



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KLEBER RODRIGO DURAT

RESILIÊNCIA COMO RESISTÊNCIA:
A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA
UTFPR NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Londrina
2021

KLEBER RODRIGO DURAT

RESILIÊNCIA COMO RESISTÊNCIA:
A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA
UTFPR NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito parcial para a obtenção do título Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina
2021

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

DURAT, KLEBER RODRIGO.

RESILIÊNCIA COMO RESISTÊNCIA: A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA UTFPR NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ / KLEBER RODRIGO DURAT. - Londrina, 2021. 275 f. : il.

Orientador: WAGNER ROBERTO DO AMARAL. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Lei de Cotas. Cotas Raciais. Invisibilidade regional. Resiliência. Resistência. – Tese. I. DO AMARAL, WAGNER ROBERTO. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

KLEBER RODRIGO DURAT

RESILIÊNCIA COMO RESISTÊNCIA:

**A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA
UTFPR NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito parcial para a obtenção do título Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
(Orientador)
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Andrea Pires da Rocha
(Membro Interno)
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Jolinda de Moraes Alves
(Membro Interno)
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Alessandro Eleotério Pereira de Souza
(Membro Externo)
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Prof. Dr. Jairo Queiroz Pacheco
(Membro Externo)
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 23 de março de 2021

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares – pais, irmãos, cunhadas, sobrinhos –, em especial à minha mãe Adilce, símbolo da dignidade e luta da mulher trabalhadora brasileira, e ao meu irmão Cristiano, exemplo que busco seguir por sua dedicação e esforço no ensino, na pesquisa e nos trabalho que realiza.

Ao meu sempre companheiro Luiz, com quem compartilhei não só as alegrias de entrar no doutorado, mas também o mau humor, o cansaço, os momentos de insatisfação e angústia. Obrigado por você existir!

Aos amigos que compreenderam minhas ausências e contribuíram para alegrar meus dias: Cleusa, Renato, Rúbia, Flávio. Sem vocês, a trajetória teria sido bem mais difícil.

Aos amigos com quem o doutorado permitiu conviver: Juliana, Tatiane, Thiane, peças fundamentais do meu crescimento, obrigado! Vocês fizeram a diferença no meu aprendizado, cada uma de um modo especial.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social da UEL, pelo empenho e dedicação, em especial a profa. Jolinda de Moraes Alves.

Ao meu orientador Wagner Roberto do Amaral, pela atenção e confiança na realização deste trabalho.

À UTFPR, por conceder meu afastamento para cursar as disciplinas do doutorado e também por permitir que realizasse minhas análises a partir de pesquisa e levantamento de dados obtidos junto a documentos institucionais. Em especial aos meus colegas do DEPED-FB: Paula, Adriana, Adriane, Gilse e Juliana, que tomaram para si algumas atividades minhas na Instituição, permitindo que eu conseguisse me afastar a assim me dedicar integralmente aos estudos.

Aos estudantes cotistas que gentilmente participaram das entrevistas. Com vocês aprendi a ouvir, questionar e amadureci em cada relato.

Por fim, aos professores Andrea Pires da Rocha, Jairo Queiroz Pacheco, Jolinda de Moraes Alves e Alex Eleotério, por aceitarem participar da minha banca, contribuindo com minha qualificação pessoal e profissional.

DURAT, Kleber Rodrigo. **Resiliência como Resistência**: a trajetória dos estudantes negros cotistas da UTFPR na região sudoeste do Paraná. 2021. 275 f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Políticas Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

A política de cotas sancionada por meio da Lei n. 12.711/2012 tem propiciado o acesso à educação superior pública a um contingente populacional afastado historicamente deste direito, como é o caso da população negra. Na região sudoeste do Paraná, uma das instituições que tem propiciado esse acesso é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), presente nos municípios de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco. A tese apresentada é resultado de um processo de pesquisa que buscou levantar o perfil do estudante negro cotista da UTFPR na região sudoeste do Paraná e desvendar as suas estratégias de resistência e permanência para concluir a graduação. Para caracterizar o perfil do estudante, foram realizados levantamentos de dados junto ao Sistema Acadêmico Institucional (SAI – UTFPR) dos três *campi* da UTFPR no sudoeste do Paraná, no período de 2013 a 2018. Foram também realizadas entrevistas com estudantes negros cotistas, autodeclarados “pretos” nos formulários institucionais, com vistas a complementar a análise do perfil e desvelar as suas estratégias de permanência institucional. Por meio da análise do conteúdo das entrevistas, evidenciou-se um perfil de estudante cotista racial que já acessa a instituição fragilizado social e economicamente em comparação aos demais estudantes cotistas sociais. Os relatos apontaram também que os cotistas raciais encontram dificuldades regionais e institucionais de adaptação. Trechos relatados indicam que eles percebem o racismo no seu cotidiano, mas procuram não explicitar tais situações, o que indica uma resiliência quanto ao racismo enfrentado. É dessa forma que o silêncio, a autoinvisibilidade e a teimosia passam a ser marcas dessa resiliência, expressando uma forma de resistência para concluírem a graduação. Assim, esta tese defende que a invisibilidade negra pela historiografia oficial na região sudoeste do Paraná pode ser subvertida pela visibilidade teimosa presente nas trajetórias dos estudantes negros que ingressaram pelas cotas raciais, muitas delas inspiradas pelas suas famílias, na medida em que ajustam sua negritude enquanto uma estratégia de resiliente resistência.

Palavras-chave: Lei de Cotas. Cotas Raciais. Invisibilidade regional. Resiliência. Resistência.

DURAT, Kleber Rodrigo. **Resilience as Endurance**: the trajectory of dark-skinned students, racial quota holders, from UTFPR southwestern Paraná State - Brazil. 2021. 275pp. Thesis (Doutoral degree in Social Service and Social Policy) – Universidade Estadual de Londrina , Londrina, 2021.

ABSTRACT

Quota policy by the Brazilian Federal Decree Nº 12711/2012 has granted access to public higher education for a parcel of the population that has historically been kept from their rights, which is the case of the black population. In southwestern Paraná State - Brazil, one of the institutions that has been providing such type of access is the Federal University of Technology – Parana (UTFPR) present in the municipalities of Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, and Pato Branco. This thesis is the result of a research process that sought to identify the profile of students engaged in the quota policy for black people in three campuses of UTFPR and to unveil students' strategies of endurance to complete their degree. Data collected from the Institutional Academic System (SAI - UTFPR), from the UTFPR campuses located in southwestern Paraná, from 2013 to 2018, were used to set up student profiles. Interviews were also carried out with self-declared "dark-skinned" students in quota policy based on information they provided in institutional forms, thus providing additional information to the analysis to unveil their strategies to continue in the institution. Content analysis of the interviews showed a profile of racial quota students who join the University in a socially and economically vulnerable situation when compared to other social quota students. Reports also pointed out that they encounter regional and institutional difficulties in adapting. Excerpts from students' speech indicate that racial quota holders perceive racism in their daily lives, but try not to make such situations explicit, thus indicating a resilience regarding the racism faced. Therefore, silence, self-invisibility, and stubbornness become marks of resilience that express a form of endurance until the completion of graduation. The present thesis, thus, defends that black people invisibility by official historiography in the southwestern region of Paraná can be subverted by the willful visibility present in the trajectories of dark-skinned students who join the University as racial quota holders, many of which inspired by their own families, insofar as they adjust their blackness as a resilient strategy of endurance.

Keywords: Quota Law, Racial Quotas. Regional invisibility. Resilience. Endurance.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de cursos de graduação ofertados no <i>Campus</i> Pato Branco no ano de 2018	143
Tabela 2 – Relação de cursos de graduação ofertados no <i>Campus</i> Dois Vizinhos no ano de 2018	145
Tabela 3 – Relação de cursos de graduação ofertados no <i>Campus</i> Francisco Beltrão no ano de 2018	146
Tabela 4 – Região de origem dos estudantes matriculados entre 2013 e 2018 nos <i>campi</i> Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Municípios da região sudoeste e respectivos anos de emancipação.....	121
Quadro 2 – População do Sudoeste Paranaense por município e declaração raça/cor	127
Quadro 3 – Vagas disponibilizadas pela UTFPR no sudoeste do Paraná – 1º semestre de 2013 a 1º semestre 2017.....	152
Quadro 4 – Categorias de cotas adotadas pela UTFPR a partir da Lei 13.409/2016.	153
Quadro 5 – Vagas disponibilizadas pela UTFPR no sudoeste do Paraná – 2º semestre de 2017 a 2º semestre de 2018.....	154
Quadro 6 – Quantitativo de vagas disponibilizadas e matrículas efetuadas ao segmento cotista nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018	159
Quadro 7 – Situação acadêmica dos estudantes cotistas matriculados nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018	162
Quadro 8 – Sexo dos estudantes cotistas matriculados nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018.....	163
Quadro 9 – Faixa etária dos estudantes cotistas matriculados nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018	164
Quadro 10 – Região de nascimento dos estudantes cotistas matriculados nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018.....	165
Quadro 11 – Autoidentificação dos estudantes cotistas matriculados nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018	167
Quadro 12 – Renda familiar dos estudantes cotistas matriculados nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018	168
Quadro 13 – Escolaridade dos pais dos estudantes cotistas matriculados nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018.....	171
Quadro 14 – Escolaridade das mães dos estudantes cotistas matriculados nos <i>campi</i> Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018.....	173
Quadro 15 – Características dos estudantes negros cotistas entrevistados	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CANGO	Colônia Agrícola General Osório
CBAI	Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CITLA	Clevelândia Industrial Territorial Ltda.
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
COUNI	Conselho Universitário
CR	Cota Racial
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CS	Cota Social
DEM	Partido Democratas
DEPED	Departamento de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EDUCAFRO	Projeto para Educação para Afrodescendentes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETC	Escola Técnica de Curitiba
ETFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
FUNESP	Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
GETSOP	Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Ensino Técnico de nível médio
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAFRO	Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros
LOIE	Lei Orgânica do Ensino Industrial
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MNU	Movimento Negro Unificado
MP	Medida Provisória
ND	Não Declarado
NI	Não Informado
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Auxílio Estudantil
PCD	Pessoa com Deficiência
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPI	Preto, Pardo, Indígena
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
REUNI	Programa de Reestruturação das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAI	Sistema Acadêmico Institucional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental do Negro
TEXCEL	Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNTREF	<i>Universidad Nacional de Tres de Febrero</i> (Universidade Nacional de Três de Fevereiro)
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – POPULAÇÃO NEGRA, EDUCAÇÃO E RACISMO NO BRASIL	34
1.1 A TRAJETÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA E SEUS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA	35
1.1.1 Situação do negro no pós-abolição e a presença do imigrante europeu.....	43
1.1.2 O Protesto Negro.....	48
1.1.3 O Surgimento do Mito da “Democracia Racial”	54
1.1.4 O Racismo na Sociedade Brasileira	58
1.2. A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL	65
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO SUPERIOR, AÇÕES AFIRMATIVAS E A LEI DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	79
2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	79
2.2 HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	96
2.3 ADOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES).....	103
CAPÍTULO 3 – VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ.....	109
3.1 O CONTEXTO DA HISTORIOGRAFIA OFICIAL.....	110
3.2 HISTORIOGRAFIA INVISIBILIZADA.....	125
CAPÍTULO 4 – UTFPR: SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO, AÇÕES AFIRMATIVAS NOS <i>CAMPI</i> E O PERFIL DO ESTUDANTE NEGRO COTISTA ...	137
4.1 HISTÓRICO DA UTFPR E A SUA CHEGADA À REGIÃO SUDOESTE.....	137
4.2 A IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UTFPR E A DISPONIBILIZAÇÃO DAS VAGAS PARA COTISTAS NOS <i>CAMPI</i> DO SUDOESTE	148
4.3 PERFIL DO ESTUDANTE NEGRO COTISTA DA UTFPR.....	155
4.3.1 Metodologia da Coleta dos Dados.....	155
4.3.2 Considerações Sobre o Perfil dos Estudantes Negros Cotistas da Região Sudoeste	173

CAPÍTULO 5 – TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA UTFPR REGIÃO SUDOESTE-PR.....	183
5.1 PERCURSO METODOLÓGICO JUNTO AOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS	183
5.2 TRAJETÓRIA DE CHEGADA DOS COTISTAS NEGROS NA UTFPR	186
5.3 VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	202
5.4 ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	232
APÊNDICES	247
ANEXOS	272

INTRODUÇÃO

Uma tese não se constrói sem um histórico ou mesmo sem um processo de amadurecimento de ideias, temas, objetivos, etc. Neste trabalho não seria diferente!

O caminho trilhado até o momento iniciou-se com a aprovação do autor como técnico administrativo de nível superior para exercer a função de assistente social e atuar junto ao Departamento de Educação (DEPED) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná no *Campus* Francisco Beltrão (UTFPR-FB).

No cotidiano profissional, no atendimento das demandas dos estudantes, principalmente daquelas ligadas às suas vulnerabilidades sociais e econômicas, verificamos o quanto os estudantes vindos de outras localidades sofriam para se adaptar no município e na instituição. A dificuldade era ainda agravada se os estudantes indicavam traços e fenótipos afrodescendentes. Entre os muitos atendimentos, podemos relatar o de um estudante negro que foi até uma agência bancária junto com um colega branco para realizar a abertura de uma conta destinada ao recebimento de auxílio estudantil¹ com o qual ambos tinham sido contemplados. Intrigantemente, o estudante branco conseguiu no mesmo dia realizar a abertura de sua conta, já o estudante negro teve sua solicitação negada, tendo que retornar até a UTFPR-FB para solicitar uma declaração que comprovasse a finalidade da abertura da conta, documento esse que não foi solicitado ao estudante branco. Tal episódio marcou a trajetória deste pesquisador, que começou a olhar com mais cuidado para os fenômenos internos e externos à instituição principalmente os que envolviam a questão racial.

Aguilera Urquiza e Nascimento (2019, p. 74) afirmam que a discriminação presente nos dias atuais é resultante das “relações sociais, políticas e culturais”, moldadas historicamente a partir de práticas violentas como o “genocídio de povos indígenas” e a “escravização da população negra”. Os autores afirmam ainda que “as universidades não estão imunes e nem ausentes desse contexto”. Nas suas análises, observam que “todas as práticas de discriminação e racismo encontradas

¹ O Programa de Auxílio Estudantil (PAE) é destinado aos estudantes regularmente matriculados nos cursos ofertados de Graduação, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Stricto Sensu da UTFPR. Atende prioritariamente os que comprovam renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio nacional, vigente à época do processo de seleção. O PAE-UTFPR distribui os seguintes benefícios: auxílio-alimentação, auxílio-moradia e auxílio-básico, de acordo com edital anual específico. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/alunos/bolsas/auxilio-estudantil>>. Acesso em: 22 maio 2020.

na história das relações sociais brasileiras, também são reproduzidas nas relações internas à educação superior”.

Na trajetória da educação brasileira, é visível a disputa de grupos e classes sociais na hegemonia do saber. Essa disputa se reflete ao longo da história num contexto educacional mais conservador ou progressista, naquilo que Saviani (2013, p. 69) aponta como a “apropriação e colocação do saber a serviço de seus interesses”, ou seja, a serviço da classe que exerce mais hegemonia e, nesse caso, mais poder.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 09) explicam que na sua trajetória “a educação redefiniu seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana”. É dessa forma que as autoras vão indicar as transformações “técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida”, sendo a escola “um dos seus *loci* privilegiados”.

No Brasil, após 380 anos de regime escravocrata, vemos o capitalismo expandir-se nos anos de 1930 e, mais especificamente, nos anos de 1950, na fase da política nacional desenvolvimentista, cuja meta era o crescimento das indústrias nacionais e o desenvolvimento da infraestrutura brasileira. Naquele momento, a escolarização básica ganhava relevância visando à qualificação da mão de obra para o trabalho, bem como visava contribuir para solucionar os problemas do país. Acreditava-se “que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais a reforma da educação e do ensino” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 15). Ainda assim, estava distante da garantia do acesso universal à educação a todas as pessoas, principalmente a população negra, que sofria restrições e dificuldades para acessar e frequentar as escolas, principalmente as públicas.

A industrialização brasileira, ainda que tenha alterado a realidade nas grandes cidades, e mesmo servindo como uma incentivadora da escolarização em massa, não foi contundente o bastante para alcançar a totalidade da população quanto ao acesso à educação². Não podemos deixar de mencionar que o processo produtivo capitalista, além de não absorver o excedente de trabalhadores nas suas indústrias,

² Para Saviani (2003, p. 134): “A sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, revoluciona constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria”. Para o autor, a organização das cidades e da sociedade capitalista exigiu do trabalhador novas formas de interação, apreensão de códigos e saberes, decorrendo, então “a

historicamente renegou a contratação da população negra nos postos mais qualificados, agravando ainda mais o quadro de ascensão social desse grupo, que passou a ocupar os postos de trabalho inferiores e conseqüentemente menos remunerados.

A despeito de tal situação, foi a partir dos anos de 1930 que a educação passou a ser reconhecida como um direito social, sendo que também nesse período foram criadas as primeiras universidades no país. No entanto, devido à rigidez no seu processo de entrada e ao reduzido número de vagas disponíveis, associados aos elevados índices de analfabetismo e baixa escolarização da maioria da população brasileira, ela ficou restrita aos filhos da classe dominante, que tinham frequentado os melhores colégios e se preparado para a academia. De acordo com Amaral (2019, p. 33), “[...] a universidade se constituiu, hegemônica e historicamente, num espaço elitista, branco, patriarcal”. O autor segue ainda afirmando que os interesses da universidade estavam voltados às “demandas do mercado em detrimento das necessidades vivenciadas por diferentes segmentos sociais economicamente mais vulnerabilizados”.

A partir de 1940, as “Leis Orgânicas do Ensino” regulamentaram o ensino técnico industrial, o técnico comercial e o técnico agrícola, ficando evidente nesta proposta governamental que “as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação”; já para os trabalhadores “restavam as escolas primárias, profissionais para uma rápida reparação para o mercado de trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 24).

Ao longo de sua trajetória, o capitalismo tem promovido desigualdades e deixado uma enormidade de pessoas fora do processo de produção e apropriação daquilo que é socialmente produzido. Para tanto, alguns grupos sociais tiveram mais restrições que outros, como mostram os escritos de Hobsbawm (2016) em seu livro *A era do Capital*.

Na trajetória de constituição do capitalismo brasileiro, a população negra e indígena sofreu duplamente essa restrição. De acordo com Fernandes (1972, p. 46), a “revolução burguesa foi intensamente desfavorável ao negro”, pois o processo de

mudanças econômicas ocorridas “não beneficiou o ex-agente de trabalho escravo, nem mesmo os que já eram, então, libertos e homens livres”. Essa situação foi agravada pela chegada dos imigrantes que “não só os desalojou das posições mais ou menos alcançadas”, como também impediu que eles usufríssem “as oportunidades novas”.

O racismo contra a população negra é uma triste marca na sociedade brasileira, causa restrições, inclusive escolares, e a deixa em relativo atraso do ponto de vista da educação formal burguesa.

Não é por acaso que nos anos 1930³ visualizamos uma nova forma⁴ de movimentação da população negra, por meio da “Frente Negra”, cujo intuito era a integração do negro na sociedade. Para Munanga (2019, p. 92), o movimento daquele período acreditava que “a educação, a formação e assimilação do modelo branco forneceriam a chave para a integração”. É assim que a educação entra com força na reivindicação do movimento, adquirindo contornos diferenciados a cada fase/momento histórico de sua trajetória. Mesmo sob os revezes das ditaduras (tanto da era Vargas como no pós 1964), continuaram acontecendo manifestações em prol da melhoria das condições de vida da população negra brasileira.

Munanga e Gomes (2016, p. 128) afirmam que nos anos 1970 “a luta contra o racismo é reavivada, assim como a luta dos trabalhadores brasileiros de um modo geral”, reforçando os ideais da democracia. Nos anos 1980 os movimentos sociais irrompem a cena, forçando a abertura política, num desfecho para a promulgação da nova Constituição Federal em 1988. Com a nova Constituição, a educação adquiriu legalmente um *status* de cidadania e universalidade, garantida a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições de acesso de modo igualitário a esse direito.

Vieira (2009, p. 16), ao discorrer sobre a teoria do direito de Norbert Bobbio,

³ Segundo Behring e Boschetti (2010, p. 105), “o movimento de 1930 não foi a revolução burguesa no Brasil, com o incremento da indústria, como interpretaram muitos intelectuais e historiadores, mas foi sem dúvida um momento de inflexão no longo processo de constituição das relações sociais tipicamente capitalistas no Brasil. Vargas esteve à frente de uma ampla coalização de forças em 1930, que a historiografia caracterizou como um Estado de compromisso, e que impulsionou profundas mudanças no Estado e na sociedade brasileiras”.

