha, é uma “[...] questão cultural. Acho assim que as pessoas elas criam, têm um preconceito já assim, já nascem achando que porque você é afrodescendente você é bandido, você é isso, você é aquilo”.

Novamente, percebemos que os espaços ocupados pelos indivíduos não dizem respeito, necessariamente, ao território físico, mas simbólico, visto que se constroem nas relações sociais e se reconstróem cotidianamente. De acordo com Souza (2007) apud Campos (2012, p. 86), o território é “um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre ‘nós’, os *insiders*, e ‘outros’, *outsiders*” (grifos do autor). Além disso, Santos (2012) traz uma diferenciação entre “espaços negros” e “espaços brancos”, referindo-se a lugares que, geograficamente, são marcados pela distinção social. No caso do Brasil, Porto-Gonçalves (2003) apud Santos (2012, p. 56) afirma que “a população negra é francamente majoritária nos presídios e absolutamente minoritária nas universidades”. Esse quadro ainda é reflexo de uma sociedade marcada pelo racismo, que sempre estipulou lugares em que os negros poderiam ou não ter acesso. Até a década de 1980, por exemplo, haviam clubes separados para negros e brancos, sendo que os brancos poderiam frequentar os clubes destinados aos negros e o contrário não era permitido.

Não é a toa que existem discrepâncias entre o número de negros que conseguem uma formação universitária em relação ao número de negros que buscam sua sobrevivência por outros meios, algumas vezes ilícitos. Isso pode se dar em função da condição social em que a maioria dos negros brasileiros se encontra, a qual envolve o local em que moram, geralmente, a periferia, ter que auxiliar desde cedo no sustento da família, não ter oportunidades melhores de trabalho e lazer, e ainda contar com um sistema educacional que em grande parte desvaloriza a cultura negra, ratificando sua posição de inferioridade, e não oportunizando sua permanência nos bancos escolares ou chances de ingresso em uma universidade, considerando que isso poderia potencializar seu crescimento pessoal e profissional – sua mobilidade.

Conforme Estevão citou na entrevista, essa diferença é percebida no espaço educacional desde as séries iniciais, no entanto, não é necessariamente sentida naquele momento pela criança que, muitas vezes, só passa a percebê-la quando se depara com outras desigualdades.

Eu era sempre, eu era o mais pobre ali e tal, na minha escola. Só que quando eu era criança, eu não tive, não tinha esse pensamento de classe social. Só que eu sabia que tinha pessoas que eram mais, que tinha mais bem de vida ali e os que eram mais pobre ali, né. No caso eu era um dos mais pobres. [...] E você vê uma turma de cinquenta e dois alunos [na UEPG], dois são negros, você vê uma diferença sim. É estranho, né, por que tem só dois negros em uma turma de cinquenta?

No que tange à educação, que é o nosso foco de estudo, e as possibilidades de mobilidade do negro no Brasil, foram criadas ações afirmativas, além das cotas raciais, em prol da valorização dessa etnia. Podemos citar como exemplo a implantação de uma disciplina que aborda a História e Cultura Afro-Brasileira (pela Lei N° 10.639/2003) em todo currículo escolar e nos cursos de licenciatura das universidades. Além disso, é ampla a discussão sobre a representação do negro nos livros didáticos, conforme Ribeiro e Menegassi (2008), Silva (2011) e Mesquita e Schiavon (2013), que apontam que em sua maioria são eurocêntricos, com vistas a auxiliar os professores em seus trabalhos em sala de aula, pois, ao contemplar a diversidade cultural e valorizar a cultura afro-brasileira, a escola oferece condições para o ingresso e a permanência de alunos negros. Acredita-se que o aluno, ao ser respeitado em sua diferença, tenha a possibilidade de permanecer na escola e concluir os estudos e com isso é possível que diminua a evasão escolar.

Ingressar em uma universidade não garante a mobilidade social dos negros, todavia, é uma marca significativa de rompimento dessa fronteira que existe entre os dois mundos: estar fora e estar dentro da universidade. Essa fronteira tem sido difícil de ser ultrapassada pelo negro em virtude de a própria universidade não criar condições efetivas de permanência para ele concluir seus estudos. Essas condições não dizem respeito apenas a auxílio financeiro (bolsas, financiamentos, moradia, alimentação, transporte) que algumas poucas universidades públicas têm condições de proporcionar, mas também e principalmente a ruptura das fronteiras dos espaços sociais, em que as próprias relações raciais constroem os grupos que não são bem-vindos dentro de determinados contextos. Outro fator que dificulta o progresso e permanência de estudantes negros (e não negros) na universidade é a condição socioeconômica, que faz com que eles tenham uma jornada dupla de estudo e trabalho, sendo bastante difícil conciliá-los.

A respeito dessas questões de apoio da UEPG aos alunos cotistas, existem diferentes sugestões apontadas pelos entrevistados. Segundo os alunos, é importante

desenvolver programas que acolham todos os alunos cotistas, negros e de escola pública, a fim de auxiliá-los no início da vida acadêmica, pois os professores têm expectativas de que os alunos saibam e/ou lembrem-se de conteúdos escolares necessários para iniciarem suas disciplinas, e nem sempre os alunos tiveram acesso a esses conteúdos previamente ou estão fora de sala de aula há bastante tempo. Por outro lado, alguns dos participantes acreditam que não é necessário subsidiar os alunos cotistas por considerar que eles são alunos da região de Ponta Grossa e, quando são de municípios distantes da região, escolhem a UEPG porque têm condições financeiras para manterem-se na cidade.

Na opinião de Emanuel acerca de auxílio institucional para moradia e alimentação, ele disse:

Eu acho que isso na verdade não é tão necessário porque a UEPG, por exemplo, ela atende a uma demanda de cidades aqui do interior, aqui da região mesmo, pega aí de Guarapuava até mais ou menos Curitiba. Eu acho que não precisa não, porque até nem precisaria existir porque não, a maioria é de Ponta Grossa mesmo e não precisa disso. O negro que vem de fora provavelmente tem uma situação melhor, o pai dele vai vir aqui e vai dar um jeito, pra ajudar.

Contudo, já vimos que isso não é a realidade de Mercedes que migrou de Maringá para estudar em Ponta Grossa e precisou buscar um emprego para poder se manter nos estudos devido ao valor alto de moradia, alimentação e outras despesas pessoais, mesmo porque recebe apenas um salário mínimo de pensão por morte de sua mãe. Semelhante a ela, são os casos de Benedita, José e Teresa que cursam ensino superior na UEPG em função de seus empregos serem em Ponta Grossa. E de Estevão que trabalha aos finais de semana porque seu curso na UEPG é em período integral e ele precisa contribuir financeiramente com sua família.

Teresa traz uma informação relevante quanto à necessidade de compreender que os alunos cotistas, de modo geral, são egressos de escola pública. Essa preocupação parte da sua dificuldade com conteúdos que são considerados básicos para o curso de Química, mas que ela não lembra e/ou não aprendeu na escola.

A minha dificuldade maior aqui tem sido principalmente com relação à atenção ao curso. Não por ser cotista, mas eu me enquadrando na necessidade do cotista, como eu te falei, do apoio para aquilo que todo mundo sabe que a gente chega aqui deficiente, de apoio pra base pra gente poder seguir aqui dentro. Uma vez eu ouvi uma frase da professora que dava aula pra gente de fundamentos da

educação que ela falou que se oferece igualdade de oportunidade, mas em diferentes condições. E eu me enquadrei assim no que ela falou. Oportunidade tá aí pra todo mundo, mas as condições que a gente chega aqui são muito diferentes, então, dificulta muito da gente prosseguir aqui dentro. Essa falta de apoio, porque quando foi aberto as cotas, sabiam que a gente ia chegar aqui precisando. Essa que eu acho que é a maior dificuldade.

Chiquinha também comentou sobre esse tema, no sentido de perceber diferenças no ritmo de estudos entre alunos cotistas e não cotistas e a mudança que isso teve no decorrer do seu curso, atribuindo essa disparidade entre alunos de escolas públicas e particulares para ingressar no ensino superior, ou seja, os alunos oriundos de escolas públicas, no início dos seus estudos acadêmicos, precisariam redobrar seus esforços para atingir satisfatoriamente a dinâmica universitária de estudos, ao contrário dos alunos oriundos de escolas particulares, haja vista que na sua rotina escolar já há uma preocupação no sentido de instrumentalizá-los para o ensino superior.

No começo, talvez, sim, porque eles [não cotistas] estão mais acostumados com uma rotina mais pesada do que qualquer cota. Agora com o passar do tempo, tipo no primeiro ano, geralmente quem entrava assim, que estudou em colégio particular, eles tem mais facilidade, porque eles liam mais do que a gente e tal, mas agora, já no terceiro ano, já é diferente, muitas vezes, os de escola pública são, tem médias melhores, são mais, se esforçam mais do que os outros.

No que tange ao apoio educacional para alunos cotistas, Emanuel aponta ser necessário, inclusive, por presenciar essa situação com seu colega em sala de aula.

Um aluno de escola pública, o aluno negro que entra, já entra com uma nota muito menor que os outros, ele deveriam ter esse acompanhamento. [...] Meu colega que faz engenharia civil também, ele foi muito mal nas primeiras provas e ele estava quase desanimando do curso, entendeu? Aí eu fui lá e falei: “é assim mesmo, tem que batalhar mesmo, a gente vai sofrer um pouco no primeiro semestre, mas você tem que estudar, tem que continuar”. Então, o aluno acaba até se desmotivando porque não tem uma ajuda assim, nesse sentido. Se tivesse aula, sei lá, de matemática básica, essas coisas, né, no meu caso que tinha esse problema, matemática básica, esse tipo de coisa no curso, eu acho que talvez seria muito mais interessante pra o aluno conseguir acompanhar o curso.

Portanto, se refletirmos sobre as cotas raciais como uma possibilidade de ingresso do negro ao ensino superior e considerando que aquelas pessoas cujos níveis elevados de estudo têm maiores e melhores oportunidades de ingressar na universidade e no mercado de trabalho, poderíamos dizer que cursar uma graduação e se pós-graduar é suficiente para

o negro alcançar sua ascensão social? Acreditamos que se trata de um direito conquistado, porém, que não dá garantias de continuidade pós- formação se continuar havendo preconceito e o negro permanecer no grupo estabelecido. De acordo com Osório (2004, p. 12), os “negros permaneceram prestando os mesmos serviços para os quais a ideologia racial os considerava ‘naturalmente’ adequados, apenas sob condições distintas”. Mesmo assim, o autor acredita que essa situação poderia ser revertida criando oportunidades ao negro para sua ascensão com vistas ao melhor aproveitamento de seu potencial na estrutura ocupacional, algo trazido à baila com a Lei Nº 12.990/2014 sobre as vagas para negros em concursos públicos.

A construção espacial é resultado de um “aprendizado” social, por isso, mesmo que não seja consciente ao negro e ao branco, eles compreendem os espaços em que a raça e a cor são ou não referentes enquanto critério regulador das relações sociais. De acordo com Santos (2012), essa organização espaço-temporal que permeia as relações sociais é o que reproduz as desigualdades raciais e mobiliza hierarquicamente os sujeitos, delimitando os lugares e momentos de acesso à educação, emprego, saúde, posições de poder, entre outros. Para tanto, ele cita um exemplo que consideramos essencial para refletirmos onde se instalam as relações sociais verticalizadas e horizontalizadas:

Um profícuo exemplo é a disputa pelo acesso a um posto de emprego: dois amigos, um branco e um negro, se apresentam em busca de uma vaga de emprego. Nesse momento há, como situação predominante em nosso tecido social, uma vantagem do postulante branco em relação ao postulante negro – o acesso ao emprego é um dos campos onde a assimetria é a marca das relações raciais, inclusive nas situações em que há igualdade nas variáveis que poderiam configurar diferenciais entre os postulantes (mesma qualificação, mesma idade, etc.). Esses dois postulantes podem ser os melhores amigos, e, ao sair da entrevista, se põem a comentar: “Como foi a sua entrevista? O que te perguntaram?”, sentados numa praça, ou dentro do ônibus a caminho de suas casas. Nesse momento, eles voltam a ter uma interação marcada pela horizontalidade nas relações inter-raciais, momento esse que foi sutilmente precedido por outro onde a assimetria era a tônica. E se, quando estão ambos dentro de um ônibus, esse veículo de transporte coletivo for parado pela polícia? Terão igualdade de tratamento? As chances de ser abordado pela polícia, e ter um tratamento de desrespeito e suspeita por parte do policial são as mesmas? (SANTOS, 2000, p. 44-46).

O que se pode observar nessa situação exemplificada é que o contexto de interação delimita as relações sociais num mesmo espaço e tempo. São as fronteiras que organizam as experiências e definem os comportamentos e o pertencimento dos indivíduos na sociedade, além de hierarquizá-los. Vale lembrar que essas construções são reproduzidas

socialmente, por isso a razão do surgimento de movimentos que lutam pela ressignificação identitária dessas construções, a fim de proporcionar espaços de valorização dos indivíduos marginalizados.

Nesse cenário, a questão racial no Brasil precisa ser reconhecida, haja vista que é uma temática que apresenta diferentes contornos (para não dizer, polêmica). Por um lado, reconhecer os meandros que a temática aciona contempla uma demanda de discussão sobre o tratamento igualitário entre negros e brancos. Por outro lado, ao reconhecer a importância dessa discussão, abre-se caminho para avançar naquilo que se refere à desnaturalização da pobreza. Para tanto, urge a necessidade de enfrentar a estrutura social tradicional que reproduz hierarquias sociais e vantagens, por meio do preconceito e da discriminação.

4 AS COTAS PARA NEGROS NA UEPG

O município de Ponta Grossa, local em que se situa a sede da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localiza-se na região conhecida como Campos Gerais e está aproximadamente 117km distante da capital paranaense Curitiba. Seus limites geográficos confrontam, a norte, com os municípios de Carambeí e Castro; a sul, com Palmeira e Teixeira Soares; a leste, com Campo Largo e; a Oeste, com Tibagi e Ipiranga. Conforme dados dos IBGE (2012), o número de habitantes é de 317.339, dos quais se estima que 20% são negros, isto é, aproximadamente 63.000 habitantes.

