



GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 430

DO DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA À GARANTIA DA JUSTIÇA SOCIAL NA CONQUISTA DO ACESSO AOS ESTUDANTES NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Silvia Maria Amorim Lima – UFPR

Daniele Graciane Souza- UFPR

Resumo

Este artigo aborda o desenvolvimento da cidadania à garantia da justiça social na conquista do acesso aos estudantes negros na Universidade Federal do Paraná, demonstrando como foi estabelecida a política afirmativa na UFPR que culminou na Resolução 37/2004 do Conselho Universitário. Foi possível observar que os elementos como a cidadania, a justiça social e a igualdade de oportunidades são fundantes na discussão do acesso à educação superior, e para que esses elementos façam realmente parte da realidade dos grupos socialmente desfavorecidos, é necessário, primeiramente, garantir a efetivação do direito à educação e, assim, incluir a democratização da educação superior na agenda pública. No início do século XX, a ideologia que perpassava a sociedade brasileira era de que a raça branca era “superior”, portanto, tudo o que simbolicamente era considerado bom e de sucesso era relacionado à brancura. O Estado ao adotar políticas baseadas nessas ideologias operou como fator de acirramento do quadro de desigualdade racial nas várias esferas sociais, o que não foi diferente na área educacional. Quando se trata da Educação Superior esse quadro de desigualdade é mais significativo, por isso a necessidade de adoção de políticas afirmativas de acesso a estudantes negros.

Palavras-chave: Educação Superior, Políticas Afirmativas, Acesso, Estudantes negros.

Em Marshall (1967), o conceito de cidadania possui três elementos: civil, político e social. Os direitos civis surgiram, conforme o autor, no século XVIII, foram os primeiros a serem conquistados e estão relacionados ao exercício da liberdade individual: a liberdade de ir e vir; a liberdade de imprensa, pensamento e fé; o direito à propriedade; a concluir contratos válidos e à justiça (p. 63). Os direitos políticos constituíram-se no século XIX e remetem à possibilidade de participar do exercício do poder político, como membro eleito de um dos organismos integrantes do Estado ou

como seu eleitor. Já o elemento social, que se configurou no século XX, refere-se “a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar [...] na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (p. 63-64). Em se tratando de educação, o elemento de cidadania à qual ela mais propriamente se relaciona é o dos direitos sociais. O próprio autor afirma que “o direito à educação, é um direito social de cidadania” (p. 73). E ainda complementa que a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (p. 73). Ou seja, a garantia do acesso aos diversos níveis de ensino possibilitaria o alcance dos outros elementos de cidadania explanados por Marshall: o dos direitos civis e políticos. Para justificar o objeto de estudo deste trabalho, toma-se como base o conceito de cidadania em Marshall, qual seja: “um status concedido àqueles que são membros de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status” (MARSHALL, 1967, p.76). Em outras palavras, o exercício da cidadania cabe apenas às pessoas que desempenham um determinado papel num grupo específico, uma função social.

Pinsky (2008) contribui com o trabalho, detalhando sobre o conceito de cidadania:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis, é também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, 2008, p.9).

Marshall (1967), ao tomar como ponto de partida o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra, explicou que ela obteve progresso com o desenvolvimento do capitalismo, sendo que este último corroborou para o estabelecimento da desigualdade social tornando-a necessária, tendo em vista que o sistema capitalista de produção é um sistema de desigualdade que oferece incentivos aos mais esforçados, ao “merecedores”. O problema identificado pelo autor ocorre quando a desigualdade se torna excessiva. Ele parte do argumento de que a desigualdade do sistema de classes sociais é aceitável desde que seja reconhecida a igualdade de cidadania. Para isso, deve haver condições para todos acessarem os direitos civis, políticos e sociais. Portanto, ele considerava a cidadania compatível com as desigualdades das classes sociais, ainda que considere que o “objetivo dos direitos sociais constitui [...] a redução das diferenças de classe” (p.88). O autor não afirma, contudo, que as desigualdades iriam acabar com o surgimento da

cidadania e o aparecimento de uma igualdade básica que seria tolerada pelo sistema capitalista.

A questão é que o surgimento desta igualdade básica a partir da garantia da cidadania não assegura ao indivíduo, nem mesmo com o acesso aos elementos civil, político e social, a garantia de igualdade de classe. Diante das desigualdades necessárias de um sistema capitalista, o Estado deve ser o provedor da justiça social, garantindo o acesso dos cidadãos aos bens econômicos e sociais produzidos coletivamente. Algumas categorias de análises auxiliam no entendimento quanto à garantia de uma justiça social.