⁴ Desde sua chegada ao Brasil, a população africana escravizada e seus descendentes buscaram formas de resistência e luta contra as violências praticadas pelos colonizadores portugueses. Enquanto escravos, sob vigilância, utilizavam de fugas, danças, músicas, culinária, religião, etc., como formas de luta. Após a abolição e com mais liberdade de associação, a população negra passou a utilizar novas estratégias de organização e resistência como as associações, a mídia, a escolarização, etc.

afirma que os direitos “não nascem do acaso” e nem “aparecem juntos”; eles surgem conforme as “necessidades e as correlações de força”. O autor ressalta, ainda, que é só na vivência, na historicidade que o “homem pode instituir os direitos do homem”. Assim, a efetivação do direito depende da correlação de forças das classes em disputa, conforme interesses distintos, dadas as condições sociais e conjunturais de cada espaço e tempo. É necessário destacar que o direito, como um produto do estado burguês, é utilizado pelos grupos hegemônicos dominantes para manter a estabilidade do sistema capitalista, por isso ele é relativo, tendendo a beneficiar a classe trabalhadora em determinados momentos para manter intacta a estrutura e os privilégios da classe burguesa, como bem analisou Marx (2010) em seu texto “Sobre a questão judaica”.

Assim, ao tratarmos das Ações Afirmativas adotadas pelo Estado brasileiro a partir dos anos 2000, destacamos o papel dos movimentos sociais na correlação de forças para articulação e efetivação de políticas sociais para a população, frente à onda neoliberal instalada no país e na América Latina desde o final dos anos 1980.

A questão racial passou a ser visualizada pelo Estado brasileiro com mais intensidade nos anos 1990, quando o assunto assumiu contornos mais definidos com a participação da delegação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. A partir de então, o país mostrou compromisso em desenvolver ações para enfrentamento da problemática, juntamente com os demais países participantes do evento.

É importante ressaltar que esta temática não é recente, tampouco pensada apenas na atualidade. Ela perpassa séculos de luta e resistência⁵ no interior do movimento negro por todo o país, adquirindo contornos na luta pela igualdade, rebatendo principalmente o ideário de uma “democracia racial” que nunca existiu.

Para Florestan Fernandes (2017, p. 30), a criação de um mito serve para “esconder uma realidade”, assim, o mito da democracia racial brasileira expressa “[...] um meio de evasão dos estratos dominantes de uma classe social diante de obrigações e responsabilidades intransferíveis e inarredáveis”. Tal fato pode ser pensado na expropriação que a população negra sofreu após o ato de 13 de maio de 1888, em que a maioria foi lançada à própria sorte, sem trabalho, comida,

⁵ Insistimos em dizer que desde o início da presença africana no Brasil se tem resistências e movimentos de luta.

moradia, etc. Da ruptura do modo de produção escravista brasileiro para o modo de produção capitalista, a população negra foi pouco incorporada às atividades, sendo a necessidade de mão de obra naquele momento suprida pelos imigrantes europeus.

Munanga (2019) também aponta o mito da democracia racial como um problema para se romper, dado que se caracteriza como reflexo e impulsionador dos preconceitos e discriminações na sociedade brasileira. Para o autor, a “exaltação de uma ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais” interfere no cotidiano social no ponto em que as elites dominantes “dissimulam as desigualdades”. Dessa forma, “os membros da comunidade não branca” ficam impedidos de “terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2019, p. 77).

Ao afirmar as irresponsabilidades históricas e sociais enfrentadas pela população negra, Fernandes (2017) aponta o significado do protesto negro na sociedade brasileira, principalmente ao tratar uma das principais indagações do movimento social negro: “porque o imigrante tivera êxito e a massa negra continuava relegada a uma condição inferior e iníqua?” (FERNANDES, 2017, p. 57). Sobre esse fenômeno que o autor chama de “anulação” é que o movimento negro impõe a sua luta na perspectiva de rompimento com a condição de “serem o OUTRO, ou seja, uma réplica sem grandeza dos ‘brancos de segunda ordem” (FERNANDES, 2017, p. 68 – grifos do autor).

Esse fenômeno pode ser percebido quando tratamos o histórico da região sudoeste do Paraná. A região, recentemente ocupada e colonizada no território paranaense, tem seu processo de desenvolvimento fomentado a partir dos anos 1940 devido às políticas adotadas para a ocupação das terras, tendo o Estado como órgão financiador e distribuidor de lotes, principalmente à população de colonos sulistas que migraram do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, grupo esse formado eminentemente por descendentes dos primeiros imigrantes de origem branca europeia (alemães e italianos) que por lá se estabeleceram.

Bernartt (2006) aponta que a ocupação da região sudoeste não se deve apenas à migração de uma população para outra região, por acaso ou necessidade dos migrantes. Ela aponta que a cessão das terras por parte do Estado fazia parte da “expansão do sistema capitalista no Brasil; um sistema que necessita para a sua sobrevivência da exploração do espaço, da exploração do trabalho, e da arbitragem

do Estado” (BERNARTT, 2006, p. 03).

Para Flávio (2011), os aspectos da invasão da região sudoeste apresentam elementos contundentes de que existe um “romantismo” em torno dos primeiros migrantes, quando se trata do desbravamento e desenvolvimento do sudoeste do Paraná. Para o autor, a exaltação em torno dos pioneiros gaúchos e catarinenses faz parecer que o sudoeste era deserto, de que não existia vida e organização de grupos, antes da chegada dos migrantes. Seus estudos mostram que a região era ocupada por “índios e caboclos”⁶, que habitavam o local e a sua maneira faziam a interlocução dos campos de Palmas e os demais povoados que se estendiam até a fronteira com a Argentina. Para o autor a distância das vilas e a incipiente falta de médicos e profissionais da área de saúde forçavam os migrantes colonos a utilizarem os conhecimentos indígenas das plantas, bem como a “reza” e os “benzimentos”, como forma de sobrevivência em casos de doenças e moléstias. O que se evidencia, dessa forma, é que na região inexistia um vazio demográfico e, ao contrário, era um território habitado por populações indígenas e afrodescendentes. Cabe destacar que, conforme aponta Machado (2017), já em 1836, antes mesmo da fundação do município de Palmas, já existia a presença da população negra habitando a região. A localidade é conhecida na atualidade como comunidade quilombola Adelaide Maria Trindade Batista, pertencente ao município de Palmas-PR.

A intervenção estatal para intermediar a convivência dos povos indígenas e das demais populações que viviam no sudoeste foi muito praticada, principalmente após a instalação da Colônia Agrícola General Osório (CANGO) no território, no ano de 1943. Como era escassa a população para as atividades braçais, muitos indígenas foram forçados a trabalhar para os migrantes. Para tanto, Flávio (2011, p. 125) aponta que “os indígenas não se subordinavam aos anseios dos *conquistadores*” (grifos do autor), ficando assim conhecidos injustamente como “uma estirpe de gente que não era dada ao trabalho, aos moldes vislumbrados pelos colonizadores”. Já a população “cabocla” era reconhecida pela execução das tarefas inferiores das grandes fazendas. Para Flávio (2011, p. 147), o modo de vida dos “caboclos” se volta “à subsistência e não acúmulo de riquezas”. Dessa forma,

⁶ Veremos ao longo do trabalho que os poucos autores que retratam a trajetória dos povos não brancos na região sudoeste utilizam a nomenclatura “caboclos” referindo-se à população negra presente no território.

produziu-se também uma imagem negativa dessa população.

Para além de sua subsistência, os “caboclos” contribuíram sobremaneira para a extração da erva-mate, primeiro ciclo de atividade produtiva do estado. Ademais, a criação de porcos também fazia parte da rotina do “caboclo” e foi valorizada a partir do ciclo de expansão e nacionalização da produção interna brasileira. No entanto, a historiografia vislumbrou apagar a contribuição destes grupos, sobrepondo a trajetória dos migrantes como mais significativa para o avanço e a prosperidade da região.

Esse movimento de exaltação das marcas das culturas europeias na perspectiva de criar uma identidade local ficou conhecido como Paranismo. Para Santos, Mendes e Oliveira (2018, p. 85), esse movimento deixou traumas profundos “na história, na cultura e nas políticas públicas de incentivo ou de exclusão da mobilidade de grupos étnico-raciais”, a partir do momento em que os setores dominantes buscaram invisibilizar a presença da população negra e indígena no território.

Para Felipe (2018, p. 08), quando analisamos o movimento e a vida da população paranaense, “percebemos que os processos de sociabilidade” por meio dos quais esses grupos se organizam “têm ultrapassado as fronteiras de um discurso forjado”, buscando repassar a “ideia que o Paraná é um estado construído a partir do imigrante europeu do final do século XIX”. No entanto, mesmo que sob uma população eminentemente branca, a presença das populações negra e indígena na constituição tanto do Estado como da região sudoeste é reafirmada nas estatísticas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), bem como pelas comunidades indígenas e quilombolas espalhadas pelo território.

Na trajetória de constituição do espaço que hoje se denomina Região Sudoeste, muitas cidades tiveram destaque no desenvolvimento tanto econômico como populacional sendo Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos as de maior relevância. Tal processo de desenvolvimento favoreceu que nos anos 1990 o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) abrisse uma de suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) no município de Pato Branco. Além disso, é necessário destacar a instalação do *campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no município de Francisco Beltrão no ano de 1999, oportunizando a oferta de novos cursos de graduação na região.

O município de Dois Vizinhos já contava com uma UNED desde 1997,

vinculada à Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – SC. Em 2001, a UNED de Dois Vizinhos foi incorporada ao CEFET-PR. Com a transformação do CEFET em Universidade em 2005, tanto a UNED de Pato Branco como a de Dois Vizinhos passaram a assumir a designação de *campus* e, em 2006, o município de Francisco Beltrão passou a contar com um *campus* da UTFPR.

A participação da UTFPR na região sudoeste é significativa, tendo em vista sua aproximação com as demandas locais, fomentando vínculos com a população por meio dos seus projetos de pesquisa e extensão. Ademais, por se tratar de uma instituição federal de ensino, a UTFPR possibilita que muitas das políticas universitárias, antes localizadas em grandes centros urbanos, possam ser desenvolvidas também em municípios de menor porte, dinamizando as estruturas municipais nos aspectos econômicos, sociais e culturais⁷.

Foi nesse ponto que o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Governo Federal e colocado em prática a partir de 2007, tomou importância para os municípios sede dos *campi*. O REUNI possibilitou abertura de novos cursos e conseqüentemente novas vagas, oportunizando um processo de ingresso mais flexibilizado (do ponto de vista das inscrições) por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU), alicerçado por auxílios financeiros aos ingressantes em situação de vulnerabilidade social⁸.

Aliada a toda essa gama de ações governamentais, uma das grandes conquistas do movimento negro e da sociedade civil organizada no que se refere às políticas educacionais foi a instituição da Lei Federal 12.711/2012, denominada como Lei de Cotas, que tem propiciado que grupos socialmente vulneráveis, provenientes de escolas públicas, bem como as populações negras, indígenas e pessoas com deficiência (PCD) ocupem vagas nas universidades federais.

É a partir da adoção de tais políticas, em especial a adoção da Lei de Cotas que a presente pesquisa se organiza.

⁷ Para Niquito, Ribeiro e Portugal (2018, p. 370), “[...] a importância da presença de uma universidade para o desenvolvimento regional, bem como as parcerias entre a instituição e o setor privado, podem ser bastante benéficas para a localidade [...]. Contudo, mesmo na ausência de um maior envolvimento da universidade com a comunidade, ainda assim sua criação tende a impactar a economia regional, seja pela geração de empregos, seja pelos investimentos em infraestrutura, ou seja, ainda, pelos possíveis desdobramentos sobre a demanda por bens e serviços, entre outros”.

⁸ Palavezzini (2020, p. 08) trabalha o conceito de vulnerabilidade acadêmica multidimensional, ampliando, assim, o conceito de “vulnerabilidade acadêmica” apenas como insuficiência de renda. Para a autora, devem ser considerados o “caráter de elementos multidimensionais”, tais como “as limitações em relação ao acesso, permanência e conclusão de curso, a interação entre fatores de ordem estrutural, objetivos e subjetivos”.

Um dos pontos de luta e reivindicação do movimento negro em toda sua trajetória foi a ampliação das oportunidades educacionais para a população, pois se acreditava que ela teria um papel fundamental na tomada de consciência da população negra quanto ao seu lugar na estrutura econômica e social do país.

A reserva de vagas estabelecidas na Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) é fruto das orientações e dos pactos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU), mas também é resultado das reflexões e requisições do Movimento Negro. Por décadas o movimento negro se organizou nas comunidades dos grandes centros (principalmente Rio de Janeiro e São Paulo) ofertando cursos pré-vestibulares, requisitando e estabelecendo parcerias de bolsas de estudo em instituições de ensino privadas, bem como insistindo no debate com as instituições públicas para a ampliação de vagas para a população negra e indígena. A partir deste contexto é que podemos afirmar que a discussão das Cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não iniciou com a Lei de Cotas, mas adquiriu materialidade com o peso da Lei.

É oportuno e necessário ressaltar a importância da referida legislação, tendo em vista as imposições dos segmentos dominantes frente a uma conjuntura social neoconservadora⁹, que busca pelo viés da meritocracia soterrar as conquistas sociais da população negra e indígena no país.

Anteriormente à aprovação da Lei de Cotas, instituições de ensino superior já debatiam a inclusão de uma parcela significativa da população de jovens e adultos negros excluídos do acesso à educação superior pública. Foi assim que, a partir dos anos 2000, pioneiras como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), entre outras, organizaram, por meio de deliberações internas ou por força de leis estaduais a instituição de políticas de cotas raciais e sociais nas suas estruturas. Passam a esboçar-se, dessa forma, os contornos das políticas afirmativas na educação superior no Brasil, por meio de políticas e iniciativas de cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras.

⁹ De acordo com Barroco (2015, p. 625), o “neoconservadorismo apresenta-se como uma forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais”.

A instituição das cotas nas IFES, por meio da Lei de Cotas, dez anos depois da primeira iniciativa brasileira, ocorrida no ano de 2002, provocou um debate ainda não superado na sociedade brasileira sobre a ideia de que vivemos uma “democracia racial”. A partir desse mito, os setores conservadores das elites passaram a questionar: se negros e não negros têm os mesmos acessos e oportunidades sociais, seria necessária a instituição de cotas para a população negra e indígena?

A resposta foi dada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012, quando julgou como constitucional e necessária a aplicação das cotas nas Universidades Federais.

A UTFPR aprovou em 2007 uma política de reserva de 50% das suas vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. Com a sanção da Lei de Cotas em 2012, a instituição reorganizou a reserva de vagas, atendendo aos critérios da legislação, e passou a disponibilizar 50% das suas vagas (com as novas regras) a partir do primeiro semestre de 2013, contemplando os estudantes de escola pública, com renda inferior a 1,5 salário mínimo nacional, pretos, pardos, indígenas (PPI) e, em 2017, passou a reservar vagas também às PCD.

A partir da instituição da referida Lei, as universidades federais passaram a receber um grupo de estudantes antes marginalizados do ambiente universitário, os quais exigem respostas das instituições para as suas demandas, fato esse que não passou despercebido na UTFPR.

Assim, assistentes sociais, juntamente com profissionais de outras áreas (psicólogos, pedagogos, etc.) e o corpo docente desempenham papel importante no planejamento e na viabilização do direito dessa população que acessa as políticas de cotas, ao prever não apenas o acesso, mas também formas de permanência dos estudantes no ambiente universitário. É a partir do compromisso ético-político do Serviço Social brasileiro¹⁰ que buscamos os fundamentos para problematizar, reconhecer e ocupar um duplo lugar neste trabalho como pesquisador e, ao mesmo tempo, técnico vinculado diretamente a uma IFES, avaliando a implantação e a implementação de uma política pública voltada aos segmentos populacionais

¹⁰ De acordo com Netto (2006, p. 04), “Os projetos profissionais (inclusive o projeto ético-político do Serviço Social) apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as

socialmente mais vulneráveis e, historicamente, discriminados no país, como é o caso da população negra.

Desde 2017 o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em parceria com os 27 Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e suas respectivas Seccionais, tem promovido e divulgado maciçamente a campanha nacional “Assistentes Social no combate ao racismo”. A proposta da entidade visa a “incentivar ações de combate ao racismo no cotidiano dos profissionais, ampliando a percepção sobre as diversas expressões do racismo”¹¹. Contudo, observamos que é recente a produção acadêmica sobre a temática étnico-racial no Serviço Social brasileiro sendo impulsionada, principalmente, pela constituição do Grupo Temático e de Pesquisa (GTP) “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Feminismos, Raça/Etnia e Sexualidades” pela ABEPSS em 2010¹².

Destacamos as limitações do autor/pesquisador (não negro) acerca da compreensão sobre a constituição e militância do movimento negro brasileiro e da complexidade associada às diversas expressões do racismo estrutural, institucional e cotidiano, sentida cotidianamente na pele pela população negra. No entanto, nos apegamos às reflexões de Fernandes (2017, p. 44), de acordo com quem “possuir uma ‘consciência crítica’ de uma dada realidade e ignorar que ela exige desdobramentos práticos para ser destruída é mais grave que omitir-se”. Ademais o Código de Ética do Assistente Social afirma e reafirma os princípios e postulados em defesa da não discriminação e eliminação de quaisquer formas de preconceitos¹³. É nesse ponto, enquanto pessoa, profissional e pesquisador sensibilizado com os aspectos que constituem a questão racial no Brasil e na América Latina que

outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas”.

¹¹ Para o CFESS, “O trabalho de assistentes sociais tem relação direta com as demandas da população negra que reside nos morros, nas favelas, no campo e na cidade. Assistentes sociais estão a serviço nos serviços públicos como os da saúde, educação, habitação e assistência social, que devem ser garantidos para toda população. O combate ao preconceito é inclusive um compromisso do Código de Ética dos/as Assistentes Sociais”. Mais informações sobre a campanha no site: <http://servicosocialcontraracismo.com.br/>.

¹² Mais informações sobre o GTP em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7978>.

¹³ De acordo com o Código de Ética do Assistente Social, no que trata dos seus princípios fundamentais, destacamos: “[...] VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; [...] VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; [...] XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e

buscamos ocupar um lugar de fala sobre a temática, apesar de esse envolvimento ser recente e estar em processo de formação. Ao longo da pesquisa e da aproximação mais profunda com a questão racial foram emergindo reflexões e problematizações da própria relação do trabalho de um pesquisador branco acerca desta temática, sendo este investigador marcado pelos privilégios e pelas oportunidades sociais adquiridos em virtude da branquitude. Permanentemente este aspecto foi tema de reflexão no processo formativo que tem representado a elaboração desta tese. Nessa lógica, tem sido fundamental compreender as formas de racialização das relações sociais, presentes no próprio trabalho de investigação e de produção acadêmica.

Os dados e informações apresentados neste trabalho requisitaram análises históricas, políticas, econômicas e sociais e, portanto, como bem nos lembra Netto (2006), não estão isentos de uma disputa de projetos societários.

Assim, fundamentamos a análise a partir do arcabouço teórico-metodológico crítico-dialético¹⁴, pois, ao tratarmos as políticas de cotas raciais na educação superior brasileira, não desvinculamos o fenômeno das questões estruturais a que o assunto está diretamente relacionado, nem deixamos de tratar de sua historicidade, pois, como já apontava Ianni (2011, p. 406), “toda explicação dialética é histórica”.

Behring e Boschetti (2010) esclarecem que as análises de políticas sociais (destacamos a política de educação na qual a política de cotas está inserida) não devem ser tomadas como algo imediato ou isolado. Para as autoras, as políticas “devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência”, mas também devem ser vistas como uma totalidade, ao instituir-se um “complexo constituído de complexos que se articulam” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 40).

Ao tratar o contexto de cada fenômeno/situação neste trabalho, tomamos como categorias a totalidade, a historicidade e a contradição, entendendo que a

condição física” (CFESS, 1997, p. 18).

¹⁴ Concordamos com Vieira (2009, p. 149) quando afirma que “[...] admite-se a existência de um método quando se segue determinado ‘caminho’, uma trajetória teórica, buscando atingir um fim antecipadamente colocado, em geral o exame de certo objeto. Qualquer método se opõe ao mero acaso, porque o método representa sobretudo uma ordenação, uma sistematização intelectual, expressa através de um conjunto coerente de leis, categorias e conceitos. Um método consiste num ‘caminho’ que pode levar a outros ‘caminhos’, alcançando o fim proposto e também vários fins não indicados, certamente inatingíveis por meio do acaso”.

totalidade possibilita “compreender a realidade nas suas íntimas e complexas determinações, e revela, sob a superfície dos fenômenos, suas conexões internas, necessárias à sua compreensão” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 40). A historicidade é uma categoria intrínseca quando tratamos do método crítico-dialético, pois, como descreve Netto (2011, p. 48), “[...] é o presente que esclarece o passado”. Já a contradição possibilita que as totalidades se articulem, haja vista que “sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação” (NETTO, 2011, p. 57).

Fundamental nesta pesquisa tem sido compreender o fenômeno do racismo associado como uma das expressões da questão social, reconhecendo na sua constituição os conceitos de classe social, intimamente associados à questão racial como eixos estruturantes da sociedade brasileira. A partir de tal associação, a categoria de totalidade amplia nossa leitura epistêmica e crítica sobre as profundas desigualdades sociais e raciais no Brasil e na América Latina e, de forma especial neste trabalho, as desigualdades educacionais¹⁵.