A UEPG foi criada em 1969 pelo Governo do Estado do Paraná e, como já dito, tem sua sede situada no município de Ponta Grossa, com *campi* Central e Uvaranas e *campi* avançados nos municípios de Telêmaco Borba, Castro, São Mateus do Sul e Jaguariaíva. A UEPG conta com aproximadamente 8.500 alunos em seus cursos de graduação, pós-graduação, extensão, entre outros.

De acordo com Plá (2009) e Souza (2012), a implantação de políticas afirmativas na UEPG começou a ser discutida em 2005, por um grupo autodenominado *Grupo de Trabalho sobre a Democratização do Acesso à Universidade Pública*, composto por: “um membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA); um membro da Pró-Reitoria de Graduação; dois Conselheiros do CEPE; um membro do Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante – CAOÉ” (SOUZA, 2012, p. 96), e com a intenção de incluir um representante discente, porém, sem retorno por parte dos acadêmicos.

A discussão se deu em três âmbitos, a saber: o primeiro momento contou com a participação do Pró-reitor de graduação da UEL, de um Professor da UFPR e do Coordenador do Ensino Superior – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), a fim de retratarem o panorama das políticas afirmativas no Paraná e, especialmente, compartilharem as experiências das Universidades que já haviam adotado as cotas; o segundo momento foi direcionado aos Setores de Conhecimento da UEPG, cuja participação se deu em maior número pelo Setor de Conhecimento Ciências Humanas, Letras e Artes (SECHILA) e *campi* avançados, sendo que os outros cinco Setores¹² não

¹² Os demais Setores de Conhecimento da UEPG são: Setor de Ciências Exatas e Naturais – SEXATAS; Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia – SCATE; Setor de Ciências Biológicas e da Saúde – SEBISA; Setor de

aderiram maciçamente; e o terceiro momento se constituiu de uma consulta pública eletrônica (*online*) com membros da comunidade acadêmica e externa, de modo que a participação foi considerada pequena (SOUZA, 2012).

É salutar notarmos que, conforme a pesquisa de Souza (2012) no que refere aos caminhos percorridos pela UEPG para implantar as cotas, o envolvimento daqueles que foram convidados pelo Grupo de Trabalho a participar das discussões e pesquisas foi pequeno. Além disso, da consulta pública, resultou que a comunidade considerava aceitável cotas para alunos oriundos de escolas públicas, mas não para negros. Diante dos fatos, em 21 de setembro de 2005, decidiram pela indicação da criação de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, porém, não específico para os negros. No entanto, o Grupo de Trabalho ponderou sua decisão por observar que a não aprovação e indicação de cotas para negros poderia soar como uma forma de preconceito, entendendo que esse resultado da pesquisa pode se dar devido “ou da falta de informação sobre a realidade do racismo brasileiro [...] ou [...] de posicionamentos efetivamente preconceituosos” (UEPG, 2005 apud SOUZA, 2012, p. 99). Dessa forma, optou-se por propô-la também.

O relatório proveniente dessa discussão foi encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Universitário (COU) da UEPG, espaços em que foi votado favoravelmente à implantação das cotas para alunos oriundos de escolas públicas e para negros oriundos de escolas públicas, mesmo com “uma estreita margem de votos” (PLÁ, 2009, p. 62). Assim, desde 2006, a UEPG aderiu a essa política de ação afirmativa oficializada por meio da Resolução da UNIV nº 9, de 26 abril de 2006, na qual consta

§ 1º No mínimo, 10% das vagas de cada curso de graduação presencial ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de instituições públicas de ensino.

§ 2º No mínimo, 5% das vagas de cada curso de graduação presencial ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de instituições públicas de ensino, que se autodeclararem negros.

Complementando as informações, a Resolução destaca o modo como entende os critérios estabelecidos aos cotistas:

Art. 2º Entende-se por estudante oriundo de escolas públicas aquele que realizou o ensino médio ou equivalente completo em escola pública.

Art. 3º Considera-se negro o candidato que assim se declarar e apresentar traços físicos característicos deste grupo étnico.

Ainda é válido mencionar que o prazo de vigência da reserva de vagas foi de oito anos, contados a partir de 2007, visto que este foi o primeiro ano de ingresso de cotistas na UEPG. Além disso, o artigo 6º da referida Resolução dispõe que em cada ano do prazo fixado deveria ocorrer o aumento de 5% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e 1% para alunos negros oriundos de escolas públicas. No caso de não haver preenchimento das vagas reservadas aos cotistas, a cota para negros seria remanejada para cota de alunos oriundos de escolas públicas, e a cota destes seria remanejada para o sistema universal.

Em 2006, foi criada e instituída a *Comissão Permanente de Avaliação da Implementação da Política de Cotas*, sob a Resolução CEPE nº 114, de 13 de outubro de 2006, com o objetivo de implementar essa ação afirmativa na UEPG, avaliá-la e, ao final do ano letivo de 2007, apresentar um relatório circunstanciado acerca dessa política. Com o Parecer CEPE nº 183/2007, o nome dessa comissão foi alterado para *Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEPG*. As tarefas dos membros da Comissão se davam no sentido de conhecer e analisar o

desempenho acadêmico do cotista, no vestibular, no curso, na comparação entre vestibular e curso (dados quantitativos); da formulação e implementação da política por meio de análise de documentos e de entrevistas; da influência da política na vida dos beneficiados, qualidade de vida, integração social, oportunidades (dados qualitativos), por meio de entrevistas e consultas públicas com a banca de constatação dos cotistas negros, com as famílias dos cotistas, posicionamento das comunidades interna e externa local, palestras em vários espaços diferentes sobre políticas afirmativas (UEPG, 2008, p. 5).

O Relatório que versa sobre o primeiro ano da implantação da política de cotas na UEPG foi entregue em novembro de 2008¹³. Nele constam os registros das reuniões internas realizadas pelos membros da Comissão, a análise do desempenho dos cotistas nos vestibulares e do desempenho dos ingressantes em 2007, relatos das vivências dos alunos cotistas dentro da IES, as representações dos alunos de escolas públicas de Ponta Grossa

¹³ As resoluções e os relatórios relativos às cotas raciais para negros na UEPG encontram-se disponíveis no item Avaliação Cotas no sítio eletrônico: <<http://www.uepg.br/cpa/>>.

acerca do sistema de cotas, e as considerações e sugestões da Comissão para continuidade, expansão e aperfeiçoamento dessa política na UEPG.

Desde a implantação da política de cotas para negros na UEPG, para que possam concorrer e/ou ingressar por cotas, os candidatos devem passar por uma Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista (RESOLUÇÃO da UNIV nº 9, 2006) criada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, com a Resolução CEPE nº 115, de 31 de outubro de 2006, e composta por membros da comunidade acadêmica e externa. O objetivo dessa Banca é analisar o candidato e confirmar se ele tem ou não o direito de inscrição na cota para candidatos negros oriundos de escolas públicas.

Com vistas no que consta no relatório de *Avaliação do Desempenho e da Situação Acadêmica dos Ingressantes pela Política de Cotas da UEPG 2007-2011*, bem como a partir de informações obtidas com os membros da Banca de Constatação em outubro de 2013, o formato de análise dos candidatos autodeclarados negros passou por transformações. Nos anos 2007 e 2008, a constatação da condição de candidato negro ocorria após o vestibular, no ato da matrícula do candidato já aprovado no vestibular, fazendo com que a Banca, muitas vezes, desautorizasse “a matrícula daqueles que já haviam conquistado por direito, porém, não se enquadravam na condição de negros, por não terem as características fenotípicas da etnia negra” (UEPG, 2012, p. 6). Desde 2009, a constatação passou a acontecer antes da realização do vestibular para que aqueles que não sejam considerados aptos a concorrer por cotas raciais, tenham a oportunidade de concorrer às vagas para alunos oriundos de escolas públicas.

A Resolução da UNIV nº 9 de 2006 faz menção tanto a autodeclaração do candidato negro, quanto à necessidade de apresentar traços fenotípicos característicos desse grupo étnico. De acordo com o que consta no Relatório apresentado à Reitoria em 2008, a intenção dessa proposta era garantir o benefício das cotas àqueles que possuem uma aparência física passível de sofrer discriminação, uma vez que o objetivo é oferecer espaço na Universidade para pessoas que podem ter sofrido preconceito na sua trajetória escolar. Com isso, é mencionado no mesmo relatório que o preconceito racial no Brasil se dá pela aparência, e não pelos antecedentes familiares, como ocorre nos Estados Unidos, o que vai ao encontro do que já mencionamos no capítulo 3. Portanto,

como é temerário tentar definir traços objetivos ou graduações de tom de pele para definir alguém como negro, a Comissão de Constatação da Condição de

Negro operou a partir do dado da raça como uma criação cultural e antropológica da sociedade, não como um dado biológico. De fato, a discriminação não se dá por ancestrais ou pela configuração genética do sujeito, mas pela forma através da qual se associa socialmente uma determinada aparência física a uma determinada raça (que pode não corresponder necessariamente à carga genética de cada indivíduo) (UEPG, 2008, p. 12).

Em 2013, no entanto, encerrou a vigência do primeiro período da oferta de cotas para negros na UEPG. Nesse sentido, foram organizadas reuniões sobre a política de cotas para reavaliar sua implantação, seu formato e sua continuidade com base nos relatórios da Comissão Própria de Avaliação. Participaram desses encontros a comunidade acadêmica e externa e os mesmos dialogaram sobre a legislação, as experiências de outras universidades paranaenses e as experiências da própria UEPG. Conforme foi noticiado no sítio eletrônico da UEPG, em 09 de agosto de 2013, a primeira reunião tratou dos seguintes pontos:

estudante oriundo de escola pública será aquele que cursou o ensino fundamental e médio na rede pública; **validade da banca de constatação da condição de negro**; deixar claro no texto que “não poderá usufruir da política de cotas, aquele que esteja matriculado em curso superior ou com curso trancado ou concluído, em qualquer instituição de ensino superior pública”; estabelecer cálculo das vagas em números absolutos e não proporcionais; constar que as vagas destinam-se somente para brasileiros natos ou naturalizados. (grifo nosso)

Cabe mencionar, antes de retomar a questão da banca de constatação, que nessa reavaliação, em 2013, a relatora propôs a continuidade das cotas, sugerindo que 50% das vagas fossem destinadas às cotas para alunos de escola pública e alunos negros de escola pública e 50% para vagas universais. Contudo, o CEPE apresentou e aprovou outra proposição: “se extinguiria a cota para negros oriundos de escola pública, estipulando-se percentual de 50% das vagas para sistema de cotas da escola pública e 50% de vagas para o sistema universal, com redução de 5% ao ano no percentual de vagas para o sistema de cotas, até um piso de 35%” (PORTAL UEPG, 2013). O Conselho Universitário acompanhou o CEPE e aprovou a decisão do encerramento da política de cotas para negros, mantendo apenas as cotas para alunos oriundos de escolas públicas.

A comunidade acadêmica e externa, apoiada pelos sindicatos e alguns partidos políticos, manifestaram-se insatisfeitos com a decisão dos representantes da UEPG e reivindicaram a permanência de cotas para negros. O Conselho Universitário, frente à

manifestação, reviu a proposta e voltou atrás em sua decisão, acompanhando o parecer da relatora e aprovando a continuidade de ambos os tipos de cotas, no percentual de 10% das vagas para candidatos autodeclarados negros e 40% para alunos de escola pública, sem redução gradativa. Além disso, a Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro foi extinta para os vestibulares de 2014, permanecendo apenas a autodeclaração, conforme consta no Manual do Candidato do Vestibular de Inverno de 2014¹⁴. A Resolução UNIV Nº 17, de 09 de dezembro de 2013, prevê no parágrafo 2º do artigo 2º que “a UEPG reserva-se o direito de solicitar comprovação da condição declarada a qualquer tempo” como uma forma de garantir que o aluno que ingressar por cotas para negros atenda ao critério racial, a fim de evitar que candidatos não negros se beneficiem dessa política afirmativa indevidamente.

Reconhecemos que o negro ainda sofre com a exclusão social em diversos âmbitos, dentre eles, a educação, em termos de acesso e permanência. Bayma (2012) se apoia nas contribuições de Kaufmann (2007) e Lewandowski (2012) para demonstrar que essa exclusão se dá em função do fenótipo do negro, o qual se sobressai em relação ao genótipo e, ainda, que as relações de classe estão intimamente ligadas ao problema de integração do negro na sociedade, isto é, além da cor da pele, há a questão da classe social. Nesse cenário encontramos estatísticas que apontam as discrepâncias do negro em relação ao branco na sociedade brasileira, as quais Bayma (2012, p. 337) apresenta como exemplos: “analfabetismo, anos de estudo, salários percebidos, ingressos nos cursos e nas universidades de maior prestígio, dentre outros”, e segue relatando que “essa iniquidade é ilustrada em dados do IBGE, segundo o qual, no Brasil, 98% dos afrodescendentes na idade entre 18 a 25 anos não tiveram acesso à educação superior” (Bayma, 2012, p. 338).

No caso do processo seletivo para ingresso na UEPG, a classe social não se apresenta diretamente enquanto um critério de direito para se inscrever como cotista. O que observamos é que, de maneira implícita, ela era colocada no que tange a cursar todas as séries do Ensino Médio em escolas públicas, ampliada para Ensino Fundamental e Médio a partir dos vestibulares de 2014. Afora isso, o Manual do Candidato do Vestibular de Inverno 2014, por exemplo, expõe como critérios para o candidato apresentar “traços físicos característicos do grupo étnico negro” (p. 6) e não ter curso superior em andamento ou concluído. Chama-nos a atenção para o modo como era realizada a comprovação da

¹⁴ O mesmo pode ser acessado no link <<http://www.cps.uepg.br/home/index.php/2013-07-29-23-28-56/2014>>.

condição de negro do candidato cotista até 2013, através da autodeclaração e da participação em uma banca, e a decisão pela extinção desse processo de avaliação, sobre o que trataremos adiante com mais detalhes.

4.1 Diga-me se sou negro: com a palavra, a Banca de Constatação

No Brasil, o acesso ao Ensino Superior tem se popularizado nas últimas décadas com programas de apoio ao ingresso de estudantes de diferentes níveis socioeconômicos e diferentes etnias. Um exemplo disso são as cotas raciais para negros nas Universidades públicas que, apesar de já serem adotadas por algumas Instituições públicas de Ensino Superior a mais tempo, foi apenas em 2012 que se tornou obrigatória por Lei para as Instituições Federais que, conforme o artigo 8º, “[...] terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei” (BRASIL, 2012).