Crahay (2000) amplia a discussão trazendo o princípio da justiça meritocrática e justiça corretiva. A primeira está ligada à ideia de meritocracia: que “todos sejam recompensados e valorizados consoante os méritos próprios” (p.41). Já a segunda ideia, de correção, visa corrigir as desigualdades sociais, promovendo a “igualdade máxima para todos ao nível das competências dominadas” (p.41). Em se tratando de educação, esses dois princípios estão diretamente ligados ao conceito de igualdade de oportunidades, trabalhado por Crahay (2000):

a) Um lado argumenta que a escola deve atuar numa ação de compensação aos “menos favorecidos”, ampliando o ensino “inversamente proporcional às capacidades iniciais dos alunos e, em consequência, oferecer mais atenção àqueles que a origem social tornou mais renitentes à aprendizagem” (p.43).

b) O outro lado tenta igualar o princípio pedagógico ao princípio econômico, defendendo ideias baseadas no “trabalho igual, salário igual”: “para potencialidades de aprendizagens iguais, oportunidades educativas iguais e para potencialidades desiguais, oportunidades de aprendizagens desiguais” (p.43).

Esta última tese defende, portanto, que na área educacional seja legítima a inserção nas melhores condições de ensino, daqueles alunos mais inteligentes e/ou os mais esforçados, corroborando com o elemento de justiça meritocrática. Enquanto que a primeira tese se refere à justiça corretiva. O entendimento da igualdade de oportunidades utilizado neste trabalho decorre da primeira tese, vinculada à justiça corretiva, porque se considera que a educação superior é um importante espaço de efetivação da política educacional na medida em que se implementam políticas sociais de acesso e de permanência como forma de garantir a igualdade de oportunidades como princípio de justiça social. Portanto, lutar em favor da garantia dos direitos sociais aos indivíduos por meio dessas políticas, é a forma que a população detém para ser vista

como possuidora de um status de cidadania, inserida numa sociedade que, mesmo dividida em classes, permita usufruir dos bens socialmente produzidos.

Assim, a igualdade de oportunidades como consequência dessas lutas, possibilita, por exemplo, que, por intermédio das cotas, a concorrência seja mais justa, mesmo que não se eliminem as desigualdades, até porque elas existem entre os próprios cotistas. Com as políticas de cotas, o processo de ingresso na educação superior é mais equitativo, mesmo sendo meritocrático, pois mantém a concorrência entre grupos.

O desafio passa a ser ainda maior na garantia do acesso às profissões mais valorizadas, que devem estar ao alcance de todos. O princípio da igualdade de oportunidades torna isso possível. Defendido por Rawls (1997), esse princípio combate as desigualdades e os fatores como a posição social que os indivíduos detêm em virtude do nascimento. Afinal, não é justo que, devido ao pertencimento a um grupo socialmente desfavorecido, o estudante não possa estudar e realizar o projeto de ser médico, engenheiro, arquiteto, jornalista, advogado ou outras profissões socialmente mais reconhecidas. A implementação de políticas como a da reserva de vagas nas instituições visa garantir uma igualdade na disputa por posições sociais mais favoráveis.

Assim, procura neutralizar fatores que impedem que só o mérito, empenho e a responsabilidade pessoal sejam decisivos para que alguém atinja os seus objetivos no plano social.

John Rawls (1997), em sua obra *“Uma Teoria de Justiça”*, apresenta os princípios básicos que irão instituir uma sociedade bem ordenada, possibilitando que se atinja um sistema de cooperação equitativa entre seus cidadãos (promovendo o bem de todos) e que, através desses princípios, sejam garantidas as liberdades e igualdade entre eles. Porém, essa sociedade é marcada por um conflito de interesses no que se refere à distribuição dos benefícios produzidos socialmente. A partir daí, surge a necessidade de haver um conjunto de princípios para escolher entre as várias formas de ordenação social que determine como essas vantagens serão divididas. Esses são os princípios da justiça social: “[...] eles fornecem um modo de atribuir direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definem a distribuição apropriada dos benefícios e encargos da cooperação social” (RAWLS, 1997, p.5). Na justiça social como equidade, Rawls define que a posição original de igualdade corresponde ao estado de natureza na teoria tradicional do contrato social.