Buscamos desenvolver uma pesquisa social de caráter exploratório e abordagem quali-quantitativa, organizada em três momentos: a) revisão bibliográfica; b) levantamento documental e c) pesquisa de campo. Para Demo (2008, p. 15), pesquisa social é “a pretensão de guinar o esforço da pesquisa para a realidade social”. O autor acrescenta, ainda, que ela é sustentada “pelo desejo crescente de conhecer a sociedade melhor, tanto em suas faces quantitativas quanto qualitativas” (DEMO, 2008, p. 22). Já Triviños (1987, p. 109) aponta que os estudos exploratórios “permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Nesse processo de amadurecimento em torno do objeto, algumas questões foram centrais no entendimento das transformações ocorridas na educação superior nos últimos anos, tais como: o REUNI, a importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o processo de entrada dos estudantes nas universidades federais, o papel da Assistência Estudantil nesse contexto de ingresso e

¹⁵ Importantes reflexões puderam ser elaboradas quando participamos em 2019 dos *Talleres de capacitación para la Erradicación del Racismo en Educación Superior* pelo Programa “*Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior*” promovido pela Cátedra UNESCO *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* da *Universidad Nacional de Tres de Febrero* (UNTREF), Buenos Aires, Argentina. Nesta ocasião, representamos a

permanência de estudantes, as visibilidades e invisibilidades populacionais da região sudoeste do Paraná e propriamente o papel das ações afirmativas, mais especificamente das cotas raciais, com a promulgação da Lei 12.711/2012.

À medida que avançávamos na compreensão de cada um dos elementos citados, novos arranjos apareceram até o problema central se destacar: qual é o perfil do estudante cotista da UTFPR da região sudoeste do Paraná e quais são suas estratégias de resistência para permanecer estudando?

O universo desta pesquisa refere-se aos estudantes negros que ingressaram na UTFPR por meio da política de cotas adotada a partir de 2013, com foco em três *campi* situados no sudoeste do Paraná, localizados especificamente nos municípios de: Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco.

Partimos da premissa de que existe um histórico de invisibilidade da população negra na região sudoeste e que, por consequência, as vagas destinadas aos cotistas raciais poderiam não estar sendo ocupadas na sua totalidade. Por outro lado, os cotistas raciais matriculados proveniente de outras localidades que não a região sudoeste do Paraná poderiam encontrar dificuldades para se fixar na região, o que exigiria compreender as suas estratégias de resistência e permanência para concluir a sua graduação.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo identificar e analisar o perfil dos estudantes cotistas negros da UTFPR da região sudoeste do estado que ingressaram pelas cotas raciais, denominadas na UTFPR como cota para PPI, nos anos de 2013 a 2018, analisando suas estratégias de permanência e de resistência para concluírem sua graduação na instituição¹⁶. Pensar a permanência faz refletir sobre os índices de retenção e evasão, ou mesmo de não ingresso da população de negras e negros. Já a resistência está associada às diversas críticas existentes no interior e externamente às IFES, no que concerne às cotas e a existência do racismo estrutural.

Entendemos que a pesquisa social exige um esforço investigativo em

UTFPR/*Campus* Francisco Beltrão.

¹⁶ Para o IBGE, os “pretos”, são os autodeclarados de cor preta nas pesquisas realizadas pela instituição. Já para o Movimento Negro, os “negros” são o conjunto de “pretos” e “pardos”, formando uma identidade social. Nesse contexto, leva-se em conta uma visão política e de identidade, muito além da cor da pele. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/entenda-as-diferencas-entre-preto-pardo-e-negro/>>. Acesso em 18 ago. 2020.

desvelar uma determinada realidade social. Já o seu caráter exploratório permite coleta e organização de referenciais bibliográficos, análises documentais, coleta de dados e informações com vistas a “apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica” (NETTO, 2011, p. 25).

Dessa forma, a revisão bibliográfica se deu a partir da identificação de autores e referências que auxiliassem no processo de reflexão e análise das informações coletadas, utilizando-se assim de artigos, livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, etc. Para tal revisão em distintas bases de dados, utilizamos conceitos e categorias como: ações afirmativas e lei de cotas; cotas na educação superior; estudantes negros cotistas; movimento negro e educação. Apesar de ser uma experiência institucional recente, destaca-se o número reduzido de produções acadêmicas de natureza *stricto sensu* acerca da política de cotas raciais pela UTFPR, sendo identificada apenas uma dissertação de mestrado.

Já o levantamento e a análise documental serviram para subsidiar a compreensão da política de cotas orientadas pelo Ministério da Educação (MEC) e assumidas pela UTFPR. Dentre os documentos destacam-se pactos, legislações nacionais, portarias do MEC e da UTFPR, manifestos da sociedade civil organizada, fundamentalmente de organizações e movimentos negros no Brasil, documentos institucionais produzidos pela UTFPR (editais, manuais, relatórios de gestão, planos, programas e projetos da instituição, etc.).

Para a composição do perfil do estudante negro cotista, utilizamos os dados contidos no Sistema Acadêmico Institucional (SAI-UTFPR), sistema este responsável pela gestão das informações dos discentes matriculados na UTFPR, com recorte definido para as informações dos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, que compõem a região sudoeste do Paraná. Entre as dados coletados, destacamos: idade, sexo, curso, local de nascimento, período matriculado, turno, ano e semestre de ingresso, categoria de cotista, raça/cor, situação acadêmica, desistências, renda familiar, escolaridade dos pais.

As informações coletadas no perfil do estudante negro cotista foram organizadas em quadros e tabelas, com vistas a facilitar a sua visualização e interpretação.

Na pesquisa de campo, realizamos entrevistas com estudantes negros cotistas matriculados nos três *campi* que compõem a região sudoeste do Paraná, utilizando roteiro semiestruturado, a fim de levantar e conhecer qualitativamente

suas estratégias de permanência e resistência para cursar a graduação.

Do universo de 156 estudantes negros cotistas matriculados no período de 2013 a 2018, identificamos pelo Sistema Acadêmico da UTFPR que 101 estavam na situação de regulares no período da coleta dos dados. Compusemos, assim, uma amostra intencional por meio da seleção de três estudantes de cada *campus* da UTFPR do sudoeste (Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco), totalizando nove entrevistas, levando em consideração os critérios:

- a) Ingresso na instituição utilizando a política de cotas da UTFPR, especificamente a cota PPI;
- b) Autodeclaração “preto” nos formulários institucionais;
- c) Estudante em situação regular com sua matrícula;
- d) Estudante com maior tempo de matrícula no *campus*;
- e) Matrícula regular em cursos diferenciados;

Os estudantes que atenderam aos critérios da amostra intencional foram contatados via telefonema e/ou mensagem de e-mail, para que fosse efetuada a consulta de interesse em participar da entrevista. Nos casos afirmativos, no dia agendado, o estudante foi informado de todo o procedimento da pesquisa, procedendo à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)¹⁷.

Dado o aspecto histórico da pandemia da Covid-19, as atividades presenciais das IFES consideradas não essenciais foram suspensas¹⁸, o que exigiu novos arranjos para que as atividades de entrevista pudessem ocorrer. Dessa forma, as entrevistas foram realizadas via chamadas de vídeo, pela plataforma *Google Meet*, gravadas e transcritas para realização da Análise de Conteúdo. Como uma técnica de pesquisa que “trabalha com a palavra”, a Análise de Conteúdo permite “de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social”, dando, assim, “materialidade linguística, através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 679).

A pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEL, sendo aprovada e autorizada pelo Parecer 3.660.500.

¹⁷ A caracterização dos entrevistados será apresentada em detalhes no capítulo 5 deste trabalho.

¹⁸ Conforme deliberação COUNI/UTFPR n. 07, de 27/03/2020, que suspendeu o calendário letivo da Instituição.

O trabalho está organizado em cinco capítulos interligados e interdependentes, que buscam abranger a totalidade do tema tratado. Em alguns momentos, os conteúdos podem parecer repetitivos, sinalizando idas e vindas. Isso não passou despercebido e de certa forma foi proposital. Assim como Ianni (1962, p. 27) alertava que temas seriam retomados diversas vezes com o propósito de insistir para “que o processo de incorporação da população negra se torne plenamente explicado, isto é, até que as suas múltiplas significações se tornem explícitas”, buscamos também alertar e insistir para que o racismo seja visualizado, percebido e superado na sociedade, nas suas mais diversas esferas e instâncias.

Assim, o primeiro capítulo, intitulado “População negra, educação e racismo no Brasil”, visa a aproximar o leitor do contexto a que a população negra foi submetida no país, principalmente no que diz respeito ao acesso à política educacional. O capítulo está dividido em duas partes. A primeira, que trata da trajetória da população negra brasileira e seus processos de resistência, discute a situação da população negra pós-abolição e a presença do imigrante europeu e aborda os aspectos do protesto negro. Nesse contexto, são analisados também o mito da “democracia racial” e os aspectos do racismo na sociedade brasileira. Na segunda parte, tratamos sobre a escolarização da população negra no Brasil, abordando as estruturas racistas a que a população negra foi submetida na trajetória escolar ao longo da história.

O segundo capítulo, “Educação Superior, Ações Afirmativas e a Lei de Cotas nas universidades federais”, é dividido em três partes. A primeira parte apresenta breves reflexões sobre a política educacional brasileira, com foco na educação superior e as políticas adotadas nas universidades federais na atualidade. São abordados também os aspectos gerais e particulares da educação, sua vinculação ao mundo do trabalho e estratégias do capital para a sua mercantilização, bem como as políticas de acesso à educação superior brasileira na atualidade. Na segunda parte exploramos a trajetória das ações afirmativas na educação superior brasileira. Por fim, na terceira parte discutimos a adoção das ações afirmativas, o histórico e a institucionalização das cotas nas universidades, na esfera política, tratando dos projetos de lei, suas tramitações, avanços, retrocessos, até a promulgação da Lei 12.711/2012.

No terceiro capítulo, “Visibilidades e invisibilidades na constituição da região sudoeste do Paraná”, dividimos o texto em duas partes. A primeira apresenta

aspectos históricos e sociais utilizados pela historiografia oficial para tratar da constituição da região, exaltando a chegada dos colonos sulistas de descendência branco-europeia como aspecto fundamental do desenvolvimento da localidade. Na segunda parte, tratamos de desvelar alguns aspectos não abordados pela história oficial, apontando para o movimento Paranista, que teve reflexo no registro da região, como a invisibilidade da população negra e indígena do sudoeste do Paraná.

O quarto capítulo, “UTFPR: surgimento da instituição, ações afirmativas nos *campi* e o perfil do estudante negro cotista”, está dividido em três partes. A primeira aborda os aspectos históricos da trajetória da UTFPR e sua instalação na região sudoeste. A segunda trata das ações afirmativas adotadas pela instituição e a organização da política de cotas após a promulgação da Lei 12.711/2012. Já na terceira parte são apresentadas informações sobre o perfil do estudante negro cotista da UTFPR nos *campi* do sudoeste do Paraná, com base nos dados do SAI-UTFPR dos anos de 2013 a 2018. Na apresentação do perfil, optamos por segmentar as informações coletadas de todos os estudantes cotistas em dois grupos: os cotistas sociais (que não exigem/exigiram declaração PPI para efetuar matrícula) e cotistas raciais (que apresentaram declaração PPI no momento da matrícula). Os dados foram organizados em quadros comparativos por *campus*, tratando das variáveis: situação acadêmica, sexo, idade, região de nascimento, declaração raça/cor, renda familiar, escolaridade dos pais e escolaridade das mães. Com isso, pudemos perceber algumas informações relevantes: os cotistas raciais apresentaram o menor número de formados no período e o maior número de desistentes, em comparação com os cotistas sociais; os homens são a maioria dos cotistas raciais; significativa parte dos cotistas raciais é proveniente de outras regiões do estado e país; os estudantes cotistas raciais ingressam na graduação mais tardiamente, seus familiares têm baixo rendimento salarial e a escolaridade das mães e dos pais são baixas, em comparação aos cotistas sociais.

No quinto capítulo, “Trajetória dos estudantes negros cotistas da UTFPR região sudoeste-PR”, apresentamos o conteúdo das entrevistas realizadas com nove estudantes autodeclarados pretos, cotistas dos três *campi* da UTFPR (Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco), utilizando a Análise de Conteúdo para desvelar o universo de conteúdo exposto pelos entrevistados. Para melhor entendimento e análise dos depoimentos, trabalhamos com três eixos: i) trajetória de chegada dos cotistas para estudar na UTFPR; ii) vivência universitária e iii) estratégias de

permanência e conclusão da graduação.

Por fim, constatamos que os estudantes negros cotistas sofrem com o racismo, principalmente porque a região, devido à forma como foi histórica e culturalmente construída, busca invisibilizá-los; por outro lado, tais estudantes procuram ignorar as indiferenças e preconceitos, a partir da resiliência, atitude essa expressa no silêncio e na auto-invisibilidade. A resiliência passa a ser uma forma de persistência para enfrentar os preconceitos e as discriminações, tornando-se uma marca de resistência e uma estratégia para concluir a graduação.

CAPÍTULO 1

POPULAÇÃO NEGRA, EDUCAÇÃO E RACISMO NO BRASIL

Para entendermos quem é o estudante negro cotista de uma IFES e compreender as suas estratégias de permanência na graduação, se faz necessário situar o contexto social, econômico e político em que a população negra foi inserida na sociedade brasileira.

Neste primeiro momento resgatamos os estudos de Almeida (2019), Fernandes (1960; 1972; 2017), Guimarães (2012; 2019), Moura (2014; 2019), Munanga (2019; 2020), Munanga e Gomes (2016) e Nascimento (2016), buscando subsidiar o processo histórico que a população negra transcorreu desde o período escravocrata, passando pela abolição, o Protesto Negro, explicitando os movimentos de resistência e luta até os dias atuais. Optamos por organizar o texto com o resgate dos fatos a partir da Modernidade, ou seja, enfatizando uma sequência histórica a partir do Brasil Colônia, com os fatos sociais ocorridos pós 1500.

Na segunda parte, que trata da educação do negro brasileiro, subsidiamos nossa análise em Barros (2005), Cavalleiro (2001), Cruz (2005), Dávila (2006), Fonseca (2005), Gomes (2001, 2017), Nascimento (2005) e Silva e Araújo (2005). Buscamos retratar o processo de inserção da população negra na educação escolarizada no período escravocrata, as implicações do movimento eugenista no pós-abolição, as estratégias educacionais do Estado Novo e os processos organizados pelo Movimento Negro para que suas demandas educacionais fossem reconhecidas.

A partir de 1960, o currículo educacional passou a ter uma disciplina específica abordando a história da educação no Brasil, no entanto, essa história não contempla as experiências e os caminhos da educação da população negra e indígena. Para Cruz (2005, p. 22), tais assuntos, “além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento”.

Essa posição marcada na história da educação é reiterada pelo caráter racista dos escritores e pesquisadores que adotaram a posição conservadora dos sujeitos brancos como os detentores de uma história oficial e relevante, inferiorizando as experiências e capacidades dos povos não brancos.

Para Cruz (2005, p. 27),

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

O que podemos entender é que, independente da ação ou omissão do Estado na criação de uma estrutura escolar adequada para escravos, ex-escravos e libertos, existiram espaços organizados pelos próprios negros para a alfabetização e educação dos seus. Nesse sentido, a partir da resistência negra e da organização do Movimento Negro, buscamos apontar a trajetória da educação da população negra, desde o período da escravatura até as peculiaridades que se apresentam no momento atual.

1.1 A TRAJETÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA E SEUS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA

Logo após a invasão¹⁹ das terras brasileiras pelos portugueses, instituiu-se na colônia um sistema econômico de exploração das riquezas naturais e dominação do território. Primeiramente foi utilizada a mão de obra dos povos indígenas que habitavam a localidade, sendo mais tarde (por volta de 1530) inserida a mão de obra escrava da população negra africana. Nos dois processos foi utilizada a imposição da força e destituição da humanidade dos povos.

Seres livres em suas terras de origem, aqui foram despojados de sua humanidade através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos; fontes de riqueza para os traficantes (vendedores) e investimentos em “máquinas animais” de trabalho para os compradores (senhores de engenhos) (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 16).

De 1530 a 1888 foram mais de 350 anos de regime escravocrata na sociedade brasileira, o que criou uma nação estratificada, estimulada pelas discriminações de raça/cor de seus habitantes, sendo o branco o modelo idealizado

¹⁹ É importante demarcar que o território americano, em toda a sua extensão, era habitado por populações e povos indígenas das mais variadas etnias.

como superior e o negro concebido como inferior.

Munanga e Gomes (2016) apontam o papel dos africanos na construção da sociedade brasileira, direcionando para três ordens: a econômica, a demográfica e a cultural. A ordem econômica estaria localizada na força de trabalho dos negros escravizados nas lavouras que garantiram a riqueza e “ajudaram na construção do Brasil colonial” e “na construção da base econômica do país” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 20). Na ordem demográfica, os negros contribuíram para o povoamento da colônia, tanto pelo tráfico negreiro, como pela miscigenação. Segundo os autores, “até 1830, os negros constituíam 63% da população total, os brancos 16% e os mestiços 21%” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 20). Na ordem cultural, os negros contribuíram na linguagem, na religiosidade, “na arte, na dança, na música, na arquitetura, etc.” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 21).

Na historiografia brasileira pouco se sabe ou quase nada se fala sobre a vida dos africanos antes da sua chegada forçada ao Brasil²⁰. Munanga e Gomes (2016) têm contribuído para encabeçar um movimento de (re)conhecimento da história e cultura africana, que impacta diretamente na história e cultura do povo brasileiro, desmistificando a passividade e o conformismo da população negra diante da escravidão. Os autores retratam os africanos como centralidade, apontando as diversas civilizações, características, impérios construídos ao longo da história, caracterizando o primado da população negra. Isso demonstra a importância dos povos, seus legados e conquistas, contrastando com os aspectos de inferioridade que a intelectualidade branco-europeia instituiu ao longo de séculos para justificar a utilização do modo escravista de produção.

Desde a sua chegada ao território brasileiro, os africanos mostraram sua resistência, por meio da força, de atos de rebeldia, na linguagem, nas expressões corporais, na religiosidade, nos mitos e nas crenças, etc.. Muitas dessas ações ainda são matérias de pesquisas e estudos que merecem atenção quanto à forma como foi se desenvolvendo a sociedade brasileira e a importância do negro na construção desse processo.

²⁰ Há inúmeros documentos e relatos de centenas de anos tratando do continente africano e suas populações. No entanto, como ressaltam Munanga e Gomes (2016, p. 32): “Até hoje, nas imagens que são vinculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras ‘tribais’, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids, etc.”.

Munanga e Gomes (2016, p. 68-69) chamam a atenção para o fato de não buscarmos “encontrar nas formas e organizações negras que existiram durante a escravidão o mesmo tipo de luta e organização dos movimentos sociais dos dias atuais”.

A esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra. Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 69).

Movimentos e revoltas sociais urbanas foram exploradas pela literatura brasileira, como é o caso da Revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), da Cabanagem (Pará, 1835-1840), da Sabinada (Bahia, 1837-1838) e da Balaiada (Maranhão, 1838-1841). No entanto, as organizações que tiveram em seu âmago a luta pela liberdade ou condições dignas da população pobre e negra repercutiram bem menos na historiografia.

Nas áreas rurais, as lutas centravam-se no combate aos Quilombos, espaços de resistência onde a população negra escravizada se reunia em solidariedade e esperança para continuar sobrevivendo.

A relação entre senhores e escravizados não era harmoniosa. A sociedade escravista, seja na cidade, seja no campo, não era lugar calmo e seguro para os senhores e suas famílias e tampouco prevalecia a obediência e resignação por parte dos escravizados. As relações entre esses dois grupos era permeada de tensões. Havia um crescente movimento de escravizados, acompanhado de muitas ações violentas que desafiavam a tranquilidade pública (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 98).

Clovis Moura (2014) trabalha com a divisão do escravismo brasileiro em duas fases: a) fase ascendente (até 1850), a qual denominou de escravismo pleno, e b) a fase descendente (após 1850), chamada de escravismo tardio. Para o autor, os dois períodos abordam diferenças substanciais na sua organização política e social, conforme caracterizaremos a seguir.

No escravismo pleno (de 1550 a aproximadamente 1850), o ordenamento jurídico da Colônia estava submetido aos ditames do rei, localizado na metrópole Portugal. Para Moura (2014, p. 67), a única forma de obter riqueza no período

colonial era por meio “da coerção despótica” e “da exploração econômica e extraeconômica do trabalhador”.

O investimento na organização de um engenho (base de produção da colônia no período) era altíssimo, por isso o trabalho escravo era altamente explorado ao ponto de o tempo de vida de um escravo não ultrapassar 10 anos, tal o nível de exigência e esgotamento a que eram submetidos. Além da morte por exaustão, os senhores tinham que contabilizar as mortes por doenças infecciosas, suicídios, além das fugas constantes para as matas. Por todo esse contexto, foi implantado um sistema de punição e maus tratos, juntamente com ideologias de terror e de medo, na perspectiva de que os negros não transgredissem as regras. Mesmo sob vigilância, os escravos ainda encontravam formas de resistência e luta.

A sociedade colonial foi passando por transformações na sua forma de organização. Para além do *plantation*, foram surgindo outras atividades rentáveis como a mineração e a organização do comércio nas áreas urbanas, o que trouxe modificações também na estrutura da classe dos escravos. Segundo Moura (2013; 2014), existiam cinco estratos de escravos: 1) os escravos de eito, voltados à extração e atividades relacionadas (engenhos, fazendas, criação de gado, etc.); 2) os escravos da mineração (incluindo nesse rol alguns serviços comerciais); 3) os escravos domésticos; 4) os escravos de ganho (relacionado a atividades livres nos centros urbanos); 5) outros tipos de escravos (escravos do Estado, das igrejas, reprodutores, de aluguel, etc.).