Tendo em vista que anterior à Lei, algumas Universidades públicas brasileiras já adotavam as cotas para negros, os critérios para a seleção dos candidatos cotistas ficavam sob responsabilidade de cada IES, sendo eles os mais variados. Ainda assim, mesmo depois de a Lei ser sancionada, não há critérios especificados na mesma que digam respeito ao modo de seleção, fazendo referência apenas ao número de vagas destinado aos *autodeclarados* pretos, pardos ou indígenas. Nesse sentido, apresentaremos alguns exemplos de universidades que adotaram a política de cotas raciais e quais critérios estabeleceram para a seleção/confirmação da inscrição de candidatos negros. Escolhemos, para ilustrar, as primeiras universidades federal e estadual a adotarem cotas no Brasil (Universidade de Brasília, UnB, e Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, respectivamente), e as universidades paranaenses, UFPR e UEL, além da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) que trazem exemplos que convergem com as outras universidades citadas. Em seguida, detalharemos o caso da UEPG.

A UnB foi a primeira universidade federal brasileira a adotar a política de cotas para negros. Sua intenção em democratizar o acesso à universidade foi alvo de questionamentos, especialmente no que se refere ao modelo adotado, pois, com o objetivo de evitar fraudes, a UnB adotou a autodeclaração aliada à comprovação de ser negro por

meio de fotografia. Maio e Santos (2006) contam que a comissão formada pela UnB precisou analisar características físicas negróides (cor da pele, cabelo, formato do nariz) em mais de quatro mil fotografias, as quais foram tiradas na mesma posição pelos candidatos segurando um número de identificação. Sobre isso, os autores apresentam uma declaração à época do ministro do Supremo Tribunal Federal, Marco Aurélio Mello, dizendo que “se alguém se declara negro é porque negro é [...] fotografia não comprova nada” (MAIO & SANTOS, 2006, p. 13). O mesmo processo de avaliação aconteceu na UEMS que, de acordo com Carvalho (2006) e Maio e Santos (2006), foi pioneira na utilização de fotografia para comprovar a autodeclaração, mas que não gerou tanto conflito quanto na UnB.

Na UFPR, Porto, Silva e Otani (2012, p. 222), apontam que “no caso de vagas para afro-descendentes/negros faz-se necessária uma autodeclaração de próprio punho identificando o grupo racial a que pertence”. Essa autodeclaração também passa pela validação de uma comissão chamada Banca de Validação e Orientação da Autodeclaração. Na UEL, uma comissão era formada para validar a autodeclaração, também baseada em fotografia. Anchieta (2008, p. 66) relata que

os candidatos às cotas raciais tiravam foto enquanto os membros da comissão permaneciam numa sala ao lado, anexa à sala de matrícula. As fotos dos candidatos eram levadas por funcionários da UEL à comissão para serem analisadas e, em caso de dúvida, um membro da comissão, **discretamente**, verificava pessoalmente na sala de inscrições se o candidato estava apto a se matricular pelo sistema de cotas raciais. (grifo nosso)

Quando a UERJ, em 2003, fez seu primeiro vestibular com cotas para negros, também passou pela polêmica de ter sua decisão contestada por candidatos que não foram aprovados, mas que teriam as vagas caso não houvesse a reserva a uma parcela da população brasileira. Esses vestibulandos, inclusive, conseguiram liminares judiciais contra esse sistema, não obtendo êxito em suas manifestações (BRANDÃO, 2005). É válido destacar que a UERJ optou apenas pela autodeclaração, prevendo, obviamente, que em caso de fraudes, o candidato poderia ser processado por falsidade ideológica. A UFBA também adotou apenas a autodeclaração em seus vestibulares.

No caso da UEPG, até 2013, o processo de vestibular se dava em etapas. Conforme o Manual do Vestibular de Verão 2013, a primeira etapa dizia respeito à inscrição, feita exclusivamente pela internet, na qual o candidato preenchia um cadastro contendo dados

peçoais, local escolhido para realizar as provas, opção de curso e se optava por concorrer às cotas para candidato oriundo das escolas públicas ou para candidatos negros oriundos das escolas públicas. Se o candidato optasse por concorrer por cota para negros, deveria selecionar o item correspondente a: “Declaro a decisão de concorrer no Concurso Vestibular de Verão de 2013 pelo sistema de cota destinada aos candidatos oriundos das escolas públicas, que se declaram negros e concordo com as normas estabelecidas” (UEPG, 2013, p. 10). Nesse caso específico, a etapa seguinte era passar por uma Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, podendo a inscrição ser deferida ou indeferida. Nesse último caso, isto é, quando o candidato tinha sua inscrição como cotista negada por não ser considerado negro aos olhos dos membros da Banca, poderia solicitar recurso e ser avaliado por uma Banca formada por outros membros. A Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro era composta por

I- um representante da Comissão Permanente de Seleção-CPS; II- um representante da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD; III- um representante do Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante – CAO; IV-um representante da comunidade negra pontagrossense, que não tenha vínculo com a UEPG, indicado pelo Conselho de Integração Universidade e Sociedade – CONINT; V- um representante da comunidade Universitária, indicado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE (UEPG, 2011).

A próxima etapa refere-se à realização de provas de conhecimentos gerais e redação e de provas vocacionadas. Candidatos que optam pelos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música passam, posteriormente, por provas específicas de Composição e Desenho Artístico do Teste de Habilidade e Teoria Musical do Teste de Habilidade Específica, respectivamente, sendo que este último ainda agenda uma avaliação individual da Habilidade Musical do Teste de Habilidade Específica (UEPG, 2013).

Tive¹⁵ a oportunidade de acompanhar a Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, no dia 03 de outubro de 2013, com duração de seis horas e trinta minutos, sendo das 08 horas e 30 minutos às 11 horas e 30 minutos e das 13 horas e 30 minutos às 17 horas. Para isso acontecer, realizei um contato previamente, por telefone, com a Comissão Permanente de Seleção que nos informou a necessidade de fazer nossa

¹⁵ Ao longo do texto, utilizei a 1ª pessoa do plural por entender que se trata de uma construção conjunta entre mestranda e orientador. Todavia, por se tratar de um momento empírico da pesquisa, em que eu estava sozinha em *campo*, observando a Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, opto, neste momento, por utilizar a 1ª pessoa do singular.

solicitação diretamente com a presidente da Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro. Para tanto, informaram-me seus contatos e no mesmo dia, 30 de setembro de 2013, o contato foi realizado. Expus à presidente da Banca, por telefone, a nossa intenção de pesquisa e a importância de poder acompanhar esse momento do processo seletivo, a presidente se mostrou bastante solícita e requereu um pedido formal, encaminhado via e-mail, para transmitir o pedido a Pró-Reitoria de Graduação. No dia 01 de outubro de 2013, a presidente da Banca de Constatação retornou o e-mail confirmando a liberação para minha participação na condição de observadora, estando impossibilitada de ter acesso aos nomes dos candidatos, fazer registros fotográficos e não interferir de nenhuma maneira.

Ao chegar ao *Campus* da UEPG em Uvaranas, Ponta Grossa, na data e horário marcados, já pude observar uma pequena fila de candidatos aguardando serem chamados para participar da Banca de Constatação. Apresentei-me pessoalmente à secretária e aos membros da Banca, conforme chegavam ao local, e expliquei o porquê da minha presença naquele espaço. Considero importante destacar que fui muito bem recebida e todos os membros se mostraram solícitos em contribuir com a minha pesquisa na medida em que fosse possível. Antes de dar início ao processo, soube que o formato em que a Banca ocorria era diferente do que tinha conhecimento. Tratava-se de uma Banca de observação, e não de entrevista, em que o candidato entrava em uma sala onde estavam apenas os membros da Banca (e eu, no caso), sentava em uma cadeira disponível em uma mesa redonda, junto aos membros da Banca que teriam a incumbência de olhar suas características fenotípicas para considerá-lo apto ou não a concorrer por cotas para negros.

Mencionamos, anteriormente, que nos anos iniciais da implantação das cotas na UEPG, a Banca de Constatação acontecia no ato da matrícula do candidato, o que foi percebido tanto pela Comissão de Avaliação quanto pelos membros da Banca como uma situação constrangedora e inviável ao candidato. De acordo com Glap, Góes, Margraf et. al. (2011), onze candidatos não foram autorizados a realizar a matrícula em 2007 e três em 2008 por não apresentarem traços fenotípicos negróides. Consta no Relatório referente ao primeiro ano da implantação da política de cotas na UEPG (2008) que esse modo de agir adotado pela Universidade naquele período gerou processos dos candidatos que não tiveram direito a matrícula por não serem considerados negros. Sobre isso, faz parte ainda do Relatório que “em todos os casos, a UEPG foi vitoriosa nos litígios, pois as

argumentações dos requerentes iam no sentido de sua afro descendência, que não era o critério adotado” (UEPG, 2008, p. 11).

Frente à demanda de mudança, a Banca passou a acontecer antes das provas do vestibular, pois se o candidato não fosse considerado negro, passaria a concorrer nas cotas para estudantes oriundos de escolas públicas. Glap, Góes, Margraf et. al. (2011, p. 07) apresentam dados referentes ao período que sucedeu a mudança

[...] em 2009 – de todos os inscritos para a cota de negros, 138 passaram pela análise da Banca de Constatação, destes 126 tiveram confirmadas as suas inscrições na cota de negros e, apenas 12 não apresentaram as características da raça negra tendo sido transferidos para a cota de escola pública; em 2011 [2010] – 152 participaram, 115 foram autorizados e 37 foram transferidos para cota de escola pública.

No ano de 2010, segundo as autoras, houve um número considerável de candidatos que recorreram da decisão da Banca por terem sido considerados não negros. Todavia, o recurso era avaliado pela mesma Banca de Constatação, o que era incoerente, pois, revisariam o parecer dado por eles mesmos. Por isso, em 2011, coube a implantação de uma Banca de recursos composta por membros diferentes da Banca de Constatação, o que ocorreu até o dia que pudemos estar presente.

Retomando a descrição da Banca de Constatação que pude acompanhar, havia do lado de fora da sala, no corredor, uma escrivaninha em que a secretária recebia os candidatos. Estes, por sua vez, deveriam preencher seus dados pessoais em uma ficha e entregá-la juntamente com um documento com foto para aquela. A secretária, de posse das fichas preenchidas e dos documentos dos candidatos, entrava na sala e os entregava a presidente da Banca. Um por vez era chamado por um dos membros para entrar na sala. A presidente explicava ao candidato que se tratava de uma Banca de observação e, na sequência, algumas perguntas eram feitas por qualquer um dos membros com o objetivo de interagir e não constranger o candidato e os próprios avaliadores enquanto estes observavam suas características fenotípicas. Geralmente, as perguntas eram sobre local de moradia, se já havia prestado vestibular, se tinha alguma dúvida etc.

No caso de o candidato já ter participado de algum vestibular anteriormente e ter concorrido por cotas para negros, este deveria utilizar o mesmo parecer dado pela Banca

em que participou na ocasião. Se o candidato dissesse não ter mais o parecer, a presidente procurava nos arquivos dos vestibulares anteriores e cedia a ele uma cópia.

A observação e “conversa” com cada candidato não durava mais de um minuto. Cada um, após ser observado, era convidado a se retirar da sala levando consigo o documento que havia sido recolhido e deveria aguardar seu parecer no corredor. A ficha que havia sido preenchida pelo candidato passava por todos os membros da Banca para assinalarem com um “X” os itens Sim ou Não e assinarem no espaço referente ao seu nome. A presidente “calculava” o resultado da “votação” e dava o parecer. A secretária guardava essa ficha para arquivar e entregava o parecer ao candidato.

Por diversas vezes, percebi que os membros da Banca tinham dúvidas sobre considerar alguns candidatos negros ou não. Quando isso ocorria, acabavam conversando entre eles, sempre na ausência do candidato, acerca das características do indivíduo (cor da pele, tipo do cabelo, formato dos olhos, nariz e boca) e sobre a possibilidade de ele sofrer discriminação racial, para depois darem seus pareceres. Referiam-se sempre a questão que parecia ser crucial para a decisão: precisa ser negro, não afrodescendente. Ressalto que eles entendiam por afrodescendente aquele que pode ter ancestrais negros, contudo não apresenta características suficientes para ser considerado negro – ao menos naquela ocasião. Percebi que a dificuldade maior acontecia no caso da avaliação de candidatos “pardos”, pois, a banca precisava procurar por características de negritude e tinham receio de confundir com descendentes de outras etnias que não afro. Ao mesmo tempo, comentavam sobre o quanto consideravam difícil esse julgamento, referindo-se a observação como algo “subjetivo” e constrangedor, o que, na realidade, demonstrava a arbitrariedade do julgamento e da decisão que precisavam tomar.

Munanga (2012) faz referência ao quanto é difícil a posição do mestiço diante desses critérios ideológicos, culturais e raciais estabelecidos socialmente. Para ele, o mestiço participa de uma ambivalência cultural e racial, sendo, então, o critério ideológico determinante para sua escolha. Logo, nem todos vivenciam plenamente os valores culturais negros, mesmo que tentem recuperá-los simbolicamente frente às situações de discriminação das quais também são vítimas. Na mesma toada, Munanga (2012, p. 14) acena para a dificuldade de saber quem é negro, principalmente no que concerne às cotas raciais, pelo problema em “definir a identidade com base no único critério racial”. Ainda assim, pelo fator político e ideológico de raça, aos negros seria conferida como traço fundamental a exclusão, independente de sua classe social. De tal modo, a Banca da UEPG

não estava fazendo nada diferente do que se imagina sobre a identidade do mundo negro: “ser negro é ser excluído”, é fazer parte de uma parcela da população “excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício de cidadania” (MUNANGA, 2012, p. 16). Mesmo assim, os membros da Banca fundamentavam essa exclusão em razão do estereótipo negróide, desconsiderando critérios como história de vida e/ou vulnerabilidade pessoal e coletiva.

Como se trata da cor da pele, das características do corpo negro, torna-se complexo basear a escolha da aprovação ou reprovação na Banca apenas pela pigmentação, em se tratando de uma tendência ao embranquecimento que dominou a sociedade brasileira e promoveu, em grande escala, a miscigenação. Numa tentativa de resolver esse impasse, o termo afrodescendência passou a ser adotado e, de acordo com Munanga (2012, p. 17), “se tornou objeto de manipulação política nos debates sobre cotas”, mesmo porque “partindo da verdade histórica de que a África é o berço da humanidade, qualquer cidadão, pouco importa a cor da sua pele, poderia reivindicar sua afrodescendência”.