Dessa forma, o autor vislumbra uma perspectiva teórica que significa tratar a todos de uma forma equitativa, a partir de uma visão de mundo neutra, sem posição de

vantagens uns sobre os outros. Assim, Rawls (1997), a partir de sua teoria, tem como hipótese que os consensos formados entre os indivíduos racionais são equitativos, tomando por base dois princípios.

O primeiro princípio, denominado de “princípio da liberdade igual”, é relativo à igualdade e à liberdade entre os indivíduos e garante direito igual a liberdades e direitos básicos iguais para todos. O segundo princípio, chamado de “princípio da diferença”, desdobra-se, ainda, no “princípio liberal da igualdade equitativa de oportunidades” e refere-se às desigualdades sociais e econômicas, sob a ótica de duas ordens: as desigualdades devem ser ordenadas de tal modo que sejam, ao mesmo tempo, consideradas vantajosas para todos dentro dos limites razoáveis e vinculadas a posições de cargos públicos acessíveis a todos. E, ainda, deve preencher duas condições: primeiro, possibilitar condições de justiça e igualdade de oportunidades e, segundo, proporcionar maior vantagem para os membros de grupos socialmente desfavorecidos da sociedade.

No princípio da diferença, é justo fazer correções sobre situações advindas da igualdade de oportunidades porque o indivíduo é fruto de uma sociedade complexa, ou seja, constituída de pessoas que possuem oportunidades variadas e diferentes, de acordo com o nível cultural, social e econômico. Mas, para Rawls (1997), a justiça na distribuição não pode prescindir a igualdade e a liberdade básica dos indivíduos desconsiderando esses elementos em nome de um bem maior que seria a igual distribuição de recursos.

Partindo do pressuposto que a educação é considerada um bem social, já que os bens sociais são produzidos pela sociedade e sua distribuição necessita de critérios justos, o acesso ao direito social à educação é um meio legítimo de distribuição de bens sociais em sociedades democráticas, nas quais a origem social continua afetando a possibilidade de igualdade e de liberdade.

Desta forma as ideias de Rawls (1997) orientam este artigo a medida que o princípio de justiça que garante uma melhor distribuição do bem social da educação, para uma sociedade mais justa, seria baseado em dois pressupostos: na igualdade de oportunidades em plenas condições de equidade e na condição de que os benefícios da sociedade sejam distribuídos, preferencialmente, aos menos favorecidos. Na perspectiva da posição que uma pessoa ocupa na sociedade (situações de origem afetando a igualdade de oportunidades), Rawls (1997) entende que existem obstáculos, já que os indivíduos não estão nas mesmas condições. Trabalhar com os elementos da justiça e da

equidade significa corrigir as desigualdades sociais favorecendo os que têm menos. Por isso, ele critica a meritocracia que, por sua vez, não pode ser o único critério de distribuição.

É preciso que haja correção ao longo do tempo. Tais correções se apresentam, por exemplo, por intermédio de políticas educacionais de igualdade de oportunidades no acesso à educação superior. No Brasil, essas políticas que trazem em seu bojo os elementos de justiça social e equidade, indicam que o direito à educação superior ainda não foi garantido a todos os cidadãos que assim o desejarem.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabelece, como dever do Estado, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”; (art.208, inciso V). Dessa forma, o poder público se exime do dever de assegurar a todos esta etapa do ensino, seguindo, assim, com a lógica do sistema capitalista, de oferecer aos merecedores as melhores oportunidades.

A política de reserva de vagas na educação superior surgiu para democratizar o acesso às universidades públicas brasileiras e garantir aos estudantes que pertencem aos grupos socialmente desfavorecidos uma concorrência mais justa, oportunizando-os concorrerem entre seus pares (de escola pública, cor e renda).

Para Oliveira (2012, p. 6), “a educação, como direito humano essencial à liberdade e autonomia necessárias ao pleno exercício da cidadania, constitui-se demanda essencial”. É nessa direção que a luta pela política de reserva de vagas na educação superior foi sendo estabelecida. Apesar da realidade brasileira ainda mostrar importantes desafios para a correção das desigualdades sociais, decorrente de um passado injusto com negros, indígenas e pessoas com deficiências, a existência dessas políticas, justificam-se na medida em que,

[...] as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social (CURY, 2005, p.15).