Esses diversos estratos ocupacionais dos escravos, consideravelmente diversificados na divisão do trabalho e no nível dos favores senhoriais, se articulavam e se integravam internamente, mas somente no espaço social escravo que lhes era permitido. Esse movimento interno, provocado pela mobilidade social vertical e/ou horizontal, é estancada nos limites da sua fronteira de classe (MOURA, 2014, p. 73).

A estratificação dificultava a organização e a comunicação dos escravos, devido à variedade e às formas de atividade, que poderiam ser mais ou menos laboriosas, ou os deixariam mais ou menos vigiáveis (caso dos escravos domésticos, que tinham trabalhos mais brandos, mas estavam submetidos a olhares mais rigorosos dos senhores). Assim, a estratificação dos escravos era, também, uma forma de controle para evitar insurreições e conflitos.

Mesmo com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, o

sistema escravista manteve-se intocável. Muitos escravos foram deslocados das fazendas para executar as atividades nas cidades, principalmente no Rio de Janeiro, onde a corte portuguesa se instalou.

Um dos traços marcantes do escravismo pleno foi o intenso comércio de escravos que supria a necessidade crescente de mão de obra para reposição daqueles que eram exauridos pela exploração, ampliação das estratégias de ganho e lucro das atividades ou, mesmo, suprimento da demanda de trabalho dos escravos fugitivos, devido às estratégias de resistência da população escravizada, centradas nas fugas e nos atos de rebeldia, naquilo que Moura (2014) chama de “quilombagem”.

A principal marca da resistência no escravismo pleno pode ser reconhecida na organização dos Quilombos, locais escolhidos pelos escravos e populares brancos pobres, como alternativa e refúgio ante os abusos e sofrimentos enfrentados na sociedade colonial (castigos, fome, penúria, etc.)²¹. Registros mostram que em todas as regiões do Brasil foram criados quilombos, alguns maiores e mais organizados que outros, sendo o Quilombo Palmares o mais famoso. No seu auge, este acolheu aproximadamente 30 mil pessoas e teve como duração mais de um século de resistência. Palmares estava localizado “em uma das regiões mais férteis da Capitania de Pernambuco, na região atualmente pertencente ao estado de Alagoas”²² (MOURA, 2019, p. 193). O que torna Palmares o mais importante dos Quilombos? A sua prosperidade e forma de organização social, que dividia entre todos os habitantes os resultados do trabalho coletivo.

Com o aumento progressivo da população, a sua diversificação social e estratificação maior e mais complexa nos diversos segmentos ocupacionais, políticos, militares e produtores que a compunham, essa economia simples foi, paulatinamente, substituída pela agricultura intensiva, porém diversificada, ficando apenas como atividade complementar, subsidiária, o setor recoletor e artesanal. Usando técnicas de regadio trazidas da África e uma longa experiência agrícola, os palmarinos transformaram-se em agricultores. [...] Palmares passa a ter uma economia fundamentalmente agrícola, criando excedentes econômicos para redistribuição interna e

²¹ De acordo com Munanga e Gomes (2016, p. 71), “a palavra kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimondo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central [...]. Segundo alguns antropólogos, na África, a palavra quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. [...] Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos”.

²² Munanga e Gomes (2016, p. 76) situam ainda que o Quilombo dos Palmares não era único, mas sim “era constituído de vários quilombos formando uma verdadeira fortaleza”.

externa (MOURA, 2019, p. 203).

Para além da sua prosperidade e organização política e social, Palmares contou com a liderança e vontade de seus integrantes em viver em liberdade. Uma das figuras de destaque nessa liderança foi Zumbi (1655-1695), que defendeu a liberdade de seu povo e, mesmo após a sua morte, continuou inspirando os sobreviventes quilombolas a resistirem.

No escravismo tardio (após 1850), encontramos um cenário de erupção das ideias modernistas, sob forte influência da Inglaterra. Nesse período, a corte estava instalada no Rio de Janeiro e o poder concentrava-se no rei D. Pedro II. O movimento abolicionista já ocupava lugar e suas ideias circulavam em diversos espaços. Legislações quanto aos maus tratos aos escravos foram insurgindo, devido principalmente à pressão do movimento abolicionista e às pressões externas, haja vista que muitos países latino-americanos já haviam abolido o regime de trabalho escravo²³ de seus territórios. É necessário destacar que a resistência e organização dos Quilombos foi uma importante componente para que as ideias citadas acima tivessem espaço na sociedade da época.

A Inglaterra, maior potência econômica e financeira na época, e o maior parceiro econômico do Brasil, passou a exigir do governo brasileiro uma modernização da sua estrutura interna. O governo inglês soube bem se aproveitar da fragilidade financeira do Brasil e passou a conceder empréstimos financeiros para implementar a modernização. Dessa forma, o país tornou-se dependente dos ingleses, que em contrapartida exigiram a liberação da mão de obra escrava e a consequente modificação na estrutura social, deixando de ser uma nação escravocrata para entrar na modernidade capitalista.

Ao perceber que estavam perdendo a soberania para os ingleses, o governo brasileiro passou a implantar algumas medidas. De acordo com Moura (2014), cinco fatos marcaram o período do escravismo tardio e por consequência influenciaram na decomposição do sistema escravista, sendo:

1) A Tarifa Alves Branco (1844) – um conjunto de estratégias que tinha por

²³ De acordo com Almeida (2017, p. 34), os países e respectivos anos de abolição do trabalho escravo na América-Latina: Haiti (1803); Chile (1823); Federação Centro-Americana (1824); México (1829); Ilhas do Caribe Britânica (1834); Guiana Britânica (1834); Uruguai (1846); Ilhas do Caribe Francesas (1794- 1802 /1848); Guiana Francesa (1794-1802 / 1848); Colômbia e Panamá (1850); Equador (1852); Argentina (1853); Venezuela (1854); Peru (1855); Bolívia (1861); Ilhas do Caribe Holandesas (1863); Guiana Holandesa (1863); Paraguai (1870); Porto Rico (1878); Cuba (1886);

finalidade estimular a criação da indústria nacional; obrigar a Inglaterra a modificar sua a tarifa sobre o açúcar brasileiro; criar novos postos de trabalho e aumentar a receita do país (MOURA, 2014, p. 105). Tal movimento estava centrado em criar um mercado de trabalho modernizado a partir da industrialização. Reconhecidamente esse novo mercado era voltado para os novos imigrantes europeus, que então estavam sendo convidados a se estabelecerem no país, em contraposição aos negros e não brancos que já habitavam a nação;

2) A Lei da Terra (1850) – momento em que o Estado abriu mão de seu direito de doador (distribuidor de terras) e passou a ser o seu vendedor direto. “Em vez de uma dádiva pessoal concedida pelo rei segundo as qualidades pessoais do indivíduo, a terra podia ser obtida por qualquer pessoa com capital suficiente” (MOURA, 2014, p. 108). Tal situação é vista por muitos pesquisadores como uma estratégia do Estado de eximir-se de doar terras aos escravos no momento da sua libertação, cabendo a estes adquirir as terras via mercado. Se de um lado a doação de terras, ou mesmo a compra de terras, ficou restrita ou inatingível aos negros e não brancos, a venda de terras aos imigrantes europeus brancos foi estimulada e subsidiada pelo governo nacional, como uma estratégia para fixar a população branca que chegava no território nacional e, assim, melhorar sua visibilidade no exterior deixando de ser um país de negros;

3) A Lei Eusébio de Queirós (1850) – proibia definitivamente o tráfico internacional de africanos, alterando a relação de entrada e manutenção do comércio escravagista. Com a escassez de novos escravos, criou-se um mercado interno de compra e venda que foi sendo substituído aos poucos pela entrada de imigrantes europeus, inserindo uma nova dinâmica nos processos de trabalho: a compra e venda da força de trabalho.

4) A Guerra do Paraguai (1865-1870) – afetou consideravelmente a vida nacional, na medida em que a recém criada indústria, o comércio e a sociedade foram impactados devido aos problemas econômicos e o conseqüente endividamento do país. No entanto, quem mais perdeu foram os negros, que participaram ativamente na linha de frente da guerra. Esperançosos por uma promessa de libertação, quando a guerra acabasse, muitos daqueles que

permaneceram vivos, no fim da Guerra, voltaram a ser escravos. Uma grande quantidade de negros foi aniquilada nas frentes de batalha, o que para muitos senhores não significou nada, tendo em vista que o regime escravocrata estava prestes a ruir;

5) A política imigrantista – foi a forma adotada para se resolver dois problemas, substituir a mão de obra e ao mesmo tempo “branquear a sociedade”. A ideologia do branqueamento das raças (que há tempos preocupava o governo brasileiro, temeroso de reações parecidas com as que ocorreram no Haiti²⁴) tomou espaços ao defender que os imigrantes europeus brancos eram mais ávidos ao trabalho e mais aptos às transformações modernas de que o país necessitava.

Não aprofundaremos o debate sobre cada item²⁵, tendo em vista a complexidade e enormidade de elementos que se coadunam em seu interior. O que buscamos mostrar é que o sistema escravista ruiu não por vontade ou benevolência real, tampouco foi do dia para a noite. Para além de ter sido forjado e orquestrado pela classe senhorial nacional e internacional, a qual instituiu meticulosamente elementos que não prejudicassem seu *status quo*, no momento em que a população negra tivesse sua liberdade decretada, a luta e a resistência do povo negro foi um elemento fundamental no processo.

Moura (2014) analisa, ainda, que existiram dois estágios classificatórios de seleção étnica, sendo que um funcionou durante todo o sistema escravista e o outro da abolição até os dias atuais.

No primeiro estágio, existiam “barreiras simbólicas e jurídicas e as limitações estruturais que tiravam do escravo todos os direitos” (MOURA, 2014, p. 208), limitando assim sua mobilidade social e econômica.

[...] a imagem do negro tinha de ser descartada da dimensão humana. De um lado havia a necessidade de mecanismos poderosos de repressão para que ele permanecesse naqueles espaços sociais permitidos e, de outro, a sua dinâmica de rebeldia que a isso se opunha. Daí a necessidade de ser ele colocado como irracional, as suas atitudes de rebeldia como patologia social e mesmo biológica (MOURA, 2019, p. 46).

Assim, construiu-se um ideário para a população negra escravizada como

²⁴ Em 1971 uma rebelião de escravos e negros libertos da colônia Francesa nas Américas, conhecida como São Domingos (hoje Haiti), culminou com a abolição da escravidão e a independência do território em 1804.

²⁵ Excelente análise sobre cada item é realizada por Moura (2014).

indolente, arredia, preguiçosa, etc., necessitando da ação do homem branco e da Igreja para impor e restaurar a ordem social.

No segundo estágio, após a libertação, criou-se uma barreira invisível sob o preceito de que “todos são iguais”, imputando aos próprios ex-escravizados os problemas pela sua não inserção social. No entanto,

[...] o que aconteceu historicamente desmente esse mito. Trazido como escravo, tiraram-lhe de forma definitiva a territorialidade, frustraram completamente a sua personalidade, fizeram-no falar outra língua, esquecer as suas linhagens, sua família foi fragmentada e/ou dissolvida, os seus rituais religiosos e iniciáticos tribais se desarticularam, o seu sistema de parentesco completamente impedido de ser exercido, e, com isto, fizeram-no perder, total ou parcialmente, mas de qualquer forma significativamente, a sua ancestralidade (MOURA, 2014, p. 219).

O autor chama a atenção para as desigualdades enfrentadas secularmente pela população negra, ex-escravizada, que passa a uma condição de liberto, mas é considerada pela sociedade branca dominante como um problema a ser eliminado. Novamente é a resistência que vai preservar a vida da população negra após a formalização da sua libertação.

Se antes as formas de resistência estavam focadas em atitudes mais radicais (fugas, lutas, rebeldias, etc.), no contexto pós-libertação será o resgate histórico a as apropriações culturais, juntamente com a educação da população negra se tornarão a peça fundamental da resistência negra.

1.1.1 Situação do Negro no Pós-Abolição e a Presença do Imigrante Europeu²⁶

O contexto ao qual a população negra foi exposta após a abolição da escravatura, em 1888, foi extremamente cruel. Do dia para a noite, milhares de pessoas tiveram formalmente sua liberdade declarada, mas, em contrapartida a essa liberdade, ficaram à mercê da sorte para sobreviver.

No cenário geral, como analisamos até o momento, o governo e as elites dominantes da época já estavam programados para a libertação da mão de obra escrava. A imigração de grupos europeus, de maioria italiana e alemã, para

²⁶ Mais à frente analisaremos a presença dos descendentes dos imigrantes europeus no processo de invasão da região sudoeste do Paraná.

substituir o trabalho escravo já estava em crescimento desde 1827²⁷.

As elites dominantes, através de vários mecanismos protetores do imigrante e de medidas restritivas à compra interna de escravos, através do tráfico interprovincial, conseguiu, finalmente, que o imigrante fosse um trabalhador de aluguel mais barato do que a compra (onerada) do escravo e, nesse universo de transição capitalista, o fazendeiro do café aceita o imigrante. E aquele trabalhador europeu que inicialmente era considerado ocioso por representantes da lavoura passa a ser considerado o modelo de poupança, perseverança, organização e disciplina no trabalho (MOURA, 2019, p. 122).

Segundo Fernandes (1972), esse fenômeno migratório de europeus e a convivência com a população escrava e liberta podem ser interpretados em três fases.

A primeira, conhecida como “a longa fase do regime servil”, corresponde ao período de 1827 a 1885, em que o imigrante participava das atividades, mas não ameaçava “os padrões de acomodação racial”, pois o regime escravocrata explorava inevitavelmente essa mão de obra escrava até as últimas consequências. Recorrendo a Moura (2019), podemos observar que o trabalho dos escravos negros nas áreas mais povoadas não estava centrado apenas na lavoura ou propriamente na agricultura. Os escravos participavam das transformações sociais e sua mão de obra (mesmo escravizada) era utilizada, também, nas atividades comerciais e artesanais da época.

Os negros não eram somente trabalhadores do eito, que se prestavam apenas para as fainas agrícolas duras e nas quais o simples trabalho braçal primário era necessário. Na diversificação da divisão do trabalho eles entravam nas mais diversas atividades, especialmente no setor artesanal. Em alguns ramos eram mesmo os mais capazes como, por exemplo, na metalurgia, cujas técnicas trazidas da África foram aqui aplicadas e desenvolvidas. Na região mineira, por exemplo, foram os únicos que aplicaram e desenvolveram a metalurgia. Tiveram também a habilidade de aprender com grande facilidade os ofícios que aqueles primeiros portugueses que aqui aportaram trouxeram da metrópole (MOURA, 2019, p. 96-97).

Já os negros libertos, devido às suas habilidades, ocupavam os espaços de trabalho que iam se abrindo na sociedade urbano-industrial. Antes mesmo da abolição da escravatura, os negros encontraram dificuldades de colocação na

²⁷ Fernandes (1972, p. 110) aponta que desde 1827 muitas colônias de imigrantes europeus foram instaladas no território brasileiro. No entanto, após 1884 a entrada de imigrantes europeus mais que quadruplicou. De 1827 a 1884 o número de entrada de imigrantes foi de 37.481, já entre 1885 e 1889 o número de imigrantes que entraram no país foi de 168.127.

sociedade. Então, com a chegada dos imigrantes, a vantagem das contratações passou a ser destes.

Na segunda fase, chamada de “consolidação e expansão da ordem social competitiva”, correspondente ao período de 1885 a 1930, o imigrante passou a ser, de fato, um incômodo para a população negra, deixando de ser uma “mão-de-obra inevitável em diversos tipos de trabalho” (FERNANDES, 1972, p. 113). Os efeitos da abolição começam a surtir logo nos primeiros momentos, pois o regime sugou até a última possibilidade de trabalho dos escravos, não os preparando para a transição a uma sociedade de mercado livre. Perdidos e incertos sobre o seu futuro, os setores tradicionais liberaram os escravos e absorveram os imigrantes como mão de obra livre e necessária.

[...] o desajustamento do “negro”, que poderia ser um fenômeno transitório converteu-se num desajustamento estrutural. Em vez de ser reabsorvido pelo sistema de trabalho urbano e pela ordem social competitiva, ele foi repellido para as esferas marginais desse sistema, nas quais concentravam as ocupações irregulares e degradadas, tanto econômica quanto socialmente (FERNANDES, 1972, p. 113).

A terceira fase, de aceleração do crescimento após 1930, é considerada o momento das migrações internas, em que a população negra passa a ser absorvida com mais intensidade, devido à necessidade de crescimento do recente mercado industrial nacional, ainda que para realizar atividades menos remuneradas. Fernandes (1972, p. 114) indica que levaram mais de cinquenta anos “para que o negro e o mulato transpassassem o umbral da nova era”, passando assim a “participar das garantias econômicas asseguradas pela ordem social competitiva”.

No contexto anterior à abolição, já se mostravam perceptíveis as disparidades relacionadas à forma como eram tratados os trabalhadores imigrantes, os negros escravos e os negros libertos. O grupo dos imigrantes gozava de privilégios contratuais, formalmente legalizados e fiscalizados pelos consulados dos países que impediam os maus tratos e explorações da sua população. Já o grupo dos escravos não tinha nem a sua humanidade reconhecida e estava submetido às relações privadas de mando dos senhores. Por consequência, os negros libertos sofriam os preconceitos da sua cor (condicionada como cor dos escravos, como veremos mais adiante), o que tornava suas atividades laborais penosas e sacrificantes.

No período que vai da abolição (1888) ao fim da I República (Revolução de 1930), o “negro” enfrentou em São Paulo as piores vicissitudes que se poderiam imaginar. Nesse período, devem-se ressaltar duas coisas. De um lado, a propensão do negro para lidar com a liberdade de forma que envolvia extrema irracionalidade. Representando-se como “dono do seu próprio nariz”, pôs em prática ajustamentos que colidiam com a natureza do trabalho livre, da relação contratual e com as bases competitivas da nova estrutura social. Daí resultou um desajustamento estrutural profundo, que concorreu severamente para eliminá-lo do mercado de trabalho, mesmo na área dos “trabalhos dos negros” (FERNANDES, 1972, p. 117).

Tratados como objetos por séculos, a sensação de liberdade por parte da geração contemplada pela abolição estava em usufruir das possibilidades que antes lhe eram negadas e gozar a liberdade em sua plenitude. No entanto, o sistema liberal tinha regras específicas e exigia comportamentos que não foram repassados ou ensinados aos libertos. De fato, isso se tornou um problema para a população de ex-escravizados na sua integração, pois seus valores, formas e comportamentos de trabalho eram diferentes daqueles que a sociedade urbano-industrial solicitava. O mercado e os senhores, agora transformados em patrões e proprietários, não quiseram assumir essa responsabilidade e, por consequência, evitaram ou viram como atrasada a admissão da população negra no mercado de trabalho.

O negro se defrontou com condições de trabalho tão duras e impiedosas como antes. Os que não recorreram à migração para as regiões de origem repudiavam o trabalho “livre”, que lhes era oferecido, porque enxergavam nele a continuidade da escravidão sobre outras formas. Para serem livres, eles tiveram que arcar com a opção de se tornarem “vagabundos”, “boêmios”, “parasitas de suas companheiras”, “bêbados”, “desordeiros”, “ladrões”, etc. A estigmatização do negro, associada à condição escrava, ganhou nova densidade negativa. A Abolição pela via oficial não abria nenhuma porta – as fechava. Só os negros que viviam em regiões mais ou menos subdesenvolvidas – e não tiveram de competir com os imigrantes pelo trabalho – achavam emprego (FERNANDES, 2017, p. 80).

Fernandes (1972) faz uma consideração importante ao explicar que as disparidades e os preconceitos com a população negra não eram resultantes do imigrante, nem surgiram com a sua chegada. De acordo com o autor, o preconceito e a discriminação contra os negros são resultantes da estrutura anterior, formada pela sociedade escravista para justificar o regime de escravidão.

Para o autor, as condições de vida dos primeiros grupos de imigrantes, comparadas às condições dos negros no mesmo período, eram muito parecidas. Exceto pela “cor da pele” e a liberdade de que os imigrantes usufruíam perante o grupo escravo, a exploração do trabalho era muito similar. A distinção aparece no

percurso do sistema econômico e social brasileiro, no qual os imigrantes tiveram mais possibilidades de inserção social do que a população negra.

Sob muitos aspectos, a situação do imigrante sempre foi parecida com o negro e do mulato. Ele teve um ponto de partida bem modesto, apesar de ser branco; e lutou, com frequência tenazmente, para classificar-se socialmente e, em seguida, para desfrutar dos benefícios da mobilidade social. No entanto, em virtude de possuir algum domínio (ou domínio completo) sobre as técnicas sociais que organizam as relações humanas numa sociedade competitiva, o imigrante logrou bem depressa os dois objetivos (FERNANDES, 1972, p. 126).