Compete lembrarmos que na Lei Nº 12.711/2012 não é feita referência para afrodescendentes, mas sim pretos e pardos, o que faz com que haja ainda maior conflito de interesses, opiniões e julgamentos sobre quem é o negro que utilizará esse sistema. De acordo com Carvalho (2006, p. 48), toda pessoa que se considera negra pode se inscrever para concorrer por cotas, todavia, “os candidatos deverão estar dispostos a assumir o ônus social de serem identificados como negros”. Duarte e Bertúlio (2012, p. 172) mencionam, sobre o uso da autodeclaração, que “muitos brancos brasileiros encontraram na autoclassificação uma nova oportunidade para reivindicar sua brasilidade, sua negritude ‘de ocasião’, julgando-se também com direitos às cotas raciais”.

Na UEPG, nos momentos em que os membros da banca avaliavam unanimemente o candidato como não negro, faziam comentários sugerindo compararem-se a ele, por exemplo, colocando a mão (do membro da Banca que se considera branco) próximo a do candidato. Algumas vezes, antes de dar o parecer, um ou outro membro da Banca requisitava minha opinião. Nesses momentos, retomava que esse não era meu objetivo e deveria abster-me. Ainda assim, posso dizer que meu julgamento somente era requerido quando o candidato não era apto a concorrer por cotas para negros, apresentando, inclusive, fenótipo semelhante ao meu.

Ainda sobre isso, ocorreu uma situação em que dois candidatos que seriam avaliados pela Banca eram irmãos. Sem que os membros soubessem ainda dessa informação, o primeiro candidato entrou na sala, foi avaliado e posteriormente recebeu seu parecer. Antes de sua irmã passar pela Banca, a secretária entrou na sala com sua ficha e documento e avisou aos membros da Banca que se tratava da irmã daquele candidato, que já havia passado por ali. Sendo assim, o parecer que ela recebeu foi o mesmo de seu irmão.

Essa situação somada ao fato de o candidato que, porventura, já tenha participado da Banca de Constatação em ocasiões anteriores precisar utilizar o mesmo parecer, ao invés de receber um novo, reflete o quanto a avaliação é subjetiva, isto é, mesmo sendo estabelecidos critérios de constatação pelo fenótipo – olhar as características da aparência física dos candidatos – ainda assim existe a possibilidade de o candidato obter diferentes pareceres a partir da concepção de negro que seus avaliadores têm naquele dado momento. Isso demonstra a fragilidade da avaliação realizada pela Banca e, ao mesmo tempo, a posição de vulnerabilidade em que eles se encontram.

Apesar da importância de existir mecanismos de fiscalização para o ingresso de quem é negro e para evitar fraudes, parece não estar claro aos membros da Banca de que maneira isso pode ser feito a fim de evitar possíveis constrangimentos para todos os envolvidos nesse processo. Duarte e Bertúlio (2012, p. 180) acenam que não há um esforço intelectual e administrativo para definir critérios de acesso às cotas “porque isso significaria reconhecer uma comunidade negra com direitos iguais, ou seja, a ausência de uma preocupação com quem ocupa as vagas destinadas aos negros pode revelar a manutenção de um senso comum racista não debatido”. Entretanto, pude perceber que a Banca tentou manter critérios de identificação que se referem ao estereótipo do ser negro, mas que nem sempre é fácil decidir por causa da miscigenação, conforme foi mencionado anteriormente. Eventualmente, a decisão da banca pode ser divergente à autodeclaração do candidato, não é a toa que cabe ao candidato interpor recurso para ser reavaliado. É válido mencionar que a banca não reprova candidatos de maneira displicente, pois os membros acreditavam que havia critérios possíveis de serem analisados e, a partir disso, mostravam-se cuidadosos e buscavam coerência em suas avaliações.

Duarte e Bertúlio (2012) expõem que não há um posicionamento jurídico contrário aos mecanismos de avaliação, pois não se considera uma afronta aos direitos individuais de quem se submete à avaliação. Do mesmo modo, os candidatos negros e os movimentos sociais não manifestam contrariedade com esses procedimentos. Nas entrevistas realizadas

por nós, inclusive, os participantes não se opuseram a participação e existência da Banca de Constatação na UEPG.

José, por exemplo, conta que considerou passar pela Banca algo

importante, né, porque a banca precisa saber se a pessoa se considera ou não, precisa ver, é preciso documentar, mas, como eu posso falar, foi engraçado pra mim, porque a pergunta [por que você se considera negro?], sei que a pessoa sabe, está vendo, mas tem que fazer a pergunta. Mas pra mim, graças a Deus... o pessoal do IBGE quando vão lá em casa: “você se considera negro?” Eu sou negro. É meio redundante a pergunta, mas faz parte.

João contou que participou de

uma entrevista com cerca de quatro pessoas e eles fizeram umas perguntas: por que eu era considerado negro? Sobre meus pais, a mesma coisa que você fez agora. Perguntaram a minha renda e tudo foi uma coisa muito rápida. Daí eu preenchi o formulário e eles constataram que eu era negro e me deram uma declaração.

Emanoel também compartilhou sua experiência de receber a confirmação pela Banca da UEPG de que *é negro*, dizendo que

Eu sou pardo, na verdade, mas os fenótipos são de negro, dá pra dizer que eu sou negro, até por isso que a banca avaliadora do vestibular, que é obrigatório pro negro ingressar na UEPG, nessa banca avaliadora eu fui considerado negro. Tinha que ser negro, exatamente negro, então, se você fosse negro, você poderia concorrer dentro das cotas negro. Então, eu me considero negro e a UEPG também me considera.

Carolina disse que se sentiu “meio constrangida porque eles fazem uma mesa cheia de pessoas, aí você entra e eles ficam te olhando dos pés a cabeça pra ver se você é negro”, depois, ela complementou dizendo que “eles ficavam me olhando, um falando com o outro e anotando e me olhando, assim, ai que medo. É novata, né, tava estudando no ensino médio ainda, tinha dezesseis, dezessete anos”. Benedita expõe que passar pela Banca foi um momento “estranho, você fica bem apreensivo, né, daí você quer que o resultado... acho que sai na hora. Será que vou? Será que não vou? No final dá tudo certo. Essa parte é

boa”. Abdias, por sua vez, mostrou que estava preocupado em apresentar características que possibilitassem a sua aprovação por se considerar pardo. Segundo ele,

na época tinha que ter três características, senão não entrava [...] no meu caso, eu tinha o cabelo, formato do nariz e formato do lábio. Como eu não tinha, entre aspas, uma cor mais forte, como a pessoa fala, afrodescendente, tinha que ter algumas características. Por exemplo, tem umas que na unha, aqui, que fica uma marquinha [branca] assim.

Abdias disse, ainda, que a necessidade de apresentar três características não era explícita, mas as pessoas eram questionadas sobre quais características tinham para se considerarem negras, por isso, ele acredita que existiam critérios fenotípicos determinantes para a aprovação.

Durante o período em que observei a Banca de Constatação, houve intervalos em que não haviam candidatos para serem avaliados. Nesses momentos, aproveitei para interagir com os membros da Banca e entender mais sobre esse processo. Como já mencionei anteriormente, a Banca passou por transformações relativas ao momento de ocorrência, ao formato de realização e também de seus membros. Quanto ao formato, segundo relato dos membros da Banca, até cerca de duas Bancas anteriores a essa, costumavam fazer entrevistas com os candidatos para saber o porquê eles tinham intenção de concorrer às vagas por cotas para negros e o que os fazia se reconhecerem como negros. Contudo, não havia sentido entrevistar os candidatos se suas respostas não eram consideradas relevantes para o resultado da avaliação, o que importavam eram os traços fisionômicos. Além disso, relataram que havia membros nas Bancas anteriores que, por vezes, constrangiam ainda mais os candidatos, pois, questionavam os candidatos que eram considerados negros pela Banca, porém que apresentavam alguns elementos corporais como cabelos alisados ou descoloridos, por exemplo, no sentido de investigar o porque faziam aquilo, uma vez que, para esses membros, isso representava que os candidatos não se “autoaceitariam” como negros.

Carolina contou um exemplo que aconteceu com sua amiga. Segundo ela, a amiga era negra e alisava o cabelo, porém, ao passar pela Banca, não foi aprovada para concorrer por cota racial.

[...] eles não falaram pra minha amiga que era por causa do cabelo dela, mas ela achou porque daí tinha um rapaz que era mais claro do que ela e passou, só porque ele tinha cabelo afro, passou. Esse outro meu amigo teve que tirar o boné, pra daí eles falarem se era negro ou não, quer dizer, eles não falam nada na hora, eles falam pra pessoa sair, daí eles marcam num papel se é ou não é negro. Daí, se a pessoa não é, né, de acordo com eles, aí ela é automaticamente transferida para cota de escola pública. [...] eles que têm que decidir lá, nessa Banca, eles marcam o dia e a gente tem que ir lá.

Ocorrências como essa, exposta no último excerto, podem ter sido decisivas para substituição de determinados membros da Banca. Outro momento que fez com que o próprio membro solicitasse a retirada de sua participação como avaliador, conforme relatos, deu-se quando ele foi procurado, fora do espaço da Universidade, por candidatos considerados não negros, portanto, inaptos a concorrer por cotas para negros, para explicar os motivos dessa “reprovação”, tendo em vista que todos ali participavam do mesmo movimento negro e que ele (o membro da Banca e também participante do movimento negro) sabia disso.

Sobre isso, também pude presenciar um momento de questionamento de uma candidata que foi considerada inapta. Após receber o parecer, a família da candidata ficou aguardando no corredor e aproveitou a saída de um dos membros da Banca para indagar os motivos de ela não ser considerada negra, argumentando que desde que ela era criança a chamavam de “neguinha”. Sem maiores explicações, o membro que foi questionado explicou sobre a possibilidade de ela abrir um recurso para ser novamente avaliada. Percebemos, do mesmo modo, a vulnerabilidade dos membros da Banca frente a situações como essas, em que, além de fazer uma observação fugaz do candidato, dar um parecer que praticamente definirá se ele é ou não negro, ainda incorre em momentos de ameaças e questionamentos que nem sempre são simples de serem respondidos, tais como “o que é ser negro?”, como já vimos.

Nesse dia de Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, compareceram 77 candidatos dos quais 45 foram aprovados para concorrerem por cotas para negros oriundos de escolas públicas. O encerramento do dia de trabalho se deu em clima de despedida, pois a presidente acenou que talvez essa tivesse sido a última vez que a Banca de Constatação acontecesse na UEPG, devido aos resultados preliminares da reavaliação que a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEPG estava realizando acerca do sistema de cotas para negros, os quais apontavam para a eliminação desse momento considerado, por ambos,

constrangedor. Mesmo assim, ainda que em função da reação de resistência a mudança inerente ao ser humano, alguns dos membros manifestaram que sem a avaliação realizada pela Banca, qualquer pessoa poderá se autodeclarar negra e concorrer por cotas para negros, afirmando que quando isso acontecer, certamente a sociedade exigirá que retorne esse mecanismo de controle.

Consideramos importante destacar que o que a Lei requer é que o candidato se *autodeclare* negro, sem advertir sobre o uso de qualquer outro critério relacionado à etnia. Nesse caso, incluir no processo de vestibular uma banca para constatar se o candidato é ou não negro é um critério institucional, com regulamento próprio, que demonstra em certa medida a necessidade de não permitir que a concorrência por cotas raciais seja burlada por candidatos não negros. Esse mesmo critério aparece interposto pelas características morfológicas dos indivíduos, isto é, a negritude é observada a partir de questões físicas e biológicas da raça, sendo que, ao mesmo tempo, essas características precisam ser bastante evidentes para que o candidato não seja considerado “apenas” afrodescendente. Isso porque se acredita que o fenótipo é que faz com que o candidato tenha sofrido e ainda possa vir a sofrer discriminação na nossa sociedade.

Refletimos, então, o que faz com que candidatos considerados não negros pela Banca tenham se inscrito para concorrer por cotas raciais no vestibular? Talvez, suas histórias de vida sejam permeadas por momentos de luta contra o preconceito que sofreram e/ou que presenciaram familiares sofrendo. Talvez, identifiquem-se com a etnia negra e se autodeclarem dessa forma mesmo sem apresentar as marcas físicas de acordo com o que é requerido pela Banca. Ou ainda, aproveitam esse momento buscando um espaço em que a concorrência possa ser menor ou se considere com maiores chances de ser aprovado no vestibular se for por cotas. Acerca desta última suposição, notamos que a preocupação da UEPG ao implantar a Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro pode se dar no sentido de assegurar as vagas por cotas raciais àqueles indivíduos com maior tendência de sofrer preconceito racial. Mas esse papel é da universidade?

A Banca de Constatação apresenta aspectos que também podem ser controversos, isto é, ao mesmo tempo em que é necessário que o candidato se autodeclare negro, o mesmo precisa ser julgado como negro ou não negro, independente de sua história de vida ou do que faz com que ele se considere dessa etnia, visto que se dá apenas pela observação. Todavia, percebemos que esse método de avaliação é arbitrário, uma vez que precisa da concepção de cada membro da Banca sobre o que é ser ou não negro, ao mesmo tempo em

que o “voto” deles não é secreto, ou seja, um vê a opinião do outro (isso quando não discutem sobre o candidato ser ou não negro) na ficha de avaliação, o que pode influenciar na decisão.

A decisão da UEPG por extinguir a Banca também pode ter sido motivada pelas informações prestadas pelos membros em suas avaliações que, anteriormente, culminaram em mudanças no modo de fazer a avaliação dos candidatos até chegar o momento de deixar de acontecer esse processo. Duarte e Bertúlio (2012) acreditam ser importante existir comissões que controlem o acesso à universidade por cotas, pois, na sociedade brasileira não existe um controle social capaz de dar conta dessa organização, mesmo porque é algo de interesse de um grupo minoritário. Além disso, os autores demonstram preocupação com o modo que os alunos podem encarar o ingresso de alunos por cotas e fiscalizar se eles são merecedores ou não dessa política. Todavia, Carvalho (2006, p. 188) afirma que quando a comissão “certifica ou nega a negritude de um candidato, ela retira a responsabilidade pela identidade racial da pessoa que se apresenta e com isso despolitiza o processo de afirmação de uma identidade negra no meio acadêmico brasileiro”, além de desconstruir o que o candidato seus enfrentamentos para se autodeclarar.