Assim, iniciativas passaram a ser implementadas em diferentes níveis da federação com o propósito de executar políticas públicas de democratização do acesso à educação superior por meio da expansão vinculada a mecanismos de seleção e diversificação do ingresso. Foi o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que, segundo

Bezerra (2011), estabeleceram, por meio da Lei 3.524/2000, a reserva, em seus vestibulares, de 50% das vagas para alunos egressos de escolas públicas do Estado. Em nível federal, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a aderir ao sistema de cotas, em 2004, através do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da própria universidade.

MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO

A questão educacional foi sempre uma meta dos movimentos negros. Assim, desde a década de 1930 com o movimento da Frente Negra brasileira (FNB), foram desenvolvidos programas com o objetivo de conquistar a instrução para o povo negro. Entre suas conquistas educacionais está o desenvolvimento do curso primário, que foi a iniciativa educacional mais estruturada, visto que, ao que parece, entre os projetos educacionais desenvolvidos pelo FNB, o curso primário foi o único projeto que contou com subsídios do Estado, através do fornecimento de mobília e material escolar e, inclusive, remuneração das professoras. A adoção do projeto pelo Estado data de 1934. Outros programas foram desenvolvidos e que não contaram com o auxílio estatal, porém com o voluntariado dos próprios negros. Eram oferecidos cursos de música, violão, inglês, pintura, declamação e ginástica (PINTO, 2013).

O Teatro Experimental do Negro (TEN), a exemplo da FNB, também se preocupou com a questão educacional. Assim, trabalhou na oferta de cursos de alfabetização, bem como formação em áreas artísticas e cultura geral. Idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, o TEN busca valorizar o negro no teatro e a criação de uma nova dramaturgia. Seu fundador buscou fazer com que o TEN ultrapassasse os limites da função artística e empreendeu também uma ação social: criou um concurso de beleza para negras e um concurso de artes plásticas com o tema Cristo Negro. Em 1945, promoveu uma Convenção Nacional do Negro e, em 1950, o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Esse congresso foi propositivo ao requerer “uma política de sistema de cotas, isto é, reserva de vagas para candidatos negros nas legendas partidárias brasileiras” (SANTOS, 2013). Em 1955, realiza a Semana do Negro.

Portanto, o TEN utilizou-se do tripé política, cultura e educação para oferecer ferramentas que dessem condições para os participantes desenvolverem, além do letramento formal, um olhar crítico e reflexivo sobre a questão da desigualdade racial a

que estavam submetidos. Na Convenção Nacional do Negro, de 1945 os movimentos negros já apontavam para a necessidade de políticas afirmativas e trataram de reivindicar um sistema de cotas que possibilitasse o ingresso de negros tanto em legendas partidárias quanto em Universidades públicas e privadas, através do sistema de bolsas (SANTOS, 2014).

O legado de Abdias vai para além das esferas dos movimentos negros. Ele foi eleito em 1982 para deputado federal, como suplente; assumiu a vaga em 1983 e levou o mandato até 1987. A presença de um intelectual do movimento negro no parlamento representou grande conquista para todos os envolvidos no combate da desigualdade racial. Para a educação da população negra, essa presença simbolizou uma voz que atuava frente à defesa da necessidade de superação das desigualdades raciais educacionais. Já no primeiro ano de mandato, enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 1.332, que ensejava ação compensatória para estudantes negros, através da concessão de 40% das bolsas de estudos disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura e demais Secretarias dos Entes Federados, em todos os níveis de escolaridade. Porém, assim como as demais propostas de ações afirmativas dos movimentos negros, essa, a despeito de ser proposta de um parlamentar, também não obteve o êxito desejado (SANTOS, 2013).

Na década de 1980, alguns Estados brasileiros implantaram conselhos especiais que tratavam das questões que envolviam o negro, assim, em 1984, o Estado de São Paulo implantou o primeiro desses conselhos, o conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, que tinha entre seus objetivos os de investigar denúncias de discriminação e violência policial contra os negros. Esse modelo de conselho foi sendo disseminado para outros Estados brasileiros em diferentes regiões. Em 1985, o então Presidente José Sarney chegou a propor a criação de um “Conselho Negro e Ação Compensatória”, porém, na efetivação da ação, o que se criou foi a Fundação Cultural Palmares, que acabou enfatizando questões culturais e de direitos culturais, o que fez com que fossem pormenorizadas as questões estruturais de necessidades socioeconômicas dos negros, principalmente nas áreas de educação, emprego e saúde (TELLES, 2003).