No pós-abolição, ao perceber as disparidades a que era submetido cotidianamente, o negro passou a questionar a sua visibilidade perante a sociedade e a exigir uma integração efetiva. O ápice da insatisfação é verificado no final dos anos 1920 nos grandes centros urbanos do país, principalmente na cidade de São Paulo. Palco de grandes movimentações, a cidade abrangia um cenário de desigualdades, principalmente pela entrada massiva de imigrantes antes e após a abolição, recebendo uma massa de desempregados e desocupados negros, que não foram absorvidos pelo mercado. Com um forte incremento industrial e o apelo do liberalismo competitivo, a cidade representava para os trabalhadores a possibilidade de ascensão de classe. No entanto, a população branca era privilegiada com os melhores empregos, restando para a população negra apenas os empregos menos remunerados e sem projeção.

Tais situações de desvantagem dos negros, chamadas vulgarmente de “desajustamento sistemático do negro”, geraram um sentimento de protesto, conclamando a população para uma “Segunda Abolição” (FERNANDES, 1972). Assim, o “Protesto Negro” surge e se afirma perante a falta de atenção política para com os negros, com o intuito principal de projetar socialmente a população negra, exigindo condições de igualdade de oportunidade como as dispensadas aos brancos.

1.1.2 O Protesto Negro

Fernandes (1972) deixa claro que o Protesto Negro, enquanto um movimento reivindicatório não teve como objetivo modificar as estruturas sociais, mas sim reivindicar o papel do negro na sociedade de classes. O autor situa, ainda, que tal movimentação só foi possível graças à escolarização que muitos negros acessaram (formal e/ou informalmente), principalmente aqueles (escravos domésticos) que puderam ter contatos educacionais na instrução dos senhores brancos. É importante destacar também as entidades abolicionistas que foram criadas no percurso e que se preocuparam com a situação da população negra. Esse acesso educacional propiciou a comunicação individual e/ou de grupos às ideologias revolucionárias, tendo em vista o cenário de efervescência que se mostrava no início do século XX.

O *protesto negro*, que exprimiu o clímax de sua capacidade de preocupar-se e de lutar pela *Segunda Abolição*, afirmou-se como um protesto dentro da ordem [...]. Ele possui um enorme valor, como marco histórico e como evidência do poder assimilacionista da sociedade inclusiva. Mas, deixa patente que, mantidas as atuais condições econômicas, sociais e políticas, o altruísmo, a nobreza e a elevação dos movimentos sociais do meio negro não põem em questão as “injustiças” dos brancos ou da ordem social existente, porque o *protesto* acabou se transformando em um valor em si mesmo, como se o negro tomasse a si a tarefa histórica de exibir uma integridade que os brancos não possuem na auto-identificação com valores fundamentais da civilização vigente (FERNANDES, 1972, p. 175 – grifos do autor).

A primeira grande revolta, apontada por Munanga e Gomes (2016), no contexto do “Protesto Negro” foi realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1910 e ficou conhecida como a Revolta da Chibata. A ação exigia o fim dos castigos corporais sofridos pelos marinheiros, bem como solicitava o “aumento dos soldos e a preparação e a educação dos marinheiros” que na sua grande maioria eram negros (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 111). Em 22 de novembro de 1910 os marujos, sob o comando de João Cândido Felisberto, tomaram as embarcações, “manobrando os navios com maestria, apontaram seus canhões para pontos estratégicos da cidade” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 111), causando pânico e medo na população da cidade do Rio de Janeiro. Por pressão, o parlamento cedeu às reivindicações, dando inclusive anistia aos revoltados. No entanto, por ser uma revolta praticamente de marinheiros negros, a imprensa não perdoou e soltou ataques às autoridades governamentais por ter negociado e promovido anistia aos participantes do levante.

Nos bastidores, o governo arquitetou uma conspiração contra o líder da revolta e seus principais companheiros e, ignorando a anistia, “baixou um decreto regulamentando o afastamento dos marinheiros julgados indesejáveis” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 112), As perseguições seguiram nas semanas seguintes, até a noite de 24 de dezembro de 1910.

Na noite de Natal, foram embarcados no “Satélite”, cargueiro do Lóide Brasileiro, 105 ex-marinheiros, 292 homens comuns (desempregados, mendigos, etc.), 44 prostitutas e cinquenta praças do exército que sendo fuzilados no decorrer da viagem a Santo Antônio do Madeira (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 112).

João Cândido foi preso, sofreu uma tentativa de assassinato, mas depois de ser julgado em 1912 foi absolvido. Trabalhou na descarga dos pesqueiros até pouco mais de seus 80 anos. Faleceu em 1969, com 89 anos.

A imprensa branca teve um papel de destaque para que houvesse uma reviravolta no conflito entre o governo e os marinheiros na Revolta. A população negra há tempos não confiava e pouco era reconhecida pela imprensa, haja vista que o domínio da informação estava centrado nas mãos da branquitude²⁸ e elaborado para os brancos. Foi buscando manter um canal de comunicação independente, formulado por negros e para negros, que a imprensa negra apareceu no cenário nacional no início do século XX.

O que caracterizou os jornais organizados por esses e outros homens foi o fato de viverem apenas dos escassos recursos da comunidade negra. A situação desses órgãos era de muita luta: não tinham anunciantes e a venda avulsa não compensava. É importante conhecer essa “outra história” para superar uma ideia equivocada que persiste em nossa sociedade de que a comunidade negra sempre foi iletrada, analfabeta e desorganizada (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 115).

A imprensa negra surgiu com um papel de refletir as “inquietações da comunidade e lá se encontravam os conselhos para o negro ascender social e culturalmente, procurando igualar-se ao branco” (MOURA, 2019, p. 242). Não obstante, os jornais serviam “para indicar, através de regras morais, o comportamento que deveriam seguir os membros da comunidade negra”. No interior da imprensa negra, existiam diversas correntes ideológicas, desde as mais brandas

²⁸ De acordo com Cardoso (2014, p. 17), branquitude refere-se “a pertença étnico-racial atribuída ao branco”, entendendo que “ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e

até as radicais, mas com um único propósito: tratar da “posição do negro diante do mundo do branco”. Assim, a imprensa negra assume “um caráter reivindicativo, outras um conteúdo pedagógico e moral, mas sempre procurando a integração do negro” (MOURA, 2019, p. 243).

A imprensa negra reflete como os negros articulam esse conceito em relação a si mesmos. Oprimidos socialmente e discriminados etnicamente, estigmatizados pela sua *marca* étnica, os negros concentram nessa *marca* o potencial de sua revalorização simbólica, do encontro com a sua personalidade. Daí por que se referem à “raça”, à “nossa raça” sempre em nível de exaltação, pois tudo aquilo que para a sociedade discriminadora é negativo passa a ser positivo para o negro, e esse fenômeno se reflete na sua imprensa. Não é por acaso que o seu mais significativo e polêmico jornal tem como título *A Voz da Raça*. A “raça” é, portanto, exaltada, e quando o negro se refere a outro, fala que ele é “da raça” (MOURA, 2019, p. 250 – grifos do autor).

A imprensa negra teve papel fundamental na formação de muitos negros e negras ao falar e retratar a realidade da população, seus anseios e indignações, possibilitando a criação de organizações. É considerado também resultado da luta do povo negro pós-abolição.

Outro expoente interpretado como resultado do Protesto Negro foi a Frente Negra Brasileira (FNB). Criada em 1931, em São Paulo, foi um movimento que atuava na divulgação e afirmação dos preconceitos existentes no Brasil, promovendo e realizando protestos contra a discriminação em locais públicos. Mesmo sendo acusada por muitos estudiosos de ser uma entidade de direita, ao prever apenas a divulgação do preconceito e não exigir mudanças sociais, a entidade foi importante para que o debate disseminasse para outras regiões e estados. A FNB tinha várias frentes de atuação que iam desde a imprensa, a organização educacional, o treinamento militar, até transformar-se em um partido político e ser extinta, em 1937, pelo governo de Getúlio Vargas. Sua centralidade estava em integrar o negro na sociedade da época, por isso às diversas frentes de atuação. A FNB acreditava “que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura”, por isso seus integrantes “davam um grande valor à educação” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 118).

Para Guimarães (2012, p. 84), a FNB apresentava algumas contradições, pois

fazia questão de afirmar o negro como brasileiro, ao passo que renegava “as tradições culturais afro-brasileiras”, responsabilizando-as “pelos estereótipos que marcavam os negros”. Por isso o foco nas ações educativas era voltado para uma perspectiva de assimilação dos valores da sociedade branca.

Não apenas as questões educacionais estavam na mira dos movimentos de luta da população negra, mas também os aspectos culturais. Em 1944, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado por Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos.

O TEN não era só um grupo de atores e atrizes negras que queriam representar, mas uma frente de luta, um polo de cultura que tinha como objetivo a libertação da cultura do povo negro. Ele queria dar uma leitura a partir do olhar do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma ocidental de entender e ver a cultura negra (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 121-122).

Se a FNB renegava os traços da cultura afro-brasileira, o TEN a exaltava e buscava disseminar a forma de pensar a negritude²⁹. A estrutura interna do TEN na época caracterizava a entidade como “a principal organização negra do país” (GUIMARÃES, 2012, p. 89).

A orientação política desse movimento ficou expressa no modo extenso de definir “os negros”, para neles incluir mulatos e pardos, tal como já acontecia em São Paulo e no Sul, fazendo com que, longe de ser uma minoria, o negro fosse o *povo* brasileiro. *Povo* significa também aqueles excluídos do pleno gozo dos direitos civis e sociais – como acesso à educação, ao emprego e à assistência médica – constitucionalmente garantidos pela ordem jurídico-política. *Povo* sempre foi o oposto de *elite* ou de *doutores*, na dicotomia hierárquica da sociedade brasileira. Longe, portanto, de expressar os interesses de uma minoria, o TEN, e de modo mais amplo o movimento negro desses anos, procurava solucionar um problema nacional de integração social, econômica e política da grande massa da população brasileira (GUIMARÃES, 2012, p. 92 – grifos do autor).

Infelizmente as ações de organização da população negra foram interrompidas ou passaram para a ilegalidade, a partir dos anos 1960, devido ao golpe civil-militar instalado.

Os anos em que a ditadura civil-militar esteve à frente do poder no país (1964 a 1985) foram marcados por enfrentamentos, lutas, perseguições e mortes de

²⁹ Por negritude, adotamos a definição de Munanga (2020, p. 56): “A negritude seria tudo o que tange a raça negra; é a consciência de pertencer a ela. [...] negritude é a solidariedade, ou seja, o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los, a preservar uma identidade comum”.

militantes de diversos grupos sociais. No entanto, o período foi profícuo no surgimento de organizações sociais de trabalhadores, principalmente de luta em prol de direitos.

A luta contra o racismo começa a se dar juntamente com a luta do trabalhador contra a exploração capitalista. Novos contornos surgem na relação entre raça e classe social. Os negros começam a denunciar que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente os negros e brancos e que a superação do racismo e da discriminação não será alcançada simplesmente com a mudança da situação de classe. É importante somar esforços na luta contra a desigualdade social e racial (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 128-129).

A partir dos anos 1970, o Protesto Negro irrompeu novamente na cena. O movimento voltou a se organizar em diversas cidades do país e construiu uma unidade em torno de temas tão preciosos para a comunidade, formando assim o Movimento Negro Unificado (MNU)³⁰.

O MNU surgiu, em São Paulo, da unificação de várias organizações negras e teve como marco de fundação o ato de protesto contra a morte, sob tortura, de um trabalhador negro e a indignação diante das frequentes ações de discriminação sofridas por atletas negros, por parte do Clube de Regatas Tietê, no ano de 1978.

Durante o ato público que acompanhou a manifestação, ocorreu a unificação de várias organizações negras, nascendo assim o Movimento Negro Unificado, mais conhecido como MNU, que tornou-se uma das principais entidades negras da atualidade, e possui um caráter nacional, com sede em Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e em outros estados. A luta contra a discriminação racial, as propostas para a superação do racismo na educação escolar, a discussão da questão racial dentro dos partidos da esquerda brasileira, a formação de lideranças políticas negras para atuar nas esferas políticas são algumas das muitas ações do MNU desde a sua fundação (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 129).

No mesmo ano (1978), no dia 20 de novembro, as entidades ligadas ao MNU se organizaram em torno da homenagem à morte do Zumbi dos Palmares, promovendo a data como “Dia Nacional da Consciência Negra”, a fim de reforçar a consciência da população negra perante a história vivenciada, rebatendo a imagem

³⁰ De acordo com Jesus (2011, p. 91-92), “o Movimento Negro Unificado (MNU), primeiro surgiu com o nome de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). [...] a inclusão do termo ‘Negro’ foi apresentada por Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez, o que significou uma mudança na concepção do movimento, que passou a ser chamado de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Depois, o movimento foi chamado apenas de MNU, a luta contra a discriminação racial era uma bandeira, uma palavra de ordem do movimento, e não devia ser incluída ao nome”.

negativa de sua passividade perante os acontecimentos.

Nos anos 1980 e 1990 despontaram entidades envolvidas com o MNU articuladas com diversos setores sociais da sociedade civil, as quais serviram como inspiração para programas e projetos de órgãos governamentais (municipais e estaduais) que tratam da questão racial. Guimarães (2012), ao fazer uma análise sobre a atuação do Movimento Negro, traz uma ampliação do seu significado, principalmente para as pautas progressistas:

Em sua pluralidade, o movimento negro recente trouxe para a cena brasileira uma agenda que alia política e reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racialismo e voto étnico), política de cidadania (combate a discriminação racial e afirmação de direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias) (GUIMARÃES, 2012, p. 105).

O Movimento Negro teve papel fundamental nas discussões apresentadas na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), pois a “Marcha contra o Racismo”, realizada no Rio de Janeiro já em 1983, e a “Convenção Nacional do Negro”, realizada em Brasília em 1986, foram dois espaços importantes para a discussão das propostas apresentadas na Assembleia.

Munanga e Gomes (2016) destacam ainda o Movimento de Mulheres Negras como importante interlocutor de políticas, tendo em vista o histórico de exploração da força de trabalho da mulher negra.

Quando falamos que a mulher moderna tem como uma de suas características a saída do espaço doméstico, da casa, para ganhar o espaço público da rua, do mundo do trabalho, temos que ponderar que na vida e na história da mulher negra, a ocupação do espaço público da rua, do trabalho fora de casa já é uma realidade muito antiga (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 133).

É nesse contexto que a mulheres negras têm se organizado em espaços governamentais e não governamentais, “discutindo e denunciando o racismo, promovendo cursos, palestras e projetos”, debatendo sobre “educação sexual, saúde reprodutiva, doenças sexualmente transmissíveis, concepção e nascimento, doenças étnicas, direitos humanos, educação, etc.” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 133).

A resistência e a luta do povo negro, fruto do Protesto Negro, pode ainda ser percebida no ambiente universitário, dado que tem havido um aumento no número

de estudantes negros nos cursos de graduação e pós-graduação. Tal inserção vem alterando a percepção da comunidade acadêmica, voltada historicamente para a população branca, propiciando que estudos e pesquisas que tratam especificamente da história e vida da população negra sejam realizados, tornando-os visíveis para a sociedade.

Na trajetória que buscamos evidenciar até o momento, um elemento de análise é fundamental para compreender o comportamento das ações governamentais quando se trata de políticas voltadas ao segmento étnico-racial: a pretensa “democracia racial” brasileira, elemento que precisa ser melhor debatido pela sociedade brasileira como um todo.

1.1.3 O Surgimento do Mito da “Democracia Racial”

O contexto social brasileiro no final do século XIX teve significativas alterações de ordem econômica, com a abolição da escravatura em 1888, de ordem política, com a Proclamação da República em 1889, e de ordem social, com a insurgência de protestos, principalmente o Protesto Negro e as suas formas de organização (imprensa negra, Revoltas, FNB, etc.). Todas essas eram vistas pela elite branca com insegurança.

Como veremos mais à frente, a educação escolarizada foi utilizada como uma estratégia ideológica de manter a coesão, na medida em que estimulava a padronização de valores e a ordem pretendida pela sociedade branca dominante. Mas ela precisava de um elemento centralizador que agregasse e desse sentido para que os valores brancos fossem penetráveis e sobressaíssem aos valores e costumes não brancos.

Assim, em meio à conturbada fase de transformações políticas e sociais ocasionadas, foi forjada uma das principais estratégias governamentais para incentivar e disseminar a formação de uma ideologia que congregasse e integrasse a nação, dando sentido ao nacionalismo brasileiro. Dessa forma, a democracia racial foi usada como um elemento que agregaria a posição de grupos heterogêneos. De acordo com Guimarães (2012, p. 117),

Foi apenas a partir de 1930, principalmente com o Estado Novo (1937-1945)

e a Segunda República (1945-1964) que o Brasil ganhou definitivamente um “povo”, ou seja, inventou para si uma tradição e uma origem. [...] A ideia fundamental da nova nação é a de que não existem raças humanas, com diferentes qualidades civilizatórias inatas, mas sim diferentes culturas. O Brasil passa a se pensar a si mesmo como uma civilização híbrida, miscigenada, não apenas europeia, mas produto do cruzamento entre brancos, negros e índios.

A teoria da “democracia racial” de Gilberto Freyre³¹ foi acatada pela recente sociedade burguesa e seus representantes governamentais, tendo em vista que buscava a manutenção de uma relativa ordem social, sem correr o risco de as classes dominantes (majoritariamente branca) perderem a hegemonia sobre a população. A partir da tese de que o povo brasileiro é proveniente das mesmas raízes (do branco, do negro e do indígena), projetava-se que a convivência entre todos deveria ser harmônica.

Por algumas décadas, foi difundido e propagandeado o Brasil como um exemplo de convivência entre os diferentes povos, por meio dos diversos estudos que buscavam confirmar e saudar a “democracia racial”. Tanta propaganda despertou, em 1950, a curiosidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que patrocinou uma pesquisa no Brasil sobre a temática, a fim de conhecer melhor essa realidade. No trabalho, foram designados pesquisadores para a elaboração de um documento que apresentasse, de fato, a situação da convivência dos povos (em particular as diversas “raças”) no Brasil. As pesquisas desenvolvidas revelaram a seguinte conclusão: a teoria da “democracia racial” não passava de um mito.

Não existe democracia racial efetiva (no Brasil), onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de “bom tom”, de um discutível espírito cristão e da necessidade prática de “manter cada um em seu lugar”. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democráticas (FERNANDES, 1960, p. 14).

Um dos argumentos centrais ao tratar da “democracia racial” afirma que a sociedade brasileira foi organizada a partir de uma miscigenação consentida dos povos, como forma de impactar no crescimento populacional das Colônias,

³¹ Expressa principalmente na obra *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (2003).

mantendo um ambiente harmonioso entre a “Casa grande e a senzala”. Nascimento (2016), ao contrário, sustenta a tese de que o aumento populacional miscigenado foi o resultado da brutalidade e hostilidade dos senhores para com suas escravas, resultado de situações de exploração sexual e estupros. O pesquisador afirma ainda que tais práticas foram uma estratégia de branqueamento da raça, numa espécie de “genocídio” da população negra. Para o autor, existia uma preocupação do estrato dominante em diminuir a “mancha negra” na sociedade brasileira, assim, acreditava-se, e para isso foi invocada a racionalidade científica da época, que a miscigenação do branco com o negro e as sucessivas misturas dos brancos com os mulatos, em longo prazo, resultariam num branqueamento da população³².

A assunção prevalecente [...] considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano. Necessitava, conforme receita de Arthur de Gobineau (1816-1882), influente diplomata e escritor francês, “fortalecer-se com a ajuda dos valores mais altos das raças europeias”. Gobineau previa que dentro de dois séculos a raça negra desapareceria por inteiro (NASCIMENTO, 2016, p. 84).

Como mostram as estatísticas atuais, essa projeção não se concretizou.

Outro ponto conclamado pelos defensores da “democracia racial” diz respeito à incorporação cultural dos povos africanos no cotidiano dos brasileiros, dado que alguns teóricos da branquitude tratam de uma convivência amigável entre senhores e escravos. Novamente Nascimento (2016) rebate essa afirmação ao apontar que, desde a chegada dos africanos em terras brasileiras, a cultura negra foi perseguida, silenciada e proibida em todas as suas variações (linguagem, conhecimentos, danças, música, crença religiosa, etc.). Isso é demonstrado no reduzido conhecimento repassado sobre a história do continente africano³³, os impérios construídos, os principais grupos que habitavam/habitam aquele território os conhecimentos produzidos pelas suas ancestralidades, suas línguas, povos, etc. Se de fato existe uma “democracia racial” que aceita e convive com as diversas culturas, porque as religiões e cultos de matriz africana ainda causam estranheza e perseguições? Ao refletirmos sobre o quanto é (re)passado (ou não repassado) de

³² A miscigenação foi considerada por muito tempo pelos racialistas como uma abominação e uma forma de degeneração da raça branca.

³³ Essa realidade é estendida também aos povos indígenas brasileiros. Vale destacar a existência de inúmeras pesquisas e produções acadêmicas sobre a diversidade e cultura das populações e etnias espalhadas pelo mundo. No entanto, esse conhecimento fica restrito a pequenos grupos, não sendo compartilhado em massa com a sociedade.

(re)conhecimento sobre a África e todas as suas variações, já dimensionamos com exatidão que a democracia racial não passa de um mito.