É urgente destacar que os autores ressaltam que o papel das comissões de avaliação dos candidatos não conclui a discussão identitária entre estes e a sociedade, afinal, ao longo de sua formação e sua vida pós-universitária, eles continuarão a ser interpelados acerca da identidade. Ao mesmo tempo, as comissões não servem para rotular os candidatos, mas sim, refletir a condição de exclusão dos beneficiários das cotas. “[...] não se pode pressupor que, no momento da inscrição, o candidato tenha opiniões discursivamente elaboradas sobre sua própria condição” (DUARTE & BERTÚLIO, 2012, p. 186), por isso a necessidade de ter na composição, pessoas que sejam da comunidade e de movimentos sociais que se identifiquem e dialoguem com os candidatos, uma vez que “ambos estão marcados por um mesmo sistema de relações raciais”.

Por fim, salientamos que em momento algum tivemos a impressão de que o julgamento realizado pela Banca tivesse outra intenção se não a de considerar os candidatos aptos ou não a concorrer por cotas raciais, evitavam ao máximo que os candidatos se sentissem desconfortáveis na situação posta, acolhendo-os e interagindo com os mesmos sobre diferentes questões que não necessariamente referentes à etnia, enquanto, obviamente observavam suas características fenotípicas.

4.2 Eu sou negro: com a palavra, o Cotista da UEPG

Chamou-nos a atenção para os determinantes do que é ser negro para os participantes da nossa pesquisa. Imaginávamos que encontraríamos pessoas engajadas em movimentos sociais, representantes discentes nos órgãos superiores da universidade, participantes de grupos de discussão sobre cotas na UEPG, militando pelas minorias negras e orgulhosas de terem ingressado na universidade a partir de uma conquista racial. Contudo, no discurso dos alunos entrevistados, percebemos uma reprodução daquilo que se produz no senso comum, de modo que as falas eram permeadas por um sentimento de aproveitamento de oportunidade, ou seja, as cotas representam um caminho mais curto e fácil para fazer um curso superior.

Há que se considerar que as cotas existem para proporcionar o ingresso de alunos negros à universidade, logo, podem sim serem entendidas como um elemento que incentiva os alunos negros a continuarem e/ou voltarem aos estudos, bem como podem ser um facilitador no acesso. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a falta de politização nos argumentos dos alunos pode ser o resultado da falta de discussões aprofundadas sobre esse e outros temas voltados às minorias étnico-raciais na educação. Queremos dizer que não é suficiente referirem-se à facilidade de acesso, é essencial saber o porquê dessa “facilidade”, construir argumentos e posicionar-se de modo crítico. Afinal, se existe, hoje, uma nova opção de inscrição para o ingresso no ensino superior de uma parcela da população brasileira, é porque houve/há uma desigualdade nas condições de preparação para o processo seletivo.

Carvalho (2006, p. 23) ressalta que as cotas existem para dar oportunidades àqueles que não encontram condições de concorrer no mesmo patamar com pessoas que tiveram oportunidades maiores de estudos e preparação pré-vestibular. Desse modo, o panorama que ainda encontramos nas universidades que não aderiram à política de cotas é de que “universalizou-se apenas a concorrência, mas não as condições para competir. Não se equaciona mérito de trajetória, somente conta o suposto mérito de aprovação no concurso”. Aliás, é válido mencionar que sobram as vagas reservadas a candidatos cotistas, isto é, os candidatos não alcançam a nota mínima para ingressar na universidade, mesmo por cotas, o que significa que não há sequer um preparo básico para o mínimo exigido.

Apesar de o Brasil declarar-se “um país de todos”¹⁶, ainda é possível perceber muitas desigualdades e práticas discriminatórias nos âmbitos da educação, trabalho, moradia, saúde. Hasenbalg (2005, p. 230), no que tange à educação, menciona que “devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social”. Além disso, a desigualdade se estende aos níveis socioeconômicos nos quais os negros têm rendimentos proporcionalmente menores que os brancos, semelhante ao que ainda acontece na comparação entre homens e mulheres.

Isso se dá em função de o Brasil ser um país que confere ao racismo um caráter fenotípico, isto é, pelas características físicas que as pessoas apresentam. Temos, por exemplo, a definição que Gusmão (2000, p. 11) expõe a partir do discurso de um professor referindo-se ao seu aluno de que “é negro porque tem traços negróides acentuados: é escuro, tem cabelo ‘ruim’, nariz chato”. Não é sem propósito que entre o final do século XIX e o início do século XX, como dito anteriormente, houve a intenção do “embranquecimento” da população brasileira, independente desse processo se dar pela vinda de europeus para o Brasil ou pelo incentivo à miscigenação com vistas a eliminar a cor negra deste país.

Hasenbalg (2005) estuda, para além da escravidão, as desigualdades entre negros e brancos no Brasil no século XX. Para o referido autor, o racismo anti-negro se dá, principalmente, no período pós-abolição, quando as pessoas brancas passaram a disputar espaços com as pessoas negras. Esses espaços eram, por exemplo, políticos, educacionais, trabalhistas. O novo modo de exclusão inicia a fim de as elites brancas reafirmarem sua dominação sobre os negros, fazendo com que estes permanecessem (permaneçam) à margem da sociedade, sendo impedidos, inclusive, de frequentarem determinados lugares, colocando normas de proibição para quem tivesse características fenotípicas negras.

No século XXI, ainda encontramos situações de desigualdade entre as pessoas em função de suas particularidades, incluindo a etnia, embora no discurso político de nosso país, muitas vezes, se afirme o contrário. Silva (2010, p. 17) corrobora com o exposto, ao afirmar que, “na prática, o que temos é uma igualdade formal, e não uma igualdade de fato, pois no processo histórico os negros ainda são vítimas do preconceito racial e sofrem pelo desinteresse geral no enfrentamento desse problema”. Por isso, a necessidade de politizá-

¹⁶ *Slogan* utilizado pelo Governo Federal, a partir do governo Lula, para divulgar os programas de assistências às minorias.

los e instrumentalizá-los em prol da ampliação da compreensão e discussão das políticas afirmativas criadas.

Cabe apontarmos o que se entende por diferença e desigualdade no Brasil no âmbito socioeconômico e cultural. O conceito de *diferença* tem sido descrito como antônimo de *igualdade*, sendo que o contrário de *igualdade* é, na realidade, *desigualdade*. Logo, ser diferente por qualquer que seja a característica ainda remete a ser desigual no plano político, haja vista que “todos são iguais”, então, não podem ser tratados como diferentes. Partindo desse pressuposto, a educação também se configura nessa perspectiva de garantir a igualdade entre os alunos, minimizando qualquer diferença. Tratá-los a partir de suas particularidades, nesse caso, a “temida” diferença, a instituição de ensino estaria sujeita a ser vista como uma instituição excludente e/ou preconceituosa, pois traria à baila as diferenças. Ser negro, nesse cenário, pode ser considerado ser desigual, uma vez que foge do padrão eurocêntrico pelo qual, no imaginário coletivo, se constituiu o Brasil.

Talvez, seja em função disso que os alunos relatem não precisar se identificar enquanto cotistas dentro da universidade, a maioria sequer sabe quem são seus colegas de curso ou de turma que ingressaram por cotas, apesar de desconfiarem devido ao fenótipo. Nesse sentido, Mercedes relatou uma situação que vivenciou em sala de aula, logo que ingressou no curso de Direito:

O professor, logo no primeiro mês, foi discutir esse assunto [cotas], daí o rapaz que tava sentado na minha frente, ele falou que a maioria de lá discorda das cotas raciais, ele questionou, ele falou que ele era contra e que não havia necessidade mesmo porque ali ninguém era cotista racial (risos). Aí o professor olhando pra mim, assim. Daí eu: “é, pois é, eu sou”. Daí ele olhou assim: “é? Você é?” Sabe, às vezes, eu acho, nossa, tão... será que ninguém percebeu que talvez eu poderia ser por ser negra, né.

Ao mesmo tempo em que a fala do colega de Mercedes dá o entendimento de não fazer diferença ela ser negra e ser sua colega, pois isso não remeteria ao fato de ser cotista, algo que ele se posicionou contrário à existência, refletimos a possível condição de invisibilidade em que ela estaria posta. Mercedes, nesse caso, não foi percebida pelo colega de sala de aula enquanto uma pessoa negra que, no mínimo, poderia ser beneficiária da política de cotas. Ou, ainda, pior do que isso seria imaginar que seu colega investiu sutilmente contra sua condição de cotista na UEPG.

Pelo que Emanuel contou, cenas como essa não acontecem apenas de um aluno não cotista para com um aluno cotista, afinal, na sua percepção, os próprios cotistas se sentem diferentes e não merecedores de pertencer ao grupo de alunos, independente de sua forma de ingresso. Além disso, ele faz referência à classe enquanto determinante dessa condição, pois

[...] eu acho que nesse sentido de diferença não é tanto racial e sim, mais assim, social. “Ah, ele é negro, ah ele é de uma classe mais baixa, então ele não pode se enturmar”, e até as próprias pessoas mesmo não se enturmam porque elas se veem assim inferiorizadas. Eu não sei até porque isso, mas eu, do que eu olho de longe eu vejo isso, então é um fato engraçado, chega até ser meio engraçado.

Emanuel continua sua colocação lembrando que se sente diferente por se encontrar em uma classe com melhores condições socioeconômicas, o que não o impede de perceber que a relação entre raça e classe também é um diferencial no modo de perceber os negros na nossa sociedade.

Então, não é uma coisa muito visível, eu assim, como negro assim, eu sempre costumo me colocar no lugar de negros que não tiveram tanta oportunidade. Como eu te disse, eu sou um caso extraordinário, eu sempre tive oportunidade, nunca passei necessidade nenhuma nesse sentido, tenho uma vida boa, tive uma vida boa, mas eu sempre costumo me colocar no lugar dessas pessoas de mais baixa classe social e eu vejo que não é assim, não é assim como todo diz que não precisa de cotas, não é assim na verdade, o buraco é um pouco mais embaixo, como diz o ditado.

O caso de Emanuel pode ser, de fato, considerado *extraordinário*, uma vez que “[...] o Brasil não somente é o país com a segunda maior população negra do mundo, mas também o país que submete essa população negra a condições de miséria e exclusão comparáveis às dos países mais pobres do mundo” (CARVALHO, 2006, p. 32). Mesmo assim, há que se destacar que essa condição diferenciada de Emanuel reside na família de sua mãe, pois, ele nos contou que foi “criado numa família mais elitizada”. Pelo lado paterno, Emanuel tem mais irmãos e percebe, também nesse contexto, as diferenças de raça e classe que mencionamos anteriormente.

[...] mas, você veja que pras pessoas de mais baixa classe social que são negras, o branco elitizado ele entra de uma forma diferente, é muito diferente, ele pensa assim: “ah, **esse negro aqui ele foi criado por uma família boa, família rica,**

então ele tem uma boa educação”, agora o negro que é pobre, ele não tem, eu acho que é essa a questão social que pegou bastante assim a diferença de, por exemplo, dos meus irmãos pra mim, eu acho que eu tive mais oportunidade por estar numa família muito mais influente e eu vejo assim, eu vejo assim, acontece isso, tem isso, e não é tão visível, é um pouco mais mascarado porque, até porque a maioria da sociedade que por sinal é branca não convive com isso, não tem isso, **agora o negro que é pobre, esse infelizmente tem que batalhar legal pra subir na vida.** (grifo nosso)

A exclusão racial, o negro colocado à margem da sociedade, não pode mais ser considerada algo natural, especialmente no meio educacional. Olhar para o negro que permanece na sala de aula no ensino fundamental e médio e que alcança um espaço no ensino superior e considerá-lo privilegiado é sinônimo de que ainda há muita coisa equivocada na nossa sociedade. Mercedes retrata que seus professores costumam debater essas questões em sala de aula, desde o tempo em que fazia cursinho: “na questão da penitenciária: ‘ah, vai lá vê quantas pessoas são brancas, quantas pessoas são negras’, sabe. O professor de história do cursinho também falava muito que a gente não vê negros na rua, mas eles estão em cárcere, e tal, na periferia”. O problema é que essas questões são tratadas, sobretudo, sob a visão etnocêntrica, em que a voz do negro não encontra o espaço necessário para inferir os porquês de se encontrar onde está e desconstruir os discursos pós-abolição ainda vigentes na educação.

É provável que o mesmo tipo de problema se reproduza na UEPG, em que os alunos entrevistados relataram não haver grupos de acolhimento aos alunos cotistas e desconhecem projetos que tratem de questões étnico-raciais no espaço da universidade. Do mesmo modo, relataram que sentem falta de um cuidado com os alunos oriundos de escolas públicas no sentido de dar um suporte aos conhecimentos básicos necessários para o curso superior, pois os mesmos foram ensinados de modo deficitário na escola ou, em alguns casos, já havia algum tempo que os alunos encerraram o ensino médio até ingressar na universidade, esquecendo parte desses conhecimentos. Carvalho (2006, p. 59) cita que a escola pública não é homogênea, pois “as melhores escolas públicas estão localizadas justamente nas regiões em que vivem os estudantes brancos pertencentes às classes mais ricas, que ainda poderão contar com um capital extra para contratar cursinhos de reforço”, algo que deve ser considerado relevante para o debate de cotas raciais e sociais nas universidades públicas.

Frente ao exposto, não podemos deixar de citar, nas palavras e no exemplo de Lima (2012), as dificuldades que os alunos negros encontram na universidade – um lugar de

brancos, portanto, um espaço despreparado para recebê-los e dar-lhes o suporte necessário para sua permanência no ensino superior. Esse autor retratou sua trajetória acadêmica que começou acontecer em 1987, apontando que, por diversas vezes, não encontrou interlocução com colegas e professores devido ao seu percurso de vida racializado e considerado ainda mais atípico para a época – um negro na universidade –, o que fez com que se sentisse sozinho na caminhada.

Dito de outro modo, a universidade pública brasileira acirra um processo de autonegação do negro que alcança mobilidade social através do acesso à escola e educação superior. De um modo geral, dificulta que os estudantes negros conheçam e reflitam sobre a história do segmento social ao qual pertencem, até porque os professores normalmente não têm interesse ou se têm boa vontade orientam mal os estudos relacionados à experiência negra no Brasil. Desprezam, inibem ou mesmo destratam os alunos negros com gestos, palavras e opiniões ofensivas (LIMA, 2012, p. 130-131).