O marco legal para que pudessem ser fortalecidas as lutas em torno das questões raciais, bem como de outras demandas de categorias há muito silenciadas, é a CF/88. Seus princípios constitucionais já inicialmente acenavam com possibilidades de avanços na luta contra o racismo. A formalidade legal partiu em amparo à defesa dos

direitos humanos, reconhecendo o princípio da tolerância e do multiculturalismo, e assim foram reconhecidos direitos e identidades, o que foi importante para o alicerce de outras leis antirracistas nas demais esferas jurídicas. (TELLES, 2003)

Os movimentos negros, aliados a outros segmentos, começam a expandir as suas discussões sobre a necessidade de implementação de políticas de ação afirmativas, visando o combate às desigualdades, ampliando seus espaços para âmbitos midiáticos, bem como dentro das esferas governamentais nos diversificados entes da República Federativa brasileira.

Em meados dos anos 1990, ocorre a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e vida”, realizada em 20 de abril de 1995, que propiciou que essa discussão adentrasse as esferas do Estado brasileiro. Marcadamente de importância política, a Marcha propiciou a pressão necessária para que o governo brasileiro tomasse providências para as denúncias de racismo e discriminação, abrindo-se o diálogo entre governo e os movimentos negros. Ademais, as denúncias foram efetivamente transformadas em programa de ação, com propostas de combate ao racismo e desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros a cursos profissionalizantes e universidades, bem como a áreas de tecnologia de ponta¹.

Esse movimento também foi importante para pautar politicamente na agenda governamental a proposta norteadora da área educacional dos movimentos negros contemporâneos, “a discussão sobre implementação de políticas de ação afirmativas para negros... as ações afirmativas surgem como propostas daqueles movimentos para a população negra” (SANTOS, 2014, p. 151). Assim, as políticas afirmativas podem ser consideradas como um importante legado de todos os movimentos negros que sempre tiveram como preocupação a esfera educacional da população negra.

A despeito de ter se mostrado receptivo para com os representantes dos movimentos negros, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) não absorveu a demanda dos movimentos de forma executiva. Porém, no seu governo já se destacam medidas que foram importantes, não de forma concretamente executiva, mas de forma “simbólica”, como a criação do Grupo de trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI), em 27 de fevereiro de 1996, que era responsável por estabelecer diálogo com os Ministérios e demais entes estatais, com a

¹ Para aprofundamento das propostas do Programa de Superação do racismo e da desigualdade racial ver: Executiva Nacional da Marcha Zumbi, 1996.

finalidade de elaboração e execução de políticas públicas. Também foi criado, em 20 de março de 1996, o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e Ocupação (GTEDEO), com o objetivo de definir programas que executassem ações para o combate da discriminação no emprego e na ocupação. Também é da era FHC a admissão, pela primeira vez na história brasileira, de que o Brasil é um país racista, e que o racismo tem propiciado a existência de desigualdades raciais. Com a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, insere-se como governo de representação simbólica para conquistas posteriores, pois nesse programa aparece, pela primeira vez, o tema de políticas afirmativas voltadas à população negra, em documento oficial (SANTOS, 2013).

O documento entregue a FHC, por ocasião da Marcha, traz uma concepção que unificou o pensamento dos participantes dos movimentos negros. Essa consonância se deu em torno da perspectiva de políticas de promoção da igualdade.

O consenso em torno de políticas da promoção da igualdade, terminologia cunhada no aludido documento, representou algo de enorme importância se levamos em consideração a influência de certo pensamento de esquerda na concepção e prática do movimento negro, em função do qual uma parcela importante da liderança via com desconfiança a reivindicação por políticas de inclusão racial – tidas como “integracionistas” e supostamente divorciadas de uma proposta de transformação social (SILVA JR, 2010).

A preparação para a Conferência Mundial contra o Racismo (CMR), Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, foi um momento relevante para a maturação dessas lutas engendradas pelos movimentos negros. O governo brasileiro, apesar de ter declinado da responsabilidade de sediar a Conferência Regional Preparatória das Américas (PREPCON), agenciou a Conferência Nacional Preparatória para a III CMR, sediada no Rio de Janeiro, em julho de 2001. Dos encontros preparatórios e dos trabalhos do Comitê Nacional, ressoaram as medidas inclusas no relatório oficial da delegação brasileira enviada a Durban, sendo que entre essas medidas constava a recomendação da adoção de cotas para estudantes negros nas Universidades Públicas (HERINGER, 2006).