O preconceito de cor, discriminação racial e a ideologia racista permaneceram disfarçados sob a máscara da chamada “democracia racial”, ideologia com três principais objetivos: 1. Impedir qualquer reivindicação baseada na origem racial daqueles que são discriminados por descenderem do negro africano; 2. Assegurar que todo o resto do mundo jamais tome consciência do verdadeiro genocídio que se perpetra contra o povo negro no país; 3. Aliviar a consciência de culpa da própria sociedade brasileira que agora, mais do que nunca, está exposta a crítica das nações africanas independentes e soberanas (NASCIMENTO, 2016, p. 200).

A “democracia racial” mascara o preconceito, principalmente num país onde não se discute raça³⁴, mas se atribui valor aos indivíduos por meio da “cor”. Guimarães (2019, p. 50) explica que:

[...] a ideia de “cor”, apesar de afetada pela estrutura de classe (daí por que o “dinheiro embranquece”, assim como a educação), funda-se sobre uma noção particular de “raça”. [...] No Brasil, o “branco” não se formou pela exclusiva mistura étnica de povos europeus, como ocorreu nos Estados Unidos com o “caldeirão étnico”; ao contrário, como “branco” contamos aqueles mestiços e mulatos claros que podem exibir os símbolos dominantes da europeidade: formação cristã e domínio das letras.

O mito da “democracia racial” dificulta a organização do movimento negro, na medida em que cria uma ilusão de que o povo brasileiro é uma mistura de raças, portanto, suas demandas são desnecessárias, tendo em vista que não existem diferenças entre brancos e negros no país. Ademais, no Brasil, seria possível a mudança na identificação de sua raça/cor a partir do embranquecimento dos atos e atitudes da população, via enriquecimento e educação. Para Guimarães (2019, p. 110), “haveria uma tendência dos negros e mulatos em ascensão social para se transformarem em socialmente brancos” – os chamados “negros de alma branca”. Ademais, o mito da “democracia racial” interfere nas estatísticas oficiais e nas políticas sociais, na medida em que provoca o mascaramento ou a ilusão da autoidentificação da população.

A autoclassificação censitária (branco, pardo e preto), por correlacionar cor fenotípica e “cor social”, acaba por exagerar as desigualdades raciais no Brasil. Isto porque os mestiços “ricos” tendem a se declarar “brancos”, e a

³⁴ Raça entendida aqui sob o viés da resignificação, com uma função de inclusão e visibilidade. Por isso a importância da sua discussão sobre o aspecto social e político.

diferença de status entre os que se definem “pardos” e “pretos” tende a diminuir, pois nenhuma das duas é uma denominação valorizada (GUIMARÃES, 2019, p. 128).

A partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância, promovido pela ONU, em 2001 na cidade de Durban, na África do Sul, na qual o governo brasileiro reconheceu a existência do racismo na estrutura estatal, muitas ações governamentais e da sociedade civil têm criado um ambiente favorável à desconstrução da “democracia racial”³⁵. O Movimento Negro tem trabalhado incessantemente na desconstrução deste mito, alicerçado por pesquisas e estudos sobre a realidade da população negra, com vistas a romper com as práticas e ideologias racistas.

1.1.4 O Racismo na Sociedade Brasileira

Antes de tratarmos especificamente do processo educacional da população negra, é importante resgatarmos os fundamentos do racismo brasileiro e definirmos alguns conceitos para a análise do assunto.

Como demonstramos anteriormente, a trajetória da população negra no contexto da escravidão e pós-escravidão foi marcada por segregações, inumanidades, mas também muita resistência do povo negro. A principal forma dos brancos de manterem a ordem e evitar a rebeldia dos escravos centrava-se na ideologia e nos castigos físicos.

A ideologia aparece como um mecanismo eficaz para manter a coesão social, tendo em vista a hierarquização que ela perpetua. No tocante ao assunto, ela proporcionou por séculos que uma minoria de brancos dominasse a grande maioria de negros como escravos.

Conforme avançavam nas descobertas de novos territórios, principalmente da África negra, os europeus foram percebendo a multiplicidade de características que cada população apresentava, com alguns traços comuns: “cor da pele, o cabelo, formato do nariz e dos lábios, a forma da cabeça, etc.”. A partir dessas informações, a ciência passou a ser invocada como forma de explicar a população negra. “A

³⁵ A desconstrução do ideário de uma democracia racial brasileira é uma luta do movimento negro e dos seus simpatizantes desde a década de 1950, que tende a ser reforçada nos movimentos dos

primeira tentativa foi pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio da norma” (MUNANGA, 2020, p. 26). Entre as várias tentativas de explicar a diferença da pigmentação da pele dos negros (clima quente tropical, tipo de alimentação, água, solo, etc.), a justificativa mais acatada foi a religiosa, de acordo com a qual “os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por tê-lo desrespeitado quando este o encontrou embriagado numa postura indecente” (MUNANGA, 2020, p. 26)³⁶. A partir dessa passagem, foram criados outros mitos religiosos que nortearam o pensamento do branco europeu.

Na simbologia das cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza. Nessa ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso nas colônias ocidentais da África, mostrou-se sempre o Deus como um velho branco de barba, e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinho (MUNANGA, 2020, p. 26).

É dessa forma que o a escravidão passa a ser invocada pelos europeus brancos como uma dádiva aos negros, como uma forma de se redimirem dos pecados de seus antepassados, cabendo, então, ao branco a tarefa de guiá-los à salvação, por meio dos castigos físicos e propriamente pela escravidão.

Munanga (2020) ressalta ainda que no período do Iluminismo no século XVIII era de se esperar que a razão prevalecesse diante das justificativas que se apresentavam para a manutenção da escravidão, bem como fosse corrigida a imagem negativa do negro. No entanto, o período consolidou tais estereótipos apresentados anteriormente.

Nesse século, elabora-se nitidamente o conceito da perfectibilidade humana, ou seja, do progresso. Mas o negro, o selvagem, continua a viver segundo esses filósofos, nas antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento. Sexualidade, nudez, feiura, preguiça e indolência constituem os temas-chave da descrição do negro na literatura científica da época (MUNANGA, 2020, p. 27).

anos 1990 e 2000.

³⁶ Cardoso (2014, p. 85) apresenta também outra versão bíblica para a escravização dos negros, segundo a qual “[...] os europeus seriam descendentes de Abel e os africanos seriam descendentes de Caim. A escravidão do africano justifica-se por causa da maldição jogada pelo próprio deus (universal, logo, supostamente de todos). Maldição destinada aos descendentes daquele que praticou o primeiro crime da humanidade. Significa isso que o negro é um ente amaldiçoado pelo deus Javé,

Já no século XIX, as discussões ganharam novos contornos, advindos da teoria da evolução promovida por Charles Darwin, que deu suporte a teorias raciais. De acordo com Munanga (2020), duas correntes de pensamento influenciaram a forma de interpretar os “não europeus”: a evolucionista, que “explicava as diferentes culturas baseando-se no predomínio exercido pelo meio ambiente”, e a racista, que “pensava o destino dos homens determinado pela raça à qual pertenciam”. De acordo com o pensamento racista, “os negros viviam num baixo grau de civilização porque biologicamente são inferiores aos brancos” (MUNANGA, 2020, p. 29). A essa corrente de pensamento que tratava o racismo como justificador para a superioridade do branco em relação aos negros chamou-se “racismo científico”. Assim, “pescoço, nariz, pernas, dedos, órgãos sexuais do negro foram analisados e considerados provas de sua diminuição intelectual, moral, social, política, etc.” (MUNANGA, 2020, p. 30).

A desvalorização do negro colonizado não se limitará apenas a esse racismo doutrinal, transparente, congelado em ideias, á primeira vista quase sem paixão. Além da teoria existe a prática, pois o colonialista é um homem de ação, que tira partido da experiência. Vive-se o preconceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância e valorizado pela educação, o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente nos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (MUNANGA, 2020, p. 30-31).

Nesse contexto a sociedade brasileira foi organizada sob uma estrutura racista de mais de 350 anos de escravidão, com um forte apelo ideológico que preconiza a superioridade do branco e a inferioridade do negro.

Silva (2017, p. 25) argumenta que “após a abolição da escravatura, uma das preocupações de intelectuais e políticos brasileiros era melhorar ‘a raça no país’”. Assim, uma das saídas encontradas para a questão foi o incentivo à imigração da população branca europeia, bem como a “proibição da imigração africana e a não concessão de visto para negros norte-americanos”.

[...] no mesmo período prevaleceu tratamento diferenciado aos europeus com a concessão de terras, capacitação e empregos, ou seja, o Estado brasileiro ofereceu as condições mínimas necessárias para que essas populações se estabelecessem socialmente. Ao passo que, para o povo

negro houve o processo desumano da escravidão e, após a abolição, eles foram relegados à própria sorte, sem nenhum mecanismo efetivo de inclusão. Dado esse contexto, me parece razoável afirmar que o Estado brasileiro incentivou e foi um produtor de desigualdade racial, por meio de mecanismos institucionais, estabelecendo políticas racializadas e discriminatórias (SILVA, 2017, p. 26).

A ideia do “branco como moderno” e do “negro como atrasado” ficou marcada na construção social brasileira. Moura (2019, p. 222) analisa a dicotomia negro/escravo apontando que “a imagem do escravo do passado ficou automaticamente associada ao negro do presente”, o que influenciou os intelectuais na construção de respostas aos problemas decorrentes dessa relação.

Munanga e Gomes (2016) chamam a atenção para o entendimento de alguns termos essenciais na análise dos fenômenos sociais que tratam da realidade racial, buscando, assim, romper com estereótipos que por séculos obstaculizam a população negra brasileira.

O primeiro ponto a ser tratado é o sentido de raça. Já fizemos menção anteriormente ao significado de raça, quando os estudiosos do “racismo científico” buscaram explicar a superioridade da “raça branca” frente à “raça negra”. Para Munanga e Gomes (2016, p. 174-175), o conceito de raça pode nos remeter a diversas dimensões:

[...] dependendo da maneira como ele é utilizado, o conceito raça pode ter uma conotação própria do campo das ciências naturais. Nesse campo, trata-se de um conceito utilizado para definir classes de animais que tem origem em um tronco comum, com características e potencialidades físicas específicas relativas a cada raça. Durante a II Guerra Mundial (1939-1945), o Nazismo lançou mão de aplicação deste conceito, com um sentido biológico, para justificar a suposta supremacia dos brancos arianos (considerados pelos nazistas como uma raça pura e branca) sobre outros grupos.

Também mostramos que o termo “raça”, para além do sentido, a nosso ver desastroso, de imputar diferenças biológicas entre grupos populacionais, foi ressignificado no Brasil pelo movimento negro, que já nos anos 1930 lhe atribuiu uma característica de luta e resgate da ancestralidade dos povos africanos. Após os horrores e as atrocidades étnico-raciais da II Guerra Mundial, o termo foi perdendo espaço nos documentos e estudos acadêmicos e científicos, como categoria de análise das diferenças, passando a designar um significado político-social.

O Movimento Negro e vários estudiosos, atualmente, quando usam o termo “raça”, não o fazem alicerçado na ideologia nazista. Ao contrário, eles rejeitam a ideia de que existam raças superiores ou inferiores. Os grupos políticos lançam mão do conceito, dando-lhe outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um dele. Esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 175).

Nesse sentido, “raça” adquire um conceito social, político e cultural, que vai sendo apresentado, conforme “somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 176). Por isso, uma educação para a compreensão das relações étnico-raciais é importante e necessária.

O segundo ponto diz respeito ao racismo. Como uma manifestação consciente ou inconsciente, aponta vantagens ou privilégios, a partir da construção histórica e social dos grupos sociais, baseado principalmente nos critérios biológicos de sua origem raça/cor/etnia ou culturais, como a religião. Assim, no Brasil, a partir da construção histórica e social da nação baseada no branco como superior e o negro como subalterno, criou-se uma estrutura social em que apenas o branco e sua cultura teriam valor na sociedade. Esse fenômeno pode ser exemplificado na forma como os negros foram tratados no pós-abolição e as privações que sofreram (e sofrem) diariamente, por conta dos traços da sua ancestralidade.

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 179).

O racismo, como uma conduta, pode se expressar de forma individual e/ou institucional. De forma individual, é a ação discriminatória direta de um indivíduo para com outro indivíduo, podendo “atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 180). Já o racismo institucional consiste em práticas orquestradas pelo Estado e a sociedade de forma direta ou indireta, que instituem nas políticas e nos seus serviços formas de segregação e afastamento de grupos sociais.

Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Essas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história do povo negro no Brasil. Manifestam-se ainda nos meios de comunicação de massa (propagandas, publicidade, novelas), que insistem em retratar o negro e outros grupos étnico-raciais que vivem uma história de discriminação, de maneira indevida e equivocada (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 180).

Quando tratamos o racismo, precisamos entender também sobre as suas formas de ação, as quais estão, na sua grande maioria, fomentadas e alicerçadas pelo preconceito e pela discriminação.

O preconceito é uma forma primária, uma ideia prévia sobre algo ou alguém, que não condiz necessariamente ao fato real, mas está ligado àquilo que pensamos e sentimos. Assim, preconceito racial é uma ideia ou sentimento prévio, geralmente negativo, sobre determinados membros, raças, etnias, grupos e culturas. Segundo Munanga e Gomes (2016, p. 180), esse tipo de discriminação “apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido a qualquer custo, sem levar em conta os fatos que o contestem”. O preconceito pode estar ligado ainda “a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro”, ou seja, pode prejudicar não apenas os outros, mas o próprio indivíduo preconceituoso.

Se o preconceito apresenta-se no âmbito das ideias, a discriminação é o ato real, é a expressão concreta e direta do preconceito de um indivíduo para com o outro indivíduo e/ou grupos. É a forma materializada das ideias preconceituosas, ou seja, é como podemos identificar a prática do racismo.

Guimarães (2012) aponta que no Brasil o preconceito e a discriminação racial são organizados conforme o reconhecimento da “cor”, sendo que esta não é entendida apenas como a “cor da pele”, mas como um conjunto de atributos pessoais e sociais. Quanto mais próximo aos traços corporais e sociais do branco, mais valorização, reconhecimento e melhores oportunidades terá o sujeito.

[...] o nosso sistema de classificação de cor se origina da intrincada teoria do embranquecimento que a nossa geração naturalista moldou, a partir das diversas teorias raciais então vigentes. [...] Nesta teoria, cor é apenas um, o principal certamente, dos traços físicos – junto com o cabelo, nariz e lábios – que, juntamente com os traços culturais – “boas maneiras”, domínio da cultura europeia -, formavam um gradiente evolutivo de embranquecimento. Preto, pardo, branco. No grupo branco nunca se hesitaria em classificar alguém de pele escura, mas de traços finos (europeus) e boa educação.

Entre os pardos, estavam certamente aqueles de traços físicos “negroides”, mas claros e bem-educados (GUIMARÃES, 2012, p. 65-66).

Frente ao histórico da população negra até aqui apresentado, os problemas da sua inserção na educação, no mercado de trabalho, nas relações sociais como um todo, podem ser entendidos como decorrentes daquilo que Almeida (2019) chama de “racismo estrutural”. Para o autor,

[...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p. 21).

O que o autor quer explicar quando se refere ao “racismo estrutural”, é que tanto os indivíduos quanto as instituições são racistas porque a “sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 47). Mas como o racismo se organiza para estar presente no cotidiano dos indivíduos e das instituições, mesmo sendo considerado um crime na legislação brasileira atual? Para o autor, ele “constitui todo um complexo imaginário social que todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 65), servindo, assim, de arcabouço para a disseminação das ideologias dos grupos no poder.

Nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que o corpo e a sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e seus afetos (ALMEIDA, 2019, p. 67).

É por meio da ideologia que as ações racistas passam a fazer parte do cotidiano, sem causar estranheza para a sociedade. Assim, naturaliza-se por meio do racismo estrutural o fato de que a maioria das pessoas em condições insalubres, analfabetas e semianalfabetas ou presas em presídios espalhados pelo país seja composta pela população negra.

No próximo subcapítulo, abordaremos algumas particularidades da trajetória do Movimento Negro no Brasil, dando ênfase às ações afirmativas como forma de corrigir distorções sobre a população afro-brasileira historicamente cometidas. Por ora, podemos entender que a trajetória de lutas e resistências da população negra

tem uma íntima relação com a educação escolarizada, espaço este que tem muito a avançar no contexto étnico-racial e, conseqüente, a contribuir no rompimento aos estereótipos e preconceitos raciais.

1.2 A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

O avanço das pesquisas que envolvem a temática “negro e educação” tem permitido identificar espaços educacionais voltados à população negra mesmo antes da abolição. Tal fato se torna relevante porque os escravos negros eram legalmente proibidos de frequentar escolas públicas no período Imperial, mas isso não os impediu de acessar a instrução mesmo na ilegalidade.

Silva e Araújo (2005, p. 67) afirmam que “desde o início da colonização portuguesa, a educação brasileira apresentou uma gestão problemática e discriminatória”, ao apontar a educação jesuítica como um privilégio das elites e uma forma de submissão e “domesticação” para povos indígenas e populações não brancas. Com a Reforma Pombalina, em 1759, passaram a vigorar “aulas avulsas, ministradas por professores improvisados”, majoritariamente para subsidiar os conhecimentos a quem pretendia estudar na Europa, um privilégio apenas para os pertencentes ao extrato dominante da sociedade.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, alterou-se a dinâmica educacional, passando as “aulas avulsas” a serem organizadas em “cursos menores” (primário e secundário) e “cursos maiores” (superior). Os cursos menores eram divididos por gênero e disciplina e estavam disponíveis para todos os cidadãos brasileiros. Os cursos maiores passaram a vigorar em escolas isoladas de medicina, odontologia, engenharia e direito, destinados prioritariamente (devido ao seu alto custo) aos pertencentes à classe dominante, com vistas “a formação de profissionais de alto nível”, que iriam exercer os cargos da administração e as “funções políticas no país” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68).

Ressaltamos que os cursos menores eram disponibilizados para os “cidadãos brasileiros”, sendo a população negra impedida, nesse momento, de frequentar as escolas, devido a sua descendência africana, considerada como estrangeira. Somente em 1854, por meio da Reforma Couto Ferraz, a legislação sobre a educação foi alterada, instituindo-se a obrigatoriedade da “escola primária para

todas as crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da corte”. No entanto, alguns pontos inseridos na legislação dificultaram a entrada principalmente das crianças negras nas escolas ao não permitir o acesso às “crianças com moléstias contagiosas e nem escravas”. Além disso, não se previa “a instrução para adultos” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68).

No período de pós-abolição, o regime monarquista foi derrubado e passou-se a organizar uma nação republicana. Esse fato mexeu com toda a estrutura social e política, na medida em que instituiu novos comportamentos sociais, com possibilidades mais democráticas do que o antigo regime.

Para a população negra a situação teve poucos impactos, pois prevalecia o racismo como fator de organização social, sendo os negros considerados, pela intelectualidade da época, como os causadores do atraso social da nação. Existia ainda a situação de desvantagem econômica e a concorrência com os imigrantes europeus pelo espaço na sociedade urbano-industrial.

Mesmo diante das dificuldades impostas para a educação dos seus filhos, a população negra insistiu na educação institucionalizada. Silva e Araújo (2005, p. 69) mostram que tal resistência pode ser constatada pela capacidade de alguns “pretos e pardos alfabetizados e multilíngues”, que falavam “o português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares”. Isso mostra a capacidade intelectual dos negros, contrariando a ideia de que eram ignorantes e incapazes.

Mas, se as escolas não permitiam que os escravos frequentassem os cursos, como esses negros foram alfabetizados? Silva e Araújo (2005) problematizam a questão e indicam algumas hipóteses. A primeira delas é de que apenas os negros escravos eram impedidos de estudar. Assim, os negros libertos, desde que tivessem recursos ou posses, podiam frequentar as escolas. Devemos lembrar que alguns destes negros libertos eram protegidos pelos senhores (muitos deles filhos bastardos com suas escravas), sendo estes “privilegiados pela educação formal” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 69). A segunda hipótese é voltada à educação informal, por meio da “observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas”, que permitiram aos escravos se apropriarem do conhecimento (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 69). Uma terceira hipótese é indicada na contratação de professores particulares pelos senhores para alfabetizar os seus escravos e, assim, obter mais lucro na locação ou negociação destes na venda. Uma quarta hipótese é ainda levantada, devido ao

envio dos escravos do sexo masculino para as escolas vocacionais com vistas a profissionalizá-los, o que os teria aproximado dos conteúdos da instrução básica (leitura, escrita, etc.) para entender o funcionamento das atividades.

Após a abolição da escravatura, “várias tentativas foram realizadas para regulamentar o ensino público brasileiro”. Leis posteriores a essa discussão (Reforma Benjamin Constant, em 1890; Reforma Epiácio Pessoa, em 1901; Reforma Rivadávia Correa, em 1911; Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, e Reforma João Luiz Alves, em 1925), estavam centradas em manter afastados os negros dos bancos escolares.

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

Não podemos perder de vista o caráter republicano nos anos 1900, que buscava, mesmo que de maneira limitada, organizar a sociedade a partir de uma nova racionalidade técnica urbano-industrial, principalmente nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro. De acordo com Silva e Araújo (2005), foi o desenvolvimento industrial que “impulsionou o ensino popular e ensino profissionalizante” no país, atingindo sobremaneira a população negra.