Os participantes de nossa pesquisa relataram não perceber diferenças nas formas de tratamento de seus professores e colegas pelo fato de serem cotistas negros, mas acreditam que na UEPG, como em qualquer espaço público no Brasil, há preconceito racial por parte de algumas pessoas, ainda que de maneira mascarada. João diz que nunca sofreu nem viu situação de preconceito na UEPG: “eu nunca vi, pelo menos, mas deve existir sim, porque há uma quantidade grande de pessoas de todas as opiniões, deve existir sim”. José assente que “deve existir sim, porque é um lugar público e tem gente de várias famílias, várias idades, várias culturas, de formação diferente, então com certeza tem”.

Pela própria natureza complexa, as instituições de ensino são espaços que reúnem crianças, adolescentes, jovens e adultos dos mais diversos lugares, logo com características que podem ser bastante distintas. É nesse espaço que, muitas vezes, os indivíduos convivem pela primeira vez com a diferença, seja ela de classe, etnia, gênero, religião, língua, valores, conhecimentos adquiridos, entre outros. Por isso, há grande preocupação acerca da maneira como essas diferenças são percebidas e contextualizadas dentro desses espaços.

A maioria das escolas e universidades no Brasil ainda ostenta uma atitude etnocêntrica (eurocêntrica), como já foi dito, com o uso de conceitos e informações predominantemente das classes dominantes. Essas classes dominantes são entendidas aqui pela composição de indivíduos brancos, social e economicamente favorecidos, que

utilizam a língua padrão institucionalizada pelo Estado e acompanham os padrões cultural e socialmente estabelecidos e aceitos, tratando as demais classes e culturas como inferiores e levando, muitas vezes, os alunos considerados marginalizados ao sofrimento e ao fracasso escolar. Gusmão (2000) retrata que os indivíduos diferentes do modelo socialmente instituído são considerados “outros”. Apesar de reconhecermos a existência do índio e do negro em nosso país, por exemplo, sua história ainda é transmitida de modo estereotipado, distorcido e desatualizado, fazendo com que sejam mantidas características que os oprimem e inferiorizam.

Quando pensamos o ser humano universalmente, podemos descrevê-lo a partir da sua constituição biológica, todavia, deixamos de lado suas particularidades, sendo uma delas a cultura. Ao fazermos a leitura humana de modo estratificado e hierárquico, nos âmbitos biológico, psicológico, social e cultural, reduzimo-nos a partes passíveis de serem percebidas isoladamente. Ainda sobre isso, Geertz (2012, p. 33) diz

não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.

Portanto, o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social e cultural, caracterizando o *complexus* de tecer juntos elementos diferentes e inseparáveis constitutivos do todo. Ademais, somos produtos e produtores da cultura em que estamos inseridos, transformados e transformadores ativos nos contextos em que fazemos parte.

Ao se autodeclararem como negros, os participantes buscam esses elementos que os constituem e encontram, geralmente, em características biológicas e nas relações sociais a explicação do porque pertencem a essa raça. Podemos dizer que todos eles justificam sua raça baseados em sua árvore genealógica, até mesmo as participantes que foram adotadas por famílias brancas, e pelos aspectos físicos, como cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz e da boca.

Apresentaremos, a partir de agora, os depoimentos dos entrevistados explicando o porquê se consideram negros, faremos isso em sequência para mostrar o quanto a

genealogia e o fenótipo se mostram preponderantes no discurso. A pergunta que fizemos foi: “Por que você se considera negro/pardo?”.

Ah, a cor, o cabelo, e o meu histórico familiar. [...] Deixa eu ver. Africano é pelo lado da mãe. Era a avó também. Índio é pelo lado do pai, é. Parece que a avó também que era a descendência indígena. [...] Ah, a cor não diz [que é negra], não diz exatamente, não diz se é, mas eu acho que posso me considerar que sim, não naquele extremo, mas o negro no meio. (Benedita)

Por causa dos meus familiares, por causa do meu tom de pele, por isto. (José)

Meu bisavô, meu bisavô já nasceu sobre a lei, quando foi assim os que nasceram, os que nascerem já são livres. O meu bisavô nasceu assim. Minha tataravó era escrava. Aí misturou, né, agora misturou tudo. [...] No caso, a minha avó, que é afrodescendente, daí tem o meu outro avô que é italiano, daí o meu outro avô por parte de mãe é ucraniano e minha avó por parte de mãe é polonesa. Normal, né. (Chiquinha)

Meu tom da pele, né. [...] numa escala aí de negro não estaria na, na mais alta, né. Mas, daí, mais ou menos, né. (Estevão)

Eu acho que isso é por um pouco falta de conhecimento, na verdade, né, você não é bem negro, tem sempre aquele comentário, “ah, você não é bem negro”. Ah, eu sou negro, meu pai é negro, então consecutivamente eu sou negro, eu posso ter tido a parte da mãe que não é negro, mas da parte do pai eu sou, então se os meus fenótipos puxam mais pra o negro, então eu sou negro, independente do outro lado da família. (Emanoel)

Os traços, eu acho. Eu tenho todos os traços de negro, a minha família inteira é negra e eu me considero incluído nessa classe. (João)

Me considero afrodescendente. Igual, quando faz a entrevista da UEPG, eu me considero, normal, meu pai é bem moreno, minha mãe é mais clara, então, se for ver, eu tenho umas características, o cabelo, isso sem comparar, né, o formato do nariz, do lábio, então posso dizer que a cor talvez não seja cem por cento, mas de ter os traços, sim. (Abdias)

Pelo meu cabelo, pela minha pele, apesar que os outros falam que eu não tenho traços negro, eu não tenho lábio grande. Mas é mais pelo meu cabelo mesmo que é bem afro, bem difícil de lidar, e a cor da minha pele que é bem morena. (Carolina)

Eu me considero negra, mas é até uma coisa engraçada porque meu avô é filho de portugueses, minha avó é negra, a minha mãe é mulata de verdade. Agora, o meu pai é negro, filho de pai e mãe negros. Então, eu acho que já sou negra mesmo. (Teresa)

Pelos meus traços, assim, porque se você for falar de descendente, né, não vou saber te responder porque eu fui adotada. Mas, assim, na verdade eu tenho bem pouco porque o meu cabelo ele está alisado, ele não é um cabelo afro, ele é cacheado e minha pele não é tão escura assim, mas assim o único traço que eu acho que eu tenho mesmo é a boca. Mas eu me considero negra, sim. [a mãe adotiva não era negra] Meu tio ele é negro, mas daí é por causa dos meus avós, assim, é o único negro dos irmãos. Mas minha mãe biológica deve ser ou o pai. Sei lá. (Mercedes)

É possível perceber nos relatos acima que em nenhum dos casos alguém trouxe elementos culturais específicos para ilustrar o pertencimento à etnia negra, o que demonstra que nessa imbricação de culturas brasileiras, caracterizada pela mestiçagem, eles têm referências construídas pelas trocas nos ambientes pelos quais passaram e atuam. Logo, esse pertencimento à raça negra ocorre, principalmente, vinculado aos laços familiares e passam a ser afirmados na medida em que é requisitado que se reconheçam dessa maneira, como é o caso do ingresso na universidade por meio das cotas raciais.

Ao mesmo tempo, os participantes não conseguem relatar um momento específico que tenham se percebido negros ou pertencentes a essa etnia. Teresa diz que nasceu em uma família negra e que sua mãe sempre valorizou as características de sua cor, ensinando aos filhos que não deveriam sentir vergonha por serem negros. Carolina, por sua vez, foi adotada por uma mãe branca e apesar de não encontrar um momento específico de reconhecimento de sua cor, foi nas relações escolares que passou a não gostar do seu cabelo. Estevão relatou que não houve um momento de reconhecimento, mas que percebeu que era diferente quando se comparava com os colegas da escola, principalmente no que diz respeito à condição socioeconômica.

Percebemos que, mesmo não identificando algum momento como decisivo para o reconhecimento de ser negro ou negra, essas pessoas passaram por situações que marcaram sua construção étnica. Observamos, ainda, que isso ocorre ao sair do espaço cultural de origem, isto é, das relações familiares. Mesmo no caso de Teresa, sua mãe tinha motivos para inculcar os filhos a aceitarem e valorizarem sua etnia, por experiências sociais anteriores, já vivenciadas por ela. Silveira (2012, p. 94) assinala que a descoberta de ser uma pessoa negra se dá em função de um processo de construção da identidade permeado por significações e ocorre, geralmente, “fora de seu ambiente familiar e doméstico original”, podendo ser na escola, na universidade, no trabalho etc.

Como as identidades não são construídas de modo isolado, pelo contrário, elas se constroem a partir das interações que fazemos ao longo da vida e ganham contornos a partir daquilo que o olhar do outro reflete sobre nós, nossa(s) identidade(s) se dimensiona(m) constantemente e de maneira interligada no âmbito pessoal e social. Nesse sentido, a identidade social do negro enquanto pertencente a um grupo que, por razões diversas, esteve à margem da sociedade, é posta à prova diariamente, haja vista que o reconhecimento de uma identidade sugere, portanto, dar mostras e responder de modo afirmativo quando interpelado e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo

social de referência, como é o caso do Movimento Negro.

Os nossos entrevistados, no entanto, não são mais ou menos negros por não serem militantes em um movimento social específico ou por não adotarem padrões de comportamentos que façam referência à cultura negra, mesmo porque, conforme Novaes (1993) apud Gomes (2005) relata, a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido”. Esse é o caso da identidade dos negros no Brasil, que tem ganhado destaque em diversos meios justamente por reivindicar um espaço (por meio das ações afirmativas) em que, historicamente, foi negado o acesso aos negros. Na ocasião da exposição acerca da mobilidade social dos negros, apresentamos um panorama da dificuldade que eles encontram nas mais diversas esferas da sociedade, algo que de alguma maneira é compartilhado pelos nossos participantes.

Hall (2006, p. 8), quando argumenta sobre a identidade, esclarece que “o próprio conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Isso demonstra que há que se ter muito cuidado ao buscar definições estáticas e que olhem para cultura e identidade como compartimentos cuidadosamente fechados e sem possibilidades de mudanças.

Do mesmo modo, Candau (2012) se refere ao conceito de identidade como algo difícil de descrever. Inclusive, o autor situa três possibilidades para refletir acerca de identidade enquanto

um *estado* – resultante, por exemplo, de uma instância administrativa: meu documento de identidade estabelece minha altura, minha idade, meu endereço etc. –, uma *representação* – eu tenho uma ideia de quem sou – e um *conceito*, o de identidade individual, muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais (CANDAU, 2012, p. 25, grifos do autor).

Quando se trata de um grupo, Candau (2012) afirma ser ainda mais complexo definir identidade, por isso, considera esse termo inapropriado e explora o conceito de *representação*. Para ele, identidade é algo individual, sendo que duas (ou mais) pessoas podem ser semelhantes entre si, porém, não serão idênticas. Isso faz com que os grupos produzam diversas representações em relação à sua origem e sua história, isto é, a maneira como percebem o grupo do qual fazem parte. Desse modo, o autor menciona, ainda, que

existe a possibilidade de que os membros que compõem um grupo – no que se refere ao nosso estudo, podemos exemplificar com o grupo negro –, “compartilhem as mesmas maneiras de estar no mundo” (CANDAUI, 2012, p. 26), tais como gestos, linguagem, modo de agir, de vestir, que são memorizados pelos indivíduos sem, algumas vezes, notarem que o fazem. Sobre isso, seria considerado que existem aspectos identitários compartilhados pela maioria dos membros do grupo. Todavia, não poderia ser afirmado que a totalidade de membros que compõe o grupo compartilha desse estado.

Ainda no que diz respeito ao nosso estudo e às informações que encontramos ao questionar nossos participantes acerca dos determinantes que os fazem considerarem-se negros, podemos concluir que há um discurso de afirmação, não politizado conforme mencionamos no início deste excerto, mas que vai ao encontro daquilo que eles precisaram apresentar para entrar na UEPG. Sendo assim, a própria instituição de ensino pode ter interferido, em alguma medida, na caracterização fenotípica que os alunos apresentaram como responsável pela condição de ser negro, desde o “branco da unha” até a cor da pele. Ademais, a busca pelas origens ancestrais também serve como suporte para essa afirmação de pertencimento: eu pertenço a essa família, todos são assim, logo, eu também sou.

Ficou para nós a curiosidade de saber como se sentiram os alunos que não foram considerados negros pela Banca de Constatação da UEPG e como passaram a se perceber depois dessa negação. Será que eles continuam afirmando-se negros? Houve modificações na sua autodeclaração? Quais discussões surgiram no seu espaço de origem sobre isso? Infelizmente, não teremos como responder a essas e outras questões neste momento, por não ser, necessariamente, foco de nossa pesquisa e porque não tivemos acesso aos nomes desses candidatos. Mesmo assim, inferimos que se as cotas foram possíveis motivadores na autodeclaração como negros desses candidatos, a reprovação pela Banca pode ser um motivador para deixarem de se perceber assim. Na melhor das hipóteses, esse reconhecimento de pertencer à raça negra pode ter sido reforçado e implicado na luta desses candidatos para o estabelecimento de critérios mais abrangentes no que se refere a “ser negro” para a UEPG.

PALAVRAS FINAIS

Quando decidimos estudar cotas raciais para negros na universidade pública brasileira, e delimitamos como campo da nossa pesquisa a UEPG, para analisarmos como essa política produz relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas, já imaginávamos que seria provável encontrarmos histórias de vida permeadas por dificuldades, dentre elas educacionais, e que isso não cessaria ao ingressarem a uma IES. Infelizmente, não nos enganamos. Comprendemos que negar a existência do preconceito racial no Brasil não seja o melhor caminho para combatê-lo. Desse modo, preferíamos ter encontrado um cenário politizado, isto é, em que os jovens negros e universitários estivessem em um espaço de discussão dentro e fora da universidade, apropriando-se cada vez mais do que lhes diz respeito enquanto pertencentes a um grupo da sociedade ainda estigmatizado.