As pesquisas censitárias oficiais também foram importantes para reforçar o pensamento da necessidade de adoção de políticas no combate da desigualdade racial, pois estas apontavam os quadros de desigualdade no Brasil de forma bem contundente. Em se tratando de Educação Superior, os dados do IBGE de 2002 apontam que a proporção de pessoas que concluíram o ensino superior era de 10% de brancos, 2,1% de

pretos e 2,4% de pardos. Do cenário de desigualdade emerge a necessidade de políticas afirmativas, assim:

As políticas de ação afirmativas são desenhadas com o objetivo de corrigir desigualdades ou injustiças históricas, reparando erros do passado. Também são justificadas a partir da visão de que a persistente exclusão de determinados segmentos da sociedade dos benefícios coletivos e das oportunidades inibe o desenvolvimento do país como um todo (HERINGER, 2006, p. 105)

A tabela abaixo, resultado de estudos coordenados por Delcele Mascarenhas Queiroz, tem proeminência por revelar dados significativos sobre a realidade racial na educação superior, desvelando o quanto os estudantes negros são excluídos dos espaços acadêmicos. A pesquisa se deu nas Universidades Federais de: Brasília (UNB), do Rio de Janeiro (UFRJ), Paraná (UFPR), Bahia (UFBA) e Maranhão (UFMA). No ano seguinte, Antônio Sérgio Guimarães, apropriando-se dos dados da pesquisa de Queiroz, acrescentou informações sobre a Universidade de São Paulo (USP) e realizou o cálculo de defasagem da presença negra nos meios acadêmicos (MARÇAL, 2012).

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A COR

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UNB	USP
Branca	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2
Negra	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3
Amarela	1,6	4,1	5,9	3	2,9	13
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100
% de negros no Estado	44,63	20,27	73,36	74,95	47,98	27,4
Déficit	24,33	11,67	30,56	33,55	15,68	18,94

Fonte: Guimarães, 2003

A TABELA 1 é representativa e demonstra claramente o grau de exclusão da presença negra. Nos Estados onde a população negra é a maioria, como no caso do Maranhão e Bahia, o descompasso de ocupação no espaço acadêmico é mais representativo. Não há como negar que as universidades têm sua ocupação dirigida a uma parcela populacional deixando outras de lado, ou seja, a maioria do contingente universitário é branco, e isso se deu em detrimento de um populacional que foi alijado, objetivamente, da ocupação desse espaço rico em sua complexidade simbólica e cultural.

Diante dos dados e fatos e de toda a discussão travada em âmbito nacional, a ação afirmativa de ingresso de estudantes negros através do sistema de cotas começa a tomar corpo e a se desenvolver dentro das instituições acadêmicas, porém, refletindo o

que ocorria nas discussões sociais e políticas, no espaço acadêmico também as opiniões polarizavam entre contrários e favoráveis à política afirmativa.

A POLÍTICA DE COTAS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UFPR

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o marco inicial do processo para implantação do sistema de cotas foi o seminário realizado em 2001, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, para discussão sobre políticas afirmativas na educação superior. Em 2002, o Reitor da UFPR nomeou uma comissão para elaboração de proposta da política para ser implantada no vestibular de 2003, porém, um ano depois, essa comissão foi desfeita. Foi designada nova comissão, desta feita, com a composição de funcionários, professores e alunos, que tinham maior envolvimento com a temática racial, que em menos de três meses elaborou uma proposta de plano de metas de inclusão racial e social. Ao ser apresentada ao Conselho Universitário (COUN), seus representantes definiram que a proposta não deveria ser apreciada sem que antes fosse debatida pela comunidade acadêmica (SILVA, 2008).

Deparamo-nos com uma estratégia que é bastante comum em relação às políticas afirmativas para negros, protelar as medidas sob o argumento de que são polêmicas e devem ser amplamente discutidas antes de serem implementadas ao mesmo tempo em que se procrastina a discussão. Percebe-se um esforço maior, de determinados movimentos sociais, para esvaziar a discussão ao invés de fomentá-la (SILVA, 2008, p. 162)

Porém, o que inicialmente foi visto de forma negativa (a protelação), acabou se tornando um momento de discussão profícuo. Foi propiciado um amplo debate dentro da comunidade universitária, com saudáveis discussões da proposta nos 12 Conselhos Setoriais, no Conselho da Escola Técnica da UFPR e no Diretório Central dos Estudantes. Nos debates, foi possível verificar que a maioria das opiniões contrárias à política de inclusão racial se fundamentavam na concepção de uma sociedade brasileira harmônica. Assim, esses momentos acabaram propiciando o debate que possibilitava a desconstrução do mito da “democracia racial”. Após as discussões da proposta, em 2004, o direito ao acesso através da implantação do sistema de cotas passou a ser garantido a estudantes pretos e pardos (SILVA, 2008).