O ensino popular é estabelecido mediante a instalação dos grupos escolares urbanos, que ofereciam ensino primário de melhor qualidade, e das escolas isoladas, com cursos diurnos e noturnos instalados em bairros operários e fazendas. No que tange ao ensino profissionalizante paulista, as primeiras escolas oficiais do Estado são criadas em 1909, obedecendo o Decreto 7.556 do Presidente Nilo Peçanha, apresentando como um dos objetivos principais a instrução dos filhos dos trabalhadores para a formação de um mercado interno de mão-de-obra qualificada³⁷ (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 72).

A população negra na sociedade brasileira era considerada pela branquitude um problema e um perigo que ameaçava o processo de modernização, devido à execução de atividades que exigiam mais força física que intelectual. Dessa forma, a educação passou a ser invocada como a forma de se corrigir a população negra,

³⁷ É importante destacar que, em 1910, por meio do Decreto 7.556/1909, foi inaugurada em Curitiba a Escola de Aprendizes Artífices, conhecida hoje como UTFPR.

mantendo “o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção” (BARROS, 2005, p. 81).

Se por um lado existia uma preocupação na educação como forma de controle social, existia também uma restrição dessa atividade, com vistas à manutenção das relações de poder. De acordo com Barros (2005), no processo de abolição, o branco cogitou que teria seus privilégios abalados pela destituição do poder de comandar os corpos dos indivíduos negros. Assim, a classe dominante branca se apegou aos processos educacionais como forma de se distinguir os libertos, criando uma cisão entre os alfabetizados (brancos) e os analfabetos (negros), de modo a perpetuar uma relação de poderio de conhecimento dentro da sociedade brasileira.

Se durante a vigência do regime escravista a diferenciação se dava basicamente pelo *status* de livre em oposição a escravo ou ex-escravo, no período em que se debate a abolição e, portanto, a igualdade, novos mecanismos tiveram de ser acionados para manter a desigualdade. Entendemos que o acesso à escola era o elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores) (BARROS, 2005, p. 91).

Segundo o autor, muitas famílias brancas não permitiam que suas crianças permanecessem na mesma sala que as crianças negras e, dessa forma, registravam reclamações aos inspetores e professores. As constantes reclamações criavam um ambiente hostil para os estudantes negros que, cansados de serem discriminados e violentados, acabavam desistindo de estudar.

Pelos apontamentos, podemos entender que muitas das dificuldades apresentadas pela população negra no pós-abolição para adentrar ao espaço educacional escolar foram pensadas e organizadas pela branquitude, para que, embora a população negra mantivesse seus corpos livres (do ponto de vista econômico), seguisse analfabeta e presa perante os valores da sociedade branca, ou seja, inferiorizada.

Fonseca (2005) indica que, nos anos 1830, em algumas cidades mineiras, a população negra ocupava espaços educacionais, e alguns negros poderiam, inclusive, ter exercido a atividade de professor. Em seus estudos, ela mostra os registros de aula com anotações dos professores apontando a cor de cada criança

que frequentava as aulas. Nesse sentido, a escola era uma importante instituição de classificação dos estudantes, pois, na medida em que uma criança classificada, por exemplo, como “cabra”³⁸, dependendo da sua evolução educacional ou social, poderia alçar outra estratificação.

É a partir desses indícios que acreditamos que a classificação a partir da cor denota também um determinado lugar que se ocupa, e possivelmente a escola constitui-se em um dos espaços de “promoção” neste complexo jogo de estratificação e hierarquia racial/social (FONSECA, 2005, p. 105).

A categoria “pardos” era reservada às famílias negras que mantinham algum apadrinhamento ou, mesmo, estavam indicadas por seu nível de instrução, sendo consideradas um *status* superior entre a massa de afrodescendentes.

As listas revelam que não bastava ser livre para adentrar a categoria dos pardos. Muitos indivíduos não-brancos foram classificados de outras formas (cabras, crioulos, pretos). Talvez a categoria pardo fosse reservada a um grupo social que por alguma via possuía um certo “prestígio” na comunidade e a classificação como pardo seria a confirmação deste “prestígio” (FONSECA, 2005, p. 105).

Dávila (2006), ao estudar a educação da população negra no início do Século XX (1917 a 1945), indica uma organização, uma espécie de racionalidade na forma de inserção da população negra nas escolas, buscando um “modelo ideal de brasileiro”. Assim, baseadas em valores médico-científicos as escolas passaram a funcionar como instituições corretivas, imputando os valores da sociedade branca “influenciados pela ideologia racial” (DÁVILA, 2006, p. 24).

Na virada do século, as elites brasileiras, seguindo a moda do determinismo racial na Europa, adotaram prontamente a crença científica racista de que os brancos eram superiores e as pessoas de ascendência negra ou mista eram degeneradas. Mas, por volta da segunda década do século XX, as mesmas elites começaram a tentar escapar da armadilha determinista que prendia o Brasil ao atraso perpétuo por causa de sua vasta população não branca. Em substituição, abraçaram a noção de que a degeneração era uma condição adquirida – e, portanto, remediável (DÁVILA, 2006, p. 26).

Conforme já refletimos, no contexto nacional, o Protesto Negro já havia organizado uma imprensa negra e movimentos sociais como a FNB já pressionavam

³⁸ Para Fonseca (2005) a designação de “cabra” estava relacionada aos indivíduos livres, mas que estavam próximos do grupo em regime de escravidão. Como explica o autor, “trazia consigo uma marca que registrava uma ascendência escrava relativamente próxima”, o que lhe atribuía, dessa

a sociedade na busca pela igualdade entre negros e brancos.

A escola, como uma instituição que congregava os ideais de uma sociedade moderna, foi pensada e formulada visando a interferir também nos espaços que o estudante estava inserido (família, comunidade, etc.). Assim, a “educação pública brasileira passa ter um significado especial”, na medida em que os brasileiros “de cor” poderiam mudar seu *status* conforme o domínio dos conhecimentos e conteúdos culturais da branquitude, adquirindo aquilo que o autor chama de “diploma de brancura” (DÁVILA, 2006, p. 28).

A construção de um sistema educacional público brasileiro, no início do século XX, foi pensada, em grande parte, por médicos e cientistas sociais, os quais estabeleceram “uma visão de valor social que privilegiava a aparência, comportamentos, hábitos e valores brancos, de classe média” (DÁVILA, 2006, p. 32). Assim, a escola foi transformada em uma máquina que propiciava “aos brasileiros pobres e não brancos as ferramentas da brancura”, na medida em que criava barreiras para que estes pudessem acessar aos serviços, criando “uma hierarquia racial no sistema escolar” (DÁVILA, 2006, p. 32).

Se a “cor da pele³⁹” da população nacional não correspondia ao modelo de “beleza e perfeição” idealizado pela classe dominante branca, foi necessário dotar a sociedade dos valores da branquitude de outra forma. Assim, a eugenia⁴⁰ foi invocada como ferramenta social e os valores da sociedade branca foram ressaltados nas instituições estatais via costumes, hábitos, conhecimentos, sendo a educação uma área estratégica para essa formação.

O consenso entre os formuladores de políticas era de que as escolas eram a linha de frente da batalha contra a “degeneração”. Os educadores transformaram as escolas em laboratórios eugênicos – lugares onde ideias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas sobre crianças. A eugenia tornou-se a justificativa para expandir e alocar recursos educacionais. Práticas extracurriculares casaram-se à eugenia em formas que continuam a ecoar hoje (DÁVILA, 2006, p. 56).

Tais práticas eugenistas foram implementadas já na matrícula das crianças

forma, um *status* de inferioridade.

³⁹ Não considerando apenas o indivíduo mais ou menos retinto, mas outros traços como cabelo, formato da boca, nariz, etc.

⁴⁰ Teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, tendo como base leis genéticas.

nas escolas, visando à aplicação de testes que medissem a capacidade de adaptação e aperfeiçoamento das massas que adentravam ao ensino público. Além dos testes, o currículo dos conteúdos previa um afastamento da cultura afro-brasileira, a considerava uma patologia e buscava eliminá-la do cotidiano das crianças negras, ajustando-as na “moral científica” (DÁVILA, 2006, p. 75). Para que isso pudesse ocorrer, criou-se um aparato para tratar os problemas sociais, pautado em ações educacionais que envolviam profissionais de diversas áreas (nutricionistas, higienistas, psicólogos, professores etc.⁴¹), numa espécie de laboratório. As crianças que iam para as escolas públicas eram consideradas como objetos de estudo, uma espécie de cobaias de experimentos sociais que buscavam um ideal de perfeição para a construção da nação brasileira.

Não existia, no período, um controle federal sobre a educação nacional, sendo que cada estado ou município aplicava suas regras a sua maneira, a partir de normativas expedidas. Assim, algumas localidades tiveram êxito na aplicação de certas metodologias, enquanto outras mantiveram um atraso e desorganização dos seus sistemas. Com um histórico de desvantagem e um apelo sistemático de uma injustificada inferioridade, a população negra foi uma das grandes prejudicadas, pois a limitação de vagas dos sistemas menos organizados impedia a sua entrada e, quando esta acontecia, existia uma dificuldade na sua adaptação.

As crianças negras tinham dificuldades de se reconhecerem nos espaços educacionais, pois toda a estrutura era organizada para atender as crianças brancas, para fomentar a cultura branca e definir os parâmetros de convivência do mundo branco. Para Dávila (2006), houve um movimento de organização do espaço interno das escolas, inclusive na contratação de professores, que passou a ser, majoritariamente, de mulheres brancas.

Não por acaso, o número de professores “de cor” foi diminuindo à medida que as escolas passaram a adotar a eugenia como proposta educacional. Assim como o ideal de estudante brasileiro estava voltado aos conceitos da branquitude, a categoria dos professores também foi sendo cercada dessa estratégia.

No lugar desses professores do atraso, os reformadores buscavam um corpo moderno, que se coadunasse com a imagem de uma elite moderna treinada cientificamente, muito bem-educada, refletindo as normas mais

⁴¹ De acordo com Witiuk (2004), registros mostram a atuação de assistentes sociais nos anos 1930 na área escolar, desenvolvendo trabalho com famílias.

rígorosas de saúde, temperamento e inteligência, e dotada de um senso corporativo de identidade e classe social semelhante ao dos militares (DÁVILA, 2006, p. 165).

Levando em consideração os padrões apontados acima para contratação de novos professores, as escolas passaram a adotar critérios mais rígidos de seleção, dificultando a entrada da população negra nos cursos de formação de professores. A carga horária foi aumentada, alterando conseqüentemente o tempo de estudo, o que impediu que os candidatos mais pobres frequentassem o curso. Como parte da matrícula, era necessário apresentar uma série de exames “baseados em rígidos critérios acadêmicos, físicos, estéticos e psicológicos” que também dificultavam a admissão de pobres e negros. Nas aulas, os estudantes eram avaliados por seus colegas de classe, “o que colocava os membros de uma minoria não branca sob o olhar regulador subjetivo de seus colegas brancos” (DÁVILA, 2006, p. 175). Como se não bastasse, não havia vagas suficientes para todos os secundaristas acessarem a escola de formação de professores.

Na educação, a equação entre branquidade e modernidade era simples: as escolas públicas empurrariam o Brasil para frente ajudando as crianças a se livrarem de hábitos herdados que Fernandes chamava de “anomia”. Professores de cor, ou vindos das classes baixas, eram percebidos como mediadores inadequados nesse processo. Como um conjunto crescente de mulheres brancas e ricas procurava emprego como professoras desde a década de 1920, o sistema escolar simplesmente teve de enfrentar o desafio de filtrar candidatos socialmente indesejados – os “homens e mulheres comuns” (DÁVILA, 2006, p. 195).

Ao analisarmos os processos eugênicos aplicados nas escolas públicas, fica clara a discriminação que o sistema causava, tornando a presença dos estudantes negros no ambiente escolar prejudicada. Financeiramente eram mais vulneráveis, passavam por todos os tipos de avaliações e testes, tinham dificuldades em se adaptar a um referencial de conhecimento e cultura da branquitude, que negava sua ancestralidade e apontava sua cultura e modos de ser e vestir como inadequados, além de sofrer a discriminação de colegas e professores (majoritariamente brancos). Somente a resistência, a necessidade e o incentivo dos familiares de mudar o *status* social (obter o diploma de branquidade) faziam com que as crianças permanecessem frequentando as escolas.

No Estado Novo (1937-1945), novas formas de controle social foram aplicadas, sendo a escola pública uma importante instituição para a disseminação

dos ideais governistas por meio dos desfiles cívicos, a exaltação aos símbolos nacionais, hinos e bandeiras, etc. Era um sentimento de ordem que passava a fazer parte do cotidiano das escolas públicas, sob um rígido sistema de controle e vigilância. As ações eugênicas continuaram a ser aplicadas e desenvolvidas no interior das escolas públicas, promovendo uma diferenciação bilateral entre brancos e negros, ricos e pobres, doentes e saudáveis.

[...] a perseverança nos estudos variava consideravelmente. Como os alunos eram medidos por padrões que lembravam as distinções entre raça e classe, os mais qualificados recebiam a educação mais qualificada. No outro extremo do espectro, menos da metade dos alunos da cidade passava do terceiro ano. Aparentemente, embora pais e alunos atribuíssem valor à educação pública, aqueles forçados a permanecer nos níveis mais baixos não achavam a experiência compensadora (DÁVILA, 2006, p. 286).

No final do Estado Novo, os recursos para a educação eram escassos e o acesso às escolas públicas era cada vez mais difícil. Muitas vagas eram preenchidas pelo apadrinhamento e pela indicação de autoridades políticas, que utilizavam essa estratégia como forma de manter o seu eleitorado ativo.

Além da dificuldade do acesso, o controle e a rigidez nas escolas era uma forma de manter a ordem interna. Os conteúdos eram criteriosamente supervisionados e não se admitiam condutas inapropriadas e algazarras, mesmo que fora do espaço escolar. Esse olhar vigilante era ainda mais atento para os estudantes negros, impedindo-os de praticar atividades conhecidas como “desviantes”, como a capoeira, rodas de música, etc.

Seguindo o padrão e as diretrizes eugênicas, o ensino sobre a população negra e seus aspectos históricos e culturais estava distante dos currículos escolares. Mesmo no Colégio Pedro II (considerado o de maior autonomia e prestígio por ter formado os principais líderes governamentais e a intelectualidade da época), tais temas eram tratados de uma maneira “exótica”. Representavam o negro como um elemento do passado, herdeiro de “certas características de preguiça e superstição” (DÁVILA, 2006, p. 325), tendo raros estudantes negros e apenas professores brancos.

Após a Segunda Guerra Mundial, a eugenia foi perdendo espaço e legitimidade na comunidade científica, isso devido, principalmente, à pressão das agências multilaterais como a ONU, que se esforçaram para que os horrores e massacres étnico-raciais praticados na Segunda Guerra nunca mais voltassem a

acontecer. No Brasil, por um tempo significativo, ainda se observou a organização de políticas governamentais de cunho eugenista, principalmente no sistema escolar público, que recorria à ciência para reforçar uma “marginalização institucional da população afrodescendente” (DÁVILA, 2006, p. 365).

Gomes (2017), ao estudar o “Movimento Negro Educador”, apresenta uma linha temporal que ajuda a compreender a trajetória da educação da população negra, partindo da organização e do engajamento do Movimento Negro. Para a autora, o papel do movimento negro em politizar o conceito de raça no entendimento das relações sociais no Brasil “rompe com as visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros” (GOMES, 2017, p. 22), em especial no campo educacional.

A educação é um campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (GOMES, 2017, p. 24-25).

As situações de racismo denunciadas pela imprensa negra, na transição do século XIX para o século XX, para além do seu caráter informativo, tiveram um caráter educativo, oportunizando a “politização da população negra sobre os seus destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época”, por meio de matérias que “vinculavam a ideia de ascensão social do negro via educação” (GOMES, 2017, p. 29).

Com a mesma preocupação, nos anos 1930, a FNB, tinha uma projeção incessante na educação, mantendo em sua sede em São Paulo uma escola com cursos voltados à população negra, com o intuito de promover a “integração dos negros na vida social, política e cultural” (GOMES, 2017, p. 30).

Movimento de grande repercussão no Rio de Janeiro nos anos 1940 e que teve reflexos na educação da população negra foi o TEN.

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio

que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional (GOMES, 2017, p. 30).

No interior do TEN abriu-se espaço principalmente para que as mulheres pudessem protagonizar suas histórias. À medida que oportunizava acesso à educação, também incentivava a organização de movimentos, como a Associação de Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional das Mulheres Negras.⁴²

Com o período de industrialização acelerado no país nos anos 1950, a lógica educacional passou a ser realizada na formação de mão de obra para as indústrias, aumentando as vagas no sistema educacional, principalmente na modalidade de ensino industrial, a partir da transformação das Escolas dos Liceus Industriais em Escolas Técnicas (Decreto 4.073/1942). Estas eram conhecidas como estabelecimentos educacionais voltados para a população pobre, devido à formação técnica voltada para a colocação do estudante no mercado de trabalho. Os seus estudos não eram aceitos nas universidades, o que criava uma cisão entre as escolas para formação de mão de obra qualificada (voltada aos pobres) e outra escola voltada a preparar os estudantes para entrada na educação superior (prioritariamente para os ricos).

Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 que este estigma da educação técnica deixou de existir, pois com a Lei as Escolas Técnicas passaram a ser aceitas como critério de entrada nas universidades. A legislação também passou a contemplar a população negra como partícipe da sociedade escolar brasileira, ao propiciar, mesmo que no âmbito formal, a inclusão de dispositivos que garantiam igualdade a brancos e não brancos, por meio da ampliação das vagas no ensino público.

A ditadura civil-militar imposta em 1964 trouxe reordenamentos na sociedade e, em especial, para a política de educação, que passou a ser vigiada e controlada exasperadamente. Tal panorama exigiu que, mesmo na ilegalidade, o movimento negro estivesse ativo, como de fato aconteceu.

No contexto de surgimento do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), em 1978, rebatizado posteriormente como MNC, a

⁴² Não podemos deixar de mencionar dois personagens históricos e pouco referenciados na literatura do serviço social: Maria de Lurdes Vale Nascimento e Sebastião Rodrigues Alves. Ambos negros, assistentes sociais, fundadores do TEN ao lado de Abdias Nascimento, não mediram esforços na luta contra o racismo nos anos 1940-1950. Maria de Lurdes foi uma incansável defensora dos direitos das empregadas domésticas e Rodrigues Alves foi um dos fundadores do Sindicato dos Assistentes

educação e o trabalho foram eleitos como dois importantes elementos de combate ao racismo. O MNC, como já citado anteriormente, foi um importante articulador no processo da Constituinte nos anos 1980, sempre focando a educação como um de seus preceitos fundamentais. Muitos de seus ativistas buscaram na educação (graduação e pós-graduação) o engajamento para mostrar a realidade do negro brasileiro, por meio de suas pesquisas de mestrado e doutorado. Entre os temas abordados, podemos destacar: “o negro no mercado de trabalho”, o “racismo presente nas práticas e rituais escolares”, os “estereótipos raciais nos livros didáticos”, as “pedagogias e currículos específicos”, o “enfoque multicultural e popular”, a “importância do estudo da história da África nos currículos escolares”, etc. (GOMES, 2017).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, muitos dispositivos legais passaram a ser invocados pelo Movimento Negro, principalmente os que indicavam a igualdade de direitos, sem discriminações. É a partir da reivindicação e das ações do MNU que muitas propostas foram construídas nos anos 1990 e elevadas ao *status* de políticas em várias localidades do país, como a criação de Secretarias Municipais e/ou Estaduais e seus respectivos Conselhos de Direitos, tratando da temática ético-racial.

É oportuno situar a participação de organizações não governamentais (ONGs) que despontaram nos anos 1980 e 1990, com projetos e ações em prol dos segmentos sociais vulnerabilizados. As ONGs tiveram um papel fundamental no trato das questões educacionais da população negra, fomentando o debate sobre o acesso e a permanência à educação escolarizada, bem como oportunizando o acesso às instituições de ensino superior por meio de cursos pré-vestibulares, chamados por Nascimento (2005) de “cursos pré-vestibulares populares”.

O Instituto Steve Biko de Salvador-BA (criado em 1992), o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), do Rio de Janeiro (criado em 1993), e o Projeto Educação para Afrodescendentes (Educafro), de São Paulo (criado em 1997, por um grupo ligado à Igreja Católica que atuava no PVNC), são, entre outras, três importantes organizações de cursos pré-vestibulares populares que trabalham com ênfase na questão racial, não apenas na denúncia, mas com práticas e propostas que, além do vestibular, têm como objetivos a conscientização sobre o que significam o racismo, o preconceito e a discriminação na sociedade; a construção de identidade

racial através de trabalhos que enfatizam a cultura negra e a elevação da auto-estima; a construção de propostas de ação afirmativa, para a promoção de igualdade de oportunidades, tratamento e reconhecimento cultural (NASCIMENTO, 2005, p. 140).

Nascimento (2005) aponta experiências anteriores de cursos pré-vestibulares⁴³, mas centra sua análise nas instituições presentes nos anos 1990, devido ao aguçado conteúdo, que extrapola os limites de preparação para o vestibular das universidades, abordado junto à comunidade. Entre as discussões fomentadas no interior dos Cursos Pré-vestibulares Populares, estavam a “ampliação de oportunidades, políticas de inclusão, financiamento, currículo e pedagogia” (NASCIMENTO, 2005, p. 142). A relevância da metodologia utilizada pelos “cursinhos” era comprovada ano a ano com o aumento na entrada dos estudantes nas universidades. De acordo com Nascimento (2005), em 1993, o PVNC “obteve 34% de aprovados para UERJ, UFRJ, UFF e PUC-RJ”, o que estimulou a abertura de inúmeros núcleos do PVNC na cidade do Rio de Janeiro.

A partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância, promovida pela ONU, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, o país assumiu publicamente a existência de um racismo institucional “e se comprometeu a construir medidas para sua superação” (GOMES, 2017, p. 34). Tais ações pactuadas no acordo de Durban tiveram reflexos diretos na política de educação, ao prever ações afirmativas que tinham como foco corrigir distorções históricas, que impossibilitaram a população negra de acessar a educação escolarizada. Nesse sentido, por pressão do Movimento Negro e também pelas pressões políticas, muitas universidades passaram a adotar as cotas raciais como mecanismos de ações afirmativas para a população negra.

Tais ações afirmativas são fundamentais para romper com o mito da democracia racial e propiciar a visibilidade da população negra nos espaços educacionais, principalmente nas universidades públicas, que por muito tempo mantiveram afastados negros, pobres e pessoas com deficiência (PCD).

Na trajetória do Movimento Negro que apresentamos, pautas antigas passaram a ser regulamentadas, como o ensino da história e cultura afro-brasileira,

⁴³ Nascimento (2005) cita, entre os já mencionados acima, o Centro de Estudos Brasil África, criado em 1976, em São Gonçalo-RJ; a Universidade para Trabalhadores (Organizada pelo SINTUFRJ), criada em 1986, no Rio de Janeiro-RJ; e a Associação Mangueira Vestibulares, criada em 1992,

tornado obrigatório nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, por meio da Lei 10.639/2003, alterada posteriormente pela Lei 11.645/2008, que agrega o ensino da história e cultura indígena. Outros exemplos foram a regulamentação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) e a política de cotas nas Instituições Federais de Ensino (Lei 12.711/2012).

Mesmo assim, se hoje as leis nacionais que tratam da questão étnico-racial imprimem um contexto de igualdade entre corpos brancos e negros, ao olharmos para as nossas instituições educacionais veremos que “nossa escola ainda prima por um modelo branco” (GOMES, 2001, p. 87). Por essa razão temas como raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial precisam entrar na pauta e nos currículos escolares, desvelando o quanto a ausência desses temas no passado foi prejudicial para a população negra.

Corroboramos com CAVALLEIRO (2001, p. 150) quando afirma:

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre os seres humanos.

É a partir da construção de uma educação antirracista que avançaremos na construção de uma sociedade mais igualitária, rompendo com os preconceitos, denunciando a violência e discriminação racial que interferem no cotidiano de milhões de brasileiros.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SUPERIOR, AÇÕES AFIRMATIVAS E A LEI DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As Universidades Federais brasileiras têm passado, nas duas últimas décadas, por um processo de transformação em sua estrutura interna e externa, ao implantar políticas de ingresso e permanência de estudantes provenientes das camadas mais empobrecidas socialmente. Esse é um fenômeno recente, pois, ao se analisar a trajetória educacional no país, “apesar de ter sido defendida desde o início do século XX, sua efetivação sempre esteve marcada pelo signo da exclusão” (MARTINS, 2012, p. 35).

Antes de tratarmos especificamente da dinâmica da educação superior, se faz necessário pontuar que existe uma diferenciação entre educação e políticas educacionais.

Importantes trabalhos foram realizados no campo da pedagogia com a finalidade de compreender o sentido da educação para a humanidade⁴⁴, mas uma definição pode ser encontrada em comum: a educação, como uma relação social⁴⁵, é constituinte e constitutiva da vida humana, na via individual, familiar, política, organizacional e/ou institucional.

Educação implica em formação do homem e compreende inúmeros processos, incluindo-se, dentre eles, os ativados pela própria escola em seus diferentes graus, modalidades estratégicas ou técnicas. A **educação** na perspectiva adotada, **pleiteando mudanças nos homens**, não estaria delimitada apenas à escolarização ou à educação formal. Enquanto **uma busca intencional de novos comportamentos para responder melhor às (novas) exigências da vida**, a educação contaria, para sua concretização com instituições como a família, a igreja, o setor jurídico e, principalmente, os meios de comunicação, e estaria associada a sua raiz, à substituição ou à reprodução (ainda que sob formas novas) da ordem social (NAGEL, 2001, p. 100 – grifos do autor).

⁴⁴ Podemos citar aqui os trabalhos de Cambi (1999), Aranha (2006) e Manacorda (2010).

⁴⁵ Concordamos com Tonet (2012, p. 69), quando afirma que “a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular”.

Devido à dinâmica e interação que exerce sobre a sociedade, a educação é apropriada pelo Estado na sua via institucional (escolas e universidades) por meio de políticas educacionais que demonstram modelos de reprodução da sua hegemonia. Assim, as políticas educacionais podem ser entendidas como a estrutura organizacional que os governos estatais disponibilizam para tratar da educação.

As políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas⁴⁶ [...]. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos loci privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Marx nas poucas referências que fez a respeito da educação (*Crítica ao programa de Gotha, Instruções aos Delegados, O Capital e Manifesto do Partido Comunista*) aponta que a burguesia capitalista, para se desenvolver, precisou investir em máquinas, em novas tecnologias, e ao fazer isso teve que desenvolver também o trabalhador (MANACORDA, 2007). Assim, foi preciso expandir escolas de diferentes tipos: as de baixo nível profissional, mas também aquelas de alto nível para atender a toda a gama de necessidades do capital. É nesse contexto que se percebe uma contradição no processo de desenvolvimento tecnológico: se por um lado se mostra negativo, com o aumento da exploração do trabalho, o desemprego em massa, as péssimas condições de trabalho, por outro se mostra positivo, pois quanto mais tecnologia, mais instrução e conhecimento são necessários ao trabalhador e, nesse processo, quanto mais formação se adquire, mais humano o indivíduo se torna.

Tanto na educação informal como na formal, se impõe a hegemonia das classes dominantes. O que não significa que a educação seja uma mera reprodução dos interesses dessas classes, pois numa sociedade de classes, a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, é sempre o resultado da luta entre as classes. Significa, apenas, que ela estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes. No caso da

⁴⁶ As autoras explicam que “as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8).

sociedade burguesa, a hegemonia desta classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social). No entanto, nesta mesma sociedade burguesa, existe uma peculiaridade que não existia nas outras. Trata-se do fato de que nesta sociedade a classe trabalhadora, ao contrário das classes dos escravos e os servos, abre uma clara e superior perspectiva para a humanidade. A classe burguesa põe a perspectiva da emancipação política, da qual faz parte a democracia e a cidadania. A classe trabalhadora abre a possibilidade da emancipação humana, uma forma de entificação que ultrapassa em muito o que de melhor podem oferecer a cidadania e a democracia⁴⁷ (TONET, 2012, p. 54).

Ao observamos o surgimento das universidades no mundo no século XI, percebemos a sua importância e o seu papel na consolidação de um caráter revolucionário, até então não manifestado pelos burgueses. De acordo com Ponce (2001), a criação de universidades, na condição de “reuniões livres de homens que se propuseram ao cultivo das ciências”, permitiu que aos poucos “a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas” (PONCE, 2001, p. 99) e, dessa forma, fosse vislumbrando mais oportunidades sociais.

A conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza, e desde o momento em que ostentava orgulhosamente os signos da dignidade doutoral – a borla, o capelo, o anel e o livro – ele já começava a ser encarado como um nobre; tinha privilégios nos processos e precedência no passo (PONCE, 2001, p. 99).

Ao que pese sua importância e influência na dinâmica social, a história nos mostra que a universidade foi formulada para ser um espaço dos ricos.

O simples fato de que o ensino era pago indica bem qual a espécie de alunos que frequentavam a universidade. Gozavam todos de boa situação financeira, o suficiente para pagar os seus professores, as pensões em que viviam, custear viagens e pagar as enormes taxas exigidas [pela universidade] (PONCE, 2001, p. 101).

Foi assim que a crise no sistema feudal desencadeou também uma crise nos conteúdos educacionais. Não se reconhecia mais utilidade para os estudos nos

⁴⁷ Tonet (2012, p. 50) nos lembra ainda que “não se deve confundir emancipação política com emancipação humana; que não se deve ter a ilusão de que a cidadania é um espaço indefinidamente aperfeiçoável; de que ela é simplesmente sinônimo de liberdade; de que a luta pela cidadania é o caminho para a construção uma sociedade autenticamente igualitária, livre e humana. Significa ter claro, que essas lutas podem, no máximo, ser uma grande mediação para a emancipação humana, mas nunca tomar seu lugar”.

monastérios, o que deu abertura para que a Escolástica pudesse surgir com uma dualidade entre “feudalismo em decadência e burguesia em ascensão”, mas também “um compromisso entre a fé, o realismo e o desprezo pelos sentidos, de um lado, e a razão, o nominalismo e a experiência, do outro” (PONCE, 2001, p. 105). Assim, burguesia se espelhava e inspirava o Renascimento, pregando a individualidade e a “afirmação da personalidade”.

Findada a revolução, a burguesia virou as costas para seus aliados proletários e passou a organizar o Estado a partir das suas demandas. Isso impactou na organização escolar ao exigir uma diferenciação no processo educacional: um voltado para os pobres (escolas grandes) e outro para os ricos (escolas pequenas).

Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (PONCE, 2001, p. 137).

As classes populares estavam restritas a um ensino vocacional curto, que direcionava o aprendizado para o cotidiano laboral, enquanto aos burgueses ricos a instrução deveria ser mais apurada e longeva. Não entraremos no debate, mas é necessário destacar que poucas escolas eram públicas no final do século XVIII, o que oportunizava um amplo debate entre intelectuais quanto à necessidade e as possibilidades de acesso da população pobre à instrução pública via Estado, gerando discussões e pontos de vista contraditórios.

A Revolução Industrial exigia que a instrução ao povo fosse universalizada, pois “as máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo” (PONCE, 2001, p. 145). Assim, a educação deveria ser oportunizada para que o sistema pudesse prosperar.

[...] em condições diversas, sem dúvida voltou a aparecer essa diferença entre trabalhadores não especializados, capazes apenas de se encarregar daquelas tarefas mais grosseiras, e trabalhadores especializados, em condições de se encarregarem daquelas tarefas que exigem um nível mediano de cultura. Mas, ao lado dos operários não qualificados e dos trabalhadores especializados, o capitalismo requeria também a existência

de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional (PONCE, 2001, p. 146).

Por ser a universidade um espaço frequentado quase que exclusivamente pela burguesia, os ensinamentos da instituição adequaram-se às necessidades do capital, passando esta instituição a ser o espaço privilegiado dos “sujeitos excepcionais” de que o capitalismo necessitava. No entanto, a liberdade com que a universidade foi organizada no Renascimento previa a dialética e forjava visões e pensamento sobre as funções do Estado para com o povo, possibilitando pensar estratégias de mudança no interior das políticas estatais⁴⁸.

Mesmo sob influências ideológicas, oscilando entre ideias conservadoras e progressistas, as universidades mantêm uma dinâmica própria e buscam incidir na sociedade como forma de transferir e aperfeiçoar o conhecimento armazenado em seu interior, haja vista pesquisas e estudos que se aplicam e que formam o contraditório, possibilitando a construção de trajetórias humanas, político-econômicas e sociais. Esse caráter democrático e dialético é que tem mantido a universidade como um espaço de construção de conhecimentos.

Segundo Cunha (2007), o surgimento das universidades no Brasil, nos anos 1920-1930⁴⁹, deu-se quando as primeiras escolas de Medicina e de Direito (até então isoladas) foram incorporadas a uma estrutura concentrada e mantida pelo Estado, conforme estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras. Tais instituições buscavam atender à qualificação de um corpo técnico-burocrático do Estado. Até os anos 1950, no período desenvolvimentista, a universidade esteve preocupada em formar os filhos da burguesia para ocuparem as funções técnicas e de gerenciamento da estrutura estatal e empresarial. Apenas nos anos 1960 é que o Estado brasileiro, pressionado pela classe trabalhadora urbano-industrial e pelos

⁴⁸ Trindade (2011), ao discutir a história social dos direitos humanos, indica que o direito é uma produção da burguesia. “As transformações foram sempre acompanhadas do desenvolvimento de noções jurídicas novas – correspondentes a essas mudanças econômicas capitalistas –, como, por exemplo, a hoje tão familiar figura do sujeito de direitos, inerente à igualdade jurídica e indispensável para que a compra e venda capitalista da força de trabalho pudessem passar a ter livre curso. Com efeito, o sujeito de direito é sujeito de direitos virtuais, perfeitamente abstratos: animados apenas pela sua vontade, ele tem a possibilidade, a liberdade de se obrigar, designadamente de vender a sua força de trabalho a um outro sujeito de direitos. [...] A noção de sujeito de direitos é, pois, absolutamente indispensável ao funcionamento do modo de produção capitalista” (TRINDADE, 2011, p. 84).

⁴⁹ Importante estudo sobre a trajetória das Universidades no Brasil foi desenvolvido por Cunha (2007a, 2007b, 2007c) em três obras: *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*; *A Universidade crítica: o ensino superior na república populista* e *A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*.

interesses da burguesia industrial e comercial, ampliou as vagas universitárias, tornando-a de acesso não só aos filhos da burguesia, mas também aos filhos dos trabalhadores ligados aos setores emergentes⁵⁰. Nesse período, a estrutura tradicional das universidades já não atendia às necessidades do mercado, nem às dos estudantes.

Um clima de insatisfação tomou conta dos estudantes na medida em que passou a vigorar a figura dos “excedentes”, ou seja, “aqueles jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas” (SAVIANI, 2010, p. 08). Sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), esses “excedentes” passaram a reivindicar suas vagas nas universidades realizando acampamentos e ocupações de prédios universitários como forma de pressão ao Estado para ampliação de vagas. O regime instalado pelo golpe civil-militar de 1964 não tolerava manifestações e contrariedades ao governo e buscou cessar as revoltas estudantis sob duas frentes: por meio da repressão física e por meio de reformas na estrutura das instituições.

De acordo com SAVIANI (2010, p. 08),

O projeto de reforma universitária (Lei n. 5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

A Reforma Universitária de 1968 foi importante para a consolidação de uma estrutura acadêmica, como a ampliação do número de instituições e de cursos, da oferta de vagas e de investimentos para a pós-graduação, o que favorecia o espaço para a pesquisa. No entanto, ela também apresentava limites, que para Cunha (1989) geraram polêmicas na referida Lei.

⁵⁰ Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, “[...] quem cursava o ensino técnico profissionalizante só poderia ingressar no ensino superior se cursasse uma graduação vinculada à formação anterior e se cumprisse exigências adicionais. Assim, conforme já referenciado, o ensino secundário tradicional estava voltado para formação ao ingresso das elites ao ensino superior, e o profissional para a formação profissional das massas. A partir da LDB, ambos passam a ser equivalentes, o que ampliou a demanda pelo ensino superior, gerando excedentes, principalmente em cursos de profissões liberais, acarretando protestos dos estudantes aprovados nos vestibulares, mas excluídos do acesso por falta de vagas” (RITTER, 2018, p. 63).

[...] a Reforma Universitária de 1968 trazia normas bastante rígidas para a reestruturação das universidades públicas, em especial das universidades federais. Era a generalização do modelo-norte americano de universidade, não faltando a fragmentação do ano letivo; o regime de créditos; a divisão do currículo em uma parte geral (como o college) e outra profissional, os cursos de curta duração; o regime departamental; a pós-graduação; o taylorismo como regra de organização do trabalho; o câmpus segregado da cidade; e outras características (CUNHA, 1989, p. 40).

Uma das estratégias “reformistas” implementadas pelo governo para conter a insatisfação estudantil pode ser percebida na Lei 5.692/1971, que “[...] tornou compulsoriamente o então 2º Grau em ensino profissionalizante e técnico, como uma forma de conter a demanda por ensino superior” (RITTER, 2018, p. 67). Para a autora essa transformação do ensino médio público, voltado mais para a preparação para o mercado de trabalho, desfavoreceu os filhos dos trabalhadores em relação ao ingresso na universidade. Para ela, havia um fosso entre os conhecimentos repassados pelas escolas públicas e os da escola privada e, devido à exigência criteriosa das universidades, apenas os formados em escolas particulares estavam aptos a frequentar um curso superior. Assim, a universidade manteve-se voltada “à formação de profissões liberais e destinado a uma parcela da população oriunda das elites e classes médias” (RITTER, 2018, p. 70).

No cenário mundial, o fim dos anos 1970 e o início dos anos 1980 marcam um período de recrudescimento da economia, acompanhado de uma derrocada das políticas de bem-estar social implementadas nos países de capitalismo avançado. Buscando uma saída para a crise, um número expressivo de países retomou as já conhecidas medidas econômicas liberais, ressignificando suas bases estruturais. De acordo com HOBBSAWM (1995, p. 556),

[...] desde a década de 1970, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, politicamente apoiados pelos EUA, vinham seguindo uma política sistematicamente favorecedora da economia de livre mercado, empresa privada e livre-comércio global, que servia à economia americana de fins do século XX tão bem como servira à britânica de meados do século XIX, mas não necessariamente ao mundo.

De acordo com Luz (2017, p. 39), o ideário neoliberal é sustentado pela “competitividade e o individualismo”, que impactam diretamente “em questões sociais, legitimando e reforçando problemas, como a exclusão”. É dessa forma que algumas questões ideológicas são repassadas como responsabilidade individual, principalmente na esfera da educação.

A questão do mérito, na perspectiva liberal, põe sobre os indivíduos a responsabilidade exclusiva pelos resultados de suas vidas, ignorando quaisquer outras variáveis, de modo que, o sucesso ou o fracasso dos indivíduos são diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto histórico, social, econômico e cultural desses próprios indivíduos (VALENTIM, 2005, p. 59-60).

A meritocracia já havia sido incorporada nas estruturas do Estado ditatorial, mas foi apontada como uma alternativa de entrada nas universidades federais brasileiras, por meio de vestibulares com conteúdos rigorosos, na perspectiva de selecionar os melhores e os mais capazes, tendo em vista o grande número de pessoas que almejavam o espaço acadêmico. Esse modelo de seleção servia mais para atender aos anseios da elite, ao prever que os mais preparados para usufruírem do espaço acadêmico fossem aqueles provenientes das escolas mais estruturadas (em grande parte as particulares), frequentadores de clubes, teatros, etc., e que tinham condições financeiras de custear seus estudos ou, como chamam Bourdieu e Passeron (2013, p. 112), “aqueles que tiraram o melhor proveito escolar de seu capital linguístico e cultural”. Esse modelo de seleção meritocrático foi reproduzido pelas universidades públicas nos anos 1980, 1990 e 2000.

Podemos compreender que meritocracia está intimamente ligada à avaliação, que mensura o desempenho do indivíduo, uma relação que interessa à classe dominante na sociedade como forma de manter o status quo, ou seja, os sistemas sociais definem aquilo que se espera da parte do outro e que possa servir como referência para realizar-se, posteriormente, uma distinção entre os participantes e os não participantes. E a educação acaba cumprindo um papel essencial na manutenção desse ciclo, em diferenciar e classificar as pessoas, entre melhores e piores (LUZ, 2017, p. 46).

Com o esgotamento do regime ditatorial, um número grande de organizações civis e políticas passou a se organizar em torno das propostas da nova Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/1988).

Na CF/1988 a educação adquiriu legalmente um *status* de cidadania, garantida a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições de acesso de modo igualitário a esse direito. No entanto, este dispositivo de responsabilidade, obrigatoriedade e gratuidade, por parte do Estado, ficou restrito apenas à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), sem que se estendesse essa condição à educação superior. Ao fazer uma análise do Art. 208 da

Constituição Federal de 1988, Pereira (2013) conclui que:

[...] o nível superior de ensino não é, no plano geral, uma atribuição exclusiva do Estado e muito menos um direito de caráter universal: trata-se de um acesso meritocrático, pois o Estado deve garantir o acesso, “segundo a capacidade de cada um”. Não se encontra aí a explicitação quanto à obrigação estatal na provisão gratuita e universal (PEREIRA, 2013, p. 143-144).

A mudança no padrão produtivo nos anos 1980⁵¹ e as políticas restritivas neoliberais adotadas pelo governo limitaram as universidades públicas brasileiras nos anos 1990. Sem investimentos e sem expansão de vagas para novos cursos, as universidades federais passaram por um sucateamento de sua estrutura, resistindo ao processo de desmonte e privatização das suas atividades.

Os governos que sucederam a redemocratização no Brasil passam a implantar políticas respaldadas no aporte teórico neoliberal. Nesse sentido, em 1989, no chamado Consenso de Washington, com o suporte de organismo internacionais, sobretudo do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC), os parâmetros neoliberais são ditados, sobretudo, aos países em desenvolvimento da América Latina. Entre as conclusões e recomendações desse Consenso, está a ampla reforma do Estado, a partir da não intervenção deste na atividade produtiva, com práticas de privatizações, aberturas de mercados e diminuição de sua atuação nas políticas públicas, entre as quais a educação (RITTER, 2018, p. 72).

As perspectivas do neoliberalismo e da globalização incutiram de forma ideológica