Se não percebemos esse movimento dentro da UEPG, a partir da nossa pesquisa, podemos pensar em alguns motivos, os quais descreveremos a seguir. O primeiro deles é que esse(s) movimento(s) que trata(m) das questões étnico-raciais pode(m) se dar de modo discreto, por isso não é (são) de conhecimento dos alunos, como é o caso do NUREGS. Esse núcleo, que talvez pudesse ser considerado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UEPG, não encontrou um lugar na referida IES para participar das discussões acerca das cotas para negros. Dizemos isso porque foi o primeiro lugar que procuramos quando nosso estudo era apenas uma intenção e fomos informados que o grupo de professores e alunos que compunham o NUREGS à época não tratava sobre esse tema na UEPG, haja vista que discordava sobre os procedimentos adotados pela universidade e, por isso, preferiam retirar-se de qualquer discussão. Mesmo assim, os alunos negros estão presentes na universidade. Acreditamos, então, que os conhecimentos produzidos pelo NUREGS poderiam ser congregados com eles, os quais têm muito a receber e compartilhar nas ações promovidas pelo núcleo.

Pensamos, ainda, ser possível os alunos entrevistados não terem a intenção de conhecer as discussões institucionais sobre esse tema, por isso não apresentaram quase nada sobre isso que seja proveniente da universidade. Notamos essa postura tanto pelo fato de não questionarem a ausência de um NEAB na UEPG e por desconhecerem o NUREGS,

quanto por não terem envolvimento com as discussões ocorridas em 2013 que trataram da avaliação das cotas na UEPG, algo que diz respeito diretamente a eles. Ao mesmo tempo, a universidade não parece preocupada em tratar desse tema junto a quem participa diretamente dele. É como se a IES tivesse feito a sua “obrigação”, mesmo sem ser obrigada, de disponibilizar uma porcentagem de vagas a candidatos negros e tomar cuidado, seja por meio da Banca ou de regulamentos, para que ninguém se beneficie desse direito indevidamente, sendo que essa não é, necessariamente, sua função. Em contrapartida, o acolhimento às demandas dos alunos que ingressaram por cotas não acontece e, se acontece de alguma maneira, os principais interessados – os alunos – desconhecem.

Consideramos que todos os casos expostos são preocupantes e chegamos a novas interrogações partindo das questões que nos propomos responder por meio desta pesquisa. Antes de apresentarmos quais são, consideramos pertinente retomarmos aquilo que investigamos e o que pudemos analisar com as leituras, os documentos institucionais, a participação na banca de constatação da condição de candidato negro e as trocas com os alunos entrevistados.

O sistema de cotas para alunos negros na universidade pública brasileira traz consigo uma carga de significados que variam, certamente, de acordo com o lugar de onde se fala. Isso diz respeito, por exemplo, aos diferentes modos de perceber as cotas provenientes daqueles que já estudaram/estudam esse tema, dos membros da banca de constatação e dos dez alunos participantes da nossa pesquisa.

No que se refere a quem estuda/estudou sobre cotas para negros, encontramos diversos significados em forma de argumentos pró e contra. No capítulo 2, realizamos uma discussão sobre a Lei Nº 12.711/2012 e os significados produzidos por ela. Notamos que essa é uma política válida e que pode ser percebida assim ao analisarmos passado e presente dos negros no Brasil e as perspectivas educacionais propostas por ela. Contudo, entendemos que, tratada de maneira isolada, incorre em riscos de não promover a transformação almejada. Isso porque, na prática, o que observamos é que as vagas para negros não são totalmente preenchidas, os alunos apontaram problemas de aprendizagem pela falta dos conhecimentos básicos que deveriam ter acessado na escola, há evasão pela dificuldade em manterem-se nos estudos, pela necessidade de trabalhar e pelo risco de reprovação, parece haver certa dificuldade para os professores compreenderem e lidarem

com as demandas trazidas pelos alunos cotistas na relação com outros alunos, com a instituição de ensino e com a comunidade.

O acadêmico Emanuel traz sua percepção sobre a existência das cotas que vai ao encontro do exposto acima. Para ele, existem diferentes motivos para a implantação das cotas para negros, sendo que Emanuel acredita que há uma dívida histórica com os negros que ainda acarreta prejuízos a esse grupo da população no presente. Logo, ele diz que as cotas existem

porque envolve a questão histórica, porque tem que ter, porque que é um mal necessário. (...) Muitos brancos eles acham que isso é uma questão emotiva, uma questão que a gente está sempre puxando para o lado emotivo da questão, mas não é, é uma dívida visível que aconteceu, prova disso é que hoje existem as favelas aí e as periferias e as encostas de morros cheias de negros e não tendo tantos brancos.

Quando observamos os argumentos contrários às cotas, os quais, muitas vezes, referem-se à meritocracia de ingresso na universidade e ao comprometimento da qualidade dos cursos oferecidos, percebemos a incoerência presente entre os discursos de quem analisa de fora, nesse caso, e de quem analisa de dentro a condição de negro e de cotista. Existe uma preocupação com a concorrência aparentemente desigual por se dar em vagas específicas, bem como com o rendimento que os alunos cotistas terão no decorrer do curso, pois é necessário que a IES alcance índices satisfatórios nas avaliações de seus cursos de graduação. Vale salientar que essa preocupação está direcionada a partir do processo de vestibular. Todavia, não há um cuidado em saber quem é esse aluno que concorre por cotas, como foi seu preparo para ingressar na universidade, qual foi o tempo que pode dedicar aos estudos até esse momento decisivo em que precisa pontuar mais que seus colegas, entre outros. Estevão explicou que não teve condições financeiras para frequentar um curso preparatório para o vestibular e que apresenta dificuldades em algumas disciplinas no curso de graduação:

Daí eu peguei e estudei em casa, estudei sozinho. Pelo menos eu queria fazer engenharia civil, né, pelo menos matemática, física, eu estudei. Por isso que agora eu sofro, tenho mais dificuldade em química, essas matérias assim que não envolvem tanto matemática. Eu tenho um pouco de dificuldade.

Esse exemplo ilustra que não são à toa os relatos que ouvimos de nossos entrevistados retratando a diferença entre alunos cotistas e não cotistas no que concerne a conciliar trabalho e estudo, fazer ou não cursinho pré-vestibular, estudar ou não em escola particular, como disseram Mercedes e Chiquinha, por exemplo. Do mesmo modo, Emanuel apresenta a necessidade iminente de investimentos na educação com vistas a oportunizar efetivamente a ruptura das desigualdades, pois, segundo ele,

o problema disso é que enquanto o país não investir massivamente em educação de qualidade e aquela balela toda que os países desenvolvidos têm, não vai ter jeito, não vai mudar. E essa cota, daqui dez anos, vai tirar e eles vão ver que vai precisar de novo e vão colocar de novo, porque infelizmente é um tapa-buraco. Bem isso, tanto a cota social como a cota racial elas são tapa-buracos, ou seja, eu sou a favor se tiver um planejamento a longo prazo, senão do jeito que está eu acho que não, é uma coisa que não está suprindo suficientemente o que deveria.

No que se refere aos membros da banca de constatação, percebemos que entendem o surgimento das cotas como uma oportunidade aos negros que sofrem preconceito no Brasil. Para tanto, há critérios de negritude que precisam ser cuidadosa e subjetivamente avaliados, a fim de não cometerem injustiças entre os concorrentes às vagas reservadas. Com a difícil tarefa de observar os candidatos às cotas, a banca é determinante na produção de tensões sobre o que é ser negro, especialmente, para a UEPG. A construção da identidade étnica acaba sendo perpassada pelo crivo do olhar do outro e todas as possíveis características de raça, cor, história de vida, que possam ser utilizadas para afirmar-se negro, são ressaltadas. A UEPG, com isso, define quem é ou não negro para concorrer por cotas. Logo, não basta carregar o peso de concorrer por uma vaga em um processo seletivo, ainda é necessário submeter-se a uma avaliação arbitrária que definirá sua “identidade étnica”. Todavia, o fato de a universidade ter suprimido a banca do seu processo vestibular, em 2014, gerou o questionamento por parte dos alunos entrevistados sobre quem serão os próximos alunos a ingressarem por esse sistema. De que maneira será possível controlar os candidatos para que não ocupem indevidamente as vagas? Essa deve ser uma preocupação da universidade?

Ressalvamos que a classificação existente hoje do negro brasileiro foi construída ao longo do tempo, desde o período escravocrata e do racismo descerrado, por intermédio das relações sociais (GOMES, 2003). Essa lógica de hierarquizar os povos é transmitida aos indivíduos pela cultura. Essa hierarquização é mais complexa do que parece, pois, no

Brasil, essa classificação apresenta nuances que dificultam a sua percepção, afinal, é formada por uma combinação de diferentes fatores. Temos, por exemplo, o que Carvalho (2006) discute acerca da política de cotas para negros na UnB no que diz respeito às pessoas pardas, as quais podem ou não ser consideradas negras. Isso se deve ao fato de encontrarmos a periferia urbana brasileira em condição racializada. Logo, “ser da periferia é ser negro, mesmo para quem é de pele mais clara. São estes casos que se encaixariam na lógica da polaridade brancos e não-brancos e onde as cotas para negros poderiam alcançar os pardos, quase tão discriminados quanto eles” (CARVALHO, 2006, p. 78). Sendo assim, percebemos ser possível associar o ser negro com a condição de ser pobre, o que não pode ser feito necessariamente com o pardo, até porque Carvalho afirma, ainda, que “[...] existem pardos que são brancos em seu confronto com os negros (e que não são brancos frente aos brancos da elite), isto é, que não sofrem o mesmo tipo de discriminação fenotípica sofrida pelos negros”.

Nesse caso, a preocupação que algumas universidades brasileiras têm em controlar quem se candidata por cotas para negros por meio de fotografia ou de bancas presenciais, como a UEPG, não nos parece concludente, visto que se trata de uma avaliação que não é necessariamente possível de ser feita, pois reflete apenas o que o(s) avaliador(es) julga(m) ser ou não negro. Nesse caso, separar quem pode ou não concorrer por cotas, isto é, julgar quem é negro ou não, faz uma nova forma de exclusão, a qual nos deixa a curiosidade de saber o que acontece com esses alunos que não puderam concorrer às vagas destinadas a negros e que ingressaram ou não no ensino superior.

No terceiro caso, a saber: os participantes da pesquisa, notamos que os alunos oscilam entre a importância dessa oportunidade para ingressarem na universidade, enfatizando suas dificuldades de formação na educação fundamental e média e a desigualdade social, ao mesmo tempo em que alguns relataram sentirem-se envergonhados e/ou minorados por terem entrado na universidade por essa via. Esses alunos fazem parte de um contexto em que as opiniões, geralmente, aparecem divididas entre favoráveis e contrários às cotas, sendo que, em alguns casos, esse assunto foi alvo de discussão em sala de aula, como relatou Mercedes. Frente a isso, é válido refletir sobre a dificuldade que eles têm em posicionar-se quanto à escolha que fizeram no processo de seleção, pois, enquanto as cotas mostram-se como uma chance e um incentivo de ingressarem no ensino superior, os alunos precisam carregar o ônus de ser cotista, isto é, os significados negativos construídos nos discursos de colegas acerca dessa ação afirmativa. Esses discursos

poderiam e deveriam ser desconstruídos, mas nem sempre há força suficiente para que os alunos consigam isso, visto que não há uma organização coletiva que ampare essa demanda.

Não obstante, concordamos com Carvalho (2006, p. 83) no que se refere à existência de uma “(...) sensação de carência pela falta de um capital simbólico específico que às vezes serve de etiqueta e de senha de entrada e que, mesmo não contando diretamente como critério de desempenho curricular, abre portas de acesso aos espaços setorializados de privilégio e poder”. Possibilitar um resgate desse capital simbólico poderia transformar o modo de perceber-se dos negros e a carga que carregam consigo, predominantemente, relacionada à própria aparência e condição, muitas vezes, de inferioridade, como é o caso de alunos cotistas sentirem-se inferiores a quem entrou por vagas universais. Além disso, a formação de grupos de discussão sobre questões étnico-raciais, tais como as cotas, fomentados pelos próprios alunos ou por um NEAB, poderia proporcionar uma acolhida aos alunos que ingressam na universidade e, ao mesmo tempo, dar sustentação às situações vivenciadas pelos alunos ou por colegas que parecem não ser analisadas de modo mais profundo pelos mesmos em seu cotidiano. Dizemos isso com base no relato de Estevão quando, ao comentar o porquê da existência das cotas em sua opinião, expõe possíveis situações de discriminação sem, necessariamente, questioná-las:

É um pouco de tudo, um pouco por causa do histórico, é um pouco por causa da discriminação mesmo que o negro tem, porque tem né, que nem da entrevista de emprego, ou até mesmo um professor, às vezes, vai olhar pra você, vai dizer... não vai fazer isso na minha cara né, mas vai olhar: “ah, o Estevão é negro, esse vai reprovar”. Porque é assim mesmo. Porque se for olhar, teve dois alunos reprovados ali que estão retidos do ano passado, né, os dois são negros. Um deles até desistiu.

Uma vez que demos voz aos alunos que ingressaram pelo sistema de cotas e pudemos perguntar a eles como se sentem enquanto cotistas e o que pensam sobre essa política, percebemos que eles sentiram-se, de alguma forma, valorizados por poder falar sobre si e expressar seus pontos de vista acerca dessa temática em que estão diretamente envolvidos. Nessa toada, Teresa expôs a necessidade de tratar desse tema na UEPG dizendo: “Eu sinto falta aqui dentro que aqui dentro alguém queira comentar sobre esse assunto [...]. Até então se ouve muito o que a universidade tem a dizer sobre a política que ela quer fazer, o estado, o governo, os políticos”. Nesse compartilhar experiências estive

implicado contar sua história de vida, as relações familiares, os ensinamentos de seus pais e mães, as relações sociais estabelecidas na escola, no trabalho e em outros grupos, que foram momentos determinantes para a formação da sua identidade e que refletiram na decisão de ingressar no ensino superior optando pelas vagas por cotas.

Além disso, entendemos que nosso trabalho resgatou minimamente o protagonismo desses alunos nesse contexto, visto que, ao falarem sobre essa ação afirmativa e não apenas serem alvo dela nas diferentes instâncias institucionais, provocou uma reflexão acerca de um tema que, talvez, não tivesse sido debatido, anteriormente, *por eles*. Podemos afirmar isso porque, após as entrevistas, recebemos e-mails de alguns dos alunos entrevistados tanto contando algo que deixaram de falar na entrevista, mas consideravam importante, quanto expressando que gostariam de discutir mais sobre esse tema conosco.

Ademais, nas entrevistas, os alunos contemplaram os problemas vinculados à educação de uma maneira nobre, no sentido de pensar que os benefícios da política de cotas, não só para alunos negros, deveriam ser estendidos a todos os universitários, pois inferem que a questão socioeconômica é, também, determinante no percurso da formação e produtora de sofrimento. Logo, as necessidades educacionais, de moradia, de refeição, de transporte, deveriam ser supridas, pois permitiria um investimento com melhor qualidade e ampliação do tempo dedicado à formação.

No que tange à importância da politização dos alunos na universidade, perguntamos como isso poderia ser trabalhado dentro desse contexto. Acreditamos que haveria a necessidade de uma mobilização acadêmica para temas como esse que alcançasse a todos que tivessem interesse em discutir e que atravessasse todos os espaços sociais em que a universidade atua, a fim de alcançar os demais que, aparentemente, pensam não ser importante sua participação. Isso poderia partir da própria instituição, na figura de seus gestores, por exemplo, que organizariam espaços de acolhimento e promoveriam discussões com pautas relevantes a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, acreditamos que futuras pesquisas e/ou trabalhos a serem desenvolvidos sobre esse e outros temas na UEPG ou em outras universidades poderiam se dar em grupos, isto é, ao invés de fazer um levantamento por meio de entrevistas individuais, seria enriquecedor promover o compartilhamento de ideias e experiências em grupo. Uma ação como essa poderia mobilizar os alunos e instrumentalizá-los acerca das questões étnico-raciais. Além disso, consideramos ser essencial a participação de

representantes da instituição, tais como reitoria, pró-reitorias, direção, docentes, agentes universitários, entre outros, para tratar das políticas implantadas na universidade sob o viés do público a quem as mesmas são destinadas.

Por fim, mas não menos importante, cabe retomar o caso vivenciado dentro de sala de aula na UNICENTRO, do aluno que foi apontado ironicamente como cotista, um dos motivadores para realização dessa pesquisa, e mencionar que nos consideramos preparados, neste momento, para discutir cotas raciais (para negros) e cotas sociais (para alunos oriundos de escola pública) caso algo semelhante ocorra. Para além da sala de aula, é salutar enfrentarmos os impeditivos que ainda existem nas universidades públicas brasileiras, como é o caso da UNICENTRO, para a implantação de cotas para negros, promover debates, seminários, organizar grupos de discussão que levantem propostas, inclusive tomando como exemplo aquelas que já adotaram essa política (UFPR, UEL, UEPG, entre outras), para compreender o porquê dessa ação afirmativa ainda não ocorrer nos processos seletivos para ingresso de alunos negros e o que pode ser feito para garantir a sua implantação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

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

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. 3. ed. São Paulo: Anna Blume, 2004a.

_____. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 213-239, jan./abr., 2004b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a10n121.pdf>> Acesso em 07 set. 2013.

AZEVEDO, Thales de. **Democracia racial: ideologia e realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas na Educação**, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr/jun., 2012.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1992.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Tradução Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 31 mar. 2012.

_____. **Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 16 out. 2012.

_____. **Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em 16 out. 2012.

_____. **Lei N° 12.990, de 9 junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm> Acesso em 04 out. 2014.

CAMPOS, Andreilino de Oliveira. As questões étnico-raciais no contexto da segregação socioespacial na produção do espaço urbano brasileiro: Algumas considerações teórico-metodológicas. IN: SANTOS, Renato Emerson dos. (Org.). **Questões urbanas e racismo.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012. p. 68-103.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CARVALHO, Camila Magalhães. **Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público.** 2011. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CERRI, Luis Fernando; PLÁ, Sabrina. Política de cotas na UEPG. IN: **Atos de Pesquisa em Educação.** v. 3, n. 1, p. 3-19, jan./abr., 2008.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia.** 4. ed. São Paulo: Ed. UNEPS, 1998.

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Identificação de beneficiários em programas de inclusão: a construção de modelos democráticos. IN: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 167-195.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: a sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Olavo Leonel. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, 1999.

FRY, Peter. Ossos do ofício. IN: STEIL, Carlos Alberto (Org.). **Cotas raciais na universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2006. p. 123-125.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. **Anais eletrônicos** do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. 26 a 27 de março de 2004; Bauru. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt1/10.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2014.

GLAP, Graciele; GÓES, Graciete Tozetto; MARGRAF, Karin et. al. Avaliação da política de cotas no ensino superior: o relato de uma experiência. **Anais eletrônicos** do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, II Congresso Internacional IGLU. 7 a 9 de dezembro de 2011; Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/31605/7.22.pdf?sequence=1>> Acesso em: 14 fev. 2014.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. p. 75-85. maio/ago., 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-62.

GORENDER, Jacob. **Brasil em preto & branco**: o passado escravista que não passou. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

GUISARD, Luís Augusto de Mola. O bugre, um João-ninguém: um personagem brasileiro. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 13, v. 4, p. 92-99, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, Dez. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002> Acesso em 22 nov. 2012.

_____. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul.-dez., 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios, resultados do universo. Rio de Janeiro, 2011.

IENSUE, Geziela. **Política de cotas raciais em universidades brasileiras**: entre a legitimidade e a eficácia. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. IN: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 45-64.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A antropologia diante dos problemas do mundo moderno**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIMA, Ari. A chegada dos negros às universidades públicas: revezes da raça e novos desafios. IN: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 111-138.

LOPES, Cristina. (Org.). **Cotas raciais: por que sim?** 2. ed. Rio de Janeiro: Ibase e Observatório da Cidadania, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIO, Marcos Chor. SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). IN: STEIL, Carlos Alberto (Org.). **Cotas raciais na universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-50.

MENESES, Maria Paula Gutierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismo, etnicidades e o encontro colonial. IN: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MESQUITA, Natiele Gonçalves; SCHIAVON, Carmem G. Burgert. Análise das representações de negros e negras em dois livros didáticos de história. **Identidade!**, São Leopoldo, v.18, n. 3, p. 334-344, dez. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006.

_____. **Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Brasília: IPEA, 2004.

PLÁ, Sabrina. **Os cotistas negros na universidade: perfis e representações**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2009.

PORTAL UEPG. **Grupos debatem mudanças na política de cotas da UEPG**. Ago. 2013. Disponível em <<http://portal.uepg.br/noticias.php?id=4595>> Acesso em 20 jul. 2014.

_____. **UEPG promove alterações no regime de cotas**. Nov. 2013. Disponível em <<http://portal.uepg.br/noticias.php?id=5214>> Acesso em 20 jul. 2014.

PORTO, Liliana; SILVA, Paulo Vinícius; OTANI, Marilene. Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR. IN: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 221-242.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Trad. Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

RIBEIRO, Giselle Rodrigues; MENEGASSI, Renilson José. O negro e sua representação no livro didático de língua materna. **Travessias**, v. 2, p. 1-35, 2008.

ROMÃO, Jeruse. Glossário. IN: **Relações Raciais na Escola**. s/d. Disponível em <<http://www.relacoesraciaisnaescola.org.br/site/glossario.html>> Acesso em 17 jan. 2014.

SANTOS, Renato Emerson dos. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. IN: _____. (Org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012. p. 36-67.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Eronildo José da. Lei nº 10.639/2003: perspectivas e possibilidades de aplicação na escola. IN: COSTA, Luciano Gonsalves. (org.). **História e cultura afro-brasileira**: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010. p. 13-38.

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.

SILVEIRA, Marcos Silva da. Banalização dos argumentos científicos no debate das cotas raciais nas universidades brasileiras. IN: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 87-109.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SOUZA, Andreliza Cristina de. **Avaliação da política de cotas da UEPG**: desvelando o direito à igualdade e à diferença. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia; PÁDUA, Karla Cunha. et. al. **Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!?”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução UNIV nº 9, de 26 de abril de 2006**. Aprova a reserva de vagas ofertadas nos concursos vestibulares dos cursos

de graduação presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG para candidatos oriundos de instituições públicas de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros, Ponta Grossa, 2006.

_____. **Resolução CEPE nº 115, de 31 de outubro 2006.** Aprova criação de banca de constatação da condição de negro do candidato cotista na UEPG, Ponta Grossa, 2006.

_____. **Relatório das atividades da comissão de acompanhamento e avaliação da implementação da política de cotas na UEPG referente ao ano de 2007,** Ponta Grossa, 2008.

_____. **Resolução CEPE nº 009, de 22 de fevereiro 2011.** Regulamento de atividades da banca de constatação da condição de negro do candidato cotista na UEPG, Ponta Grossa, 2011.

_____. **Avaliação do desempenho e da situação acadêmica dos ingressantes pela política de cotas da UEPG 2007-2011.** Ponta Grossa, 2012, 139 p.

_____. **Resolução UNIV nº 17, de 9 de dezembro de 2013.** Aprova as normas relativas à reserva de vagas ofertadas nos Concursos Vestibulares dos Cursos de Graduação presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclarem negros, Ponta Grossa, 2013.

_____. **Manual do candidato.** Vestibular de verão 2013. Ponta Grossa, 2013, 38 p.

_____. **Manual do candidato.** Vestibular de inverno 2014. Ponta Grossa, 2014, 45 p.

ANEXOS

ANEXO 1

CONVITE PARA ENTREVISTA

Boa noite,

Eu sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – *Campus* de Irati, sob orientação do Prof. Dr. Emerson Luís Velozo e estou fazendo uma pesquisa intitulada “Cotas raciais na universidade pública brasileira: com a palavra, o cotista negro”, na UEPG.

Já realizei um levantamento bibliográfico acerca de cotas raciais para negros nas Leis que regulamentam essa política afirmativa, em documentos da UEPG que são relacionados à adoção da política de cotas, e pude acompanhar a realização da Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro, do Vestibular de Verão de 2013. A PROGRAD repassou a mim seu nome como aluno matriculado neste ano na universidade e obtive seu contato no departamento do seu curso.

Neste momento, minha intenção é entrevistá-lo enquanto aluno da UEPG a fim de dar voz a você que vivencia a condição de ser cotista da UEPG. Sua participação é muito importante para podermos construir um saber a partir do seu olhar e da sua experiência nessa instituição.

É importante salientar que cuidamos e cuidaremos dos preceitos éticos previstos em pesquisas com seres humanos, logo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa seu sigilo.

A entrevista pode ser presencial, na UEPG ou outro local de sua escolha, ou via *Skype* (marielli.rp@outlook.com), previamente agendada em horário que fique bom tanto para você, quanto para mim.

Agradeço desde já sua atenção e aguardo seu retorno.

Atenciosamente.

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos a sua participação voluntária na pesquisa intitulada “Cotas raciais na universidade pública brasileira: com a palavra, o cotista negro”, de Marielli Ramos Pinheiro, mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – *Campus* de Irati, sob orientação do Prof. Dr. Emerson Luís Velozo.

O objetivo principal da pesquisa é compreender como a política de cotas raciais para negros, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Paraná, produz relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas. O procedimento adotado nesta fase da pesquisa consiste em entrevista individual semi-estruturada, que tratará da sua percepção sobre as cotas raciais, da identidade étnica dos graduandos, da diversidade no contexto educacional, da promoção da (des)igualdade social/educacional, entre outros. A entrevista será gravada e transcrita e será utilizada apenas pela pesquisadora. Essa atividade não representa riscos a você e será realizada conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na elaboração da dissertação, na publicação de artigos científicos e também em apresentação de trabalhos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Se eventualmente esta pesquisa causar qualquer tipo de dano à sua pessoa, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação.

A qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. Sua participação será voluntária, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

Prestados os devidos esclarecimentos, contamos com sua colaboração e solicitamos seu consentimento para podermos construir um saber a partir do seu olhar e da sua experiência na condição de cotista negro na UEPG.

Marielli Ramos Pinheiro
E-mail: marielli.rp@outlook.com

Prof. Dr. Emerson Luís Velozo
Orientador

ACEITE DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Eu, _____ (nome legível), portador(a) do CPF nº _____, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa intitulada “Cotas raciais na universidade pública brasileira: com a palavra, o cotista negro”, de Marielli Ramos Pinheiro, e concordo em participar voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este Aceite e desistir sem necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

_____, _____ de _____ de 2014.

Participante

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Curso:

Em qual período você está?

Idade:

Onde reside? (cidade e estado):

Onde residia antes de ingressar na UEPG? (cidade e estado):

Você exerce atualmente alguma atividade remunerada?

Como você se mantém financeiramente durante seus estudos universitários?

Em que ano você ingressou na UEPG?

Quantos vestibulares você prestou até a aprovação?

Nos vestibulares anteriores, escolheu o mesmo curso que foi aprovado? Se não, quais foram as outras escolhas?

1. Qual é sua etnia?
2. Por que você se considera negro?
3. Teve alguma passagem específica, ao longo da sua vida, que fez com que você se reconhecesse pertencente a essa etnia? Relate.
4. Você já sofreu discriminação? Se sim, em quais circunstâncias?
5. Você acredita que existe preconceito racial no Brasil/Paraná/UEPG? Por quê?
6. Por que você escolheu concorrer pelo sistema de cota de estudantes negros oriundos das escolas públicas na UEPG?
7. O que você pensa sobre o sistema de cota para negros? Na sua opinião, por que existe cota para negros?
8. Se não houvesse essa política de cota na UEPG, você acredita que estaria cursando ensino superior? Por quê?
9. No processo de vestibular, você passou pela Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro? Relate como foi esse momento.
10. Como você se sentiu sendo observado/questionado no momento em que passou pela Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro no processo de vestibular da UEPG?
11. Em sua opinião, é necessário passar pela Banca de Constatação da Condição de Candidato Negro no processo de vestibular da UEPG? Por quê?
12. Você percebe diferença nas relações institucionais/educacionais entre alunos que ingressaram por cota para negros, cota social e de cota universal? Se sim, quais?
13. Como você sente as relações com colegas e professores?
14. Você se identifica e/ou é identificado como cotista em alguma situação na universidade? Explique.
15. Houve um acolhimento específico aos cotistas quando você ingressou na UEPG? Se sim, como foi? Se não, você acha que deveria existir? Por quê?
16. Existe algum programa ou projeto que ampare/incentive os cotistas negros na UEPG? Qual(is)? Você participa? Explique-me como funciona. / Se não, deveria existir? Por quê?
17. Antes de finalizarmos, sinta-se a vontade para tecer mais comentários a respeito de cotas e de ser cotista na UEPG.