A política afirmativa na UFPR foi efetivada, a partir de 2005, com o ingresso dos estudantes cotistas, o que atendia ao objetivo da instituição explicitado na resolução do Conselho Universitário (COUN) de “democratizar ainda mais, em todos os níveis, o

acesso e permanência em seus quadros das populações em situação de desvantagem social” (RESOLUÇÃO 37/04- COUN).

Assim, foi proposto o ingresso de estudantes através do sistema de cotas, no percentual de 20% das vagas ofertadas pela instituição. Também foi incluído em Resolução posterior, ou seja, na Resolução nº17/07-COUN, nas Disposições Gerais e Transitórias, no art. 11º, a impossibilidade de estudantes que já possuísem uma graduação, candidatarem-se pelo sistema de reserva de vagas de inclusão racial ou social.

A Resolução nº 37/2004 define padrões gerais para orientação na implementação de políticas afirmativas na UFPR, porém, a mesma não entra em detalhes específicos, que são definidos por normas específicas, como editais de vestibulares. Destaca-se a decisão operacional que “decide pela não divulgação pública nominal dos cotistas – sendo os nomes dos aprovados reunidos em lista única” (PORTO, SILVA, OTANI, 2012). Essa decisão foi importante, em um primeiro momento, para resguardar os participantes da política, porém depois se tornou um dificultador, no sentido que ao impossibilitar a identificação também impossibilita o acompanhamento e o desenvolvimento de ações de permanência.

Na pesquisa de Cervi (2013), são disponibilizados os dados mais completos sobre o acesso de estudantes cotistas raciais e sociais na UFPR. Sua pesquisa traça a trajetória da política, quanto à sua efetividade em números, de estudantes que ingressaram por essas modalidades de cotas desde o ano de 2005, em sua implantação, até o ano de 2012, antes da implementação do sistema da lei 12.711². Na tabela abaixo o autor dimensiona os oito primeiros anos da política.

TABELA 2 - APROVADOS POR COTAS NOS VESTIBULARES DA UFPR ENTRE 2005 E 2010

Ano	Racial		Escola Pública		Geral		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2005	492	11,9	897	21,7	2.744	66,3	4.133	100
2006	306	7,1	899	21	3.067	71,7	4.271	100
2007	279	6,3	889	20,2	3.244	73,4	4.392	100
2008	291	6,6	1.089	24,9	2.989	68,1	4.369	100
2009	319	6,2	1.298	25,1	3.556	68,7	5.173	100

²Para conhecimento da Lei 12.711 e as discussões referentes a sua implantação ver: SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas na educação pública superior: o perfil dos estudantes egressos do sistema de cotas na Universidade de Brasília. Relatório final de pesquisa de Pós-Doutorado. Providence: Brown University, 2013.

2010	363	6,9	1.350	25,8	3.516	67,2	5.229	100
2011	282	5,4	1.346	25,4	3.668	69,2	5.298	100
2012	282	5,4	1.569	30,2	3.399	64,4	5.281	100
Média 05-12	327,2	6,9	1.170,50	24,2	3.270,30	68,6	4.768,30	100

Fonte: CERVI, 2013, através de dados obtidos do NC-UFPR

O que mais chama atenção na TABELA 2 é a queda percentual que se dá no número de estudantes que ingressaram através do sistema de cotas raciais. 2005, ano de implantação da política, foi o ano de maior ingresso, mas nos anos posteriores esse número vem caindo, de forma que nos anos subsequentes não consegue sequer equiparar-se com o primeiro ano. Ademais, mesmo em 2005, não há o alcance de percentual disponível, visto que a política disponibilizava 20% das vagas para esse segmento e a ocupação efetiva se dá em torno de 11,9 %, ou seja, um percentual pouco maior que a metade. Levando em consideração os demais anos, a média de ocupação de vagas de alunos que optaram pelas cotas raciais é de 6,9 % o que demonstra de forma impactante o quanto efetivamente a política está longe da média proposta pelo plano de metas de inclusão da UFPR.

CONCLUSÃO

Na UFPR, alguns mecanismos foram elaborados, que incidiram diretamente no acesso dos estudantes negros. Os sistemas de cotas utilizados somente na segunda fase do vestibular³ contribuiu para que as metas com relação ao estudante cotista negro não fossem alcançadas, visto que o estudante é eliminado já na primeira fase do processo seletivo. Realizado dessa forma, o processo de seleção mostrou-se excludente para a população negra.

O panorama sobre o acesso visualizado na tabela clarifica que ainda há muito a fazer e a conquistar para que esse direito seja plenamente usufruído pelos cidadãos que a ele fazem jus, ou seja, os estudantes negros.

Dessa forma, é possível considerar que um longo trajeto foi percorrido. Alguns avanços podem ser visualizados, porém, enquanto as desigualdades e discriminações existirem, ainda há muito que fazer para a construção de um país mais democrático e com maior respeito às diferenças. No caso da educação superior, especificamente, precisa-se garantir que as vagas ofertadas para a população negra possam ser ocupadas

³ Somente a partir do vestibular 2015/2016 foi alterada essa forma de ingresso, ficando estabelecido que o sistema de cotas deva ser respeitado desde a primeira fase do processo.

pelos destinatários da política. Como constatado na TABELA 2, esse é um alvo que ainda não foi alcançado na UFPR.

REFERÊNCIA:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Universidade Federal do Paraná. Secretaria dos Órgãos Colegiados. **RESOLUÇÃO Nº 37/04- COUN-** Estabelece e Aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

_____. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 26/05/2014.

CERVI, Emerson Urizzi. **Ações Afirmativas no Vestibular da UFPR entre 2005 a 2012:** de política afirmativa racial a política de gênero. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, p. 63-88, maio-agosto, 2013.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdades dos conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CURY, C.R.J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa. No 116, p.245-262. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em: 26/09/2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **ACESSO DE NEGROS ÀS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**. Cadernos de Pesquisa. No. 118, p. 247-268. Março/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>. Acesso: 20/09/2016.

_____. **COMBATENDO O RACISMO: Brasil, África do Sul e Estados Unidos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol. 14 nº 39. Fevereiro, 1999. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v14n39/1724.pdf>. Acesso: 12/08/2016.

HERINGER, Rosana. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: Um Balanço do Período 2001-2004**. In: Ação Afirmativas e Universidades: Experiências

Comparadas. Feres Junior, João; Zoninsein, Jonas (orgs). Brasília, Universidade de Brasília (UNB), 2006.

MARÇAL, José Antonio. **A formação de intelectuais negros (as):** Políticas de ação afirmativa na Universidades brasileiras. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARSHALL. T.H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Estado e Política Educacional no Brasil: Desafios do Século XXI.** Tese de Livre Docência. Departamento de Economia e Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.

PINTO, Regina Paim. **O Movimento Negro em São Paulo: Luta e identidade.** Editora UEPG. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 2013.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (org). **História da cidadania.** 2a ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PORTO, Liliana; SILVA, Paulo Vinícius Batista; OTANI, Marilene. **Impactos e Dilemas da Adoção de um Sistema de Cotas na UFPR.** In: Costa, Hilton; Pimentel, André; Silveira, Marcos Silva (Orgs). Uma Década de Políticas Afirmativas: Panorama, Argumentos e Resultados. Ponta Grossa. UEPG, 2012.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça/John Rawls:** Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas na educação pública superior: o perfil dos estudantes egressos do sistema de cotas na Universidade de Brasília.** Relatório final de pesquisa de Pós-Doutorado. Providence: Brown University, 2013.

_____. **Educação: Um Pensamento Negro Contemporâneo.** Paco Editorial. Jundiaí, 2014.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Política de democratização de acesso na Universidade Federal do Paraná.** In: *Cotas raciais no Ensino Superior: Entre o Jurídico e o Político.* DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (Orgs.). Curitiba: Juruá, 2008.

SILVA JR, Hédio. **Conceito e Demarcação Histórica.** In: Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. Silva JR, Hédio; Bento, Maria Aparecida da Silva; Silva, Mário Rogério (Orgs). Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades- CEERT, 2010.

SOUZA, Marcilene Lena Garcia de. **Permanência de negros (as) na Universidade Federal do Paraná**: Um Estudo Entre 2003 e 2006. In LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Orgs). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. 2007.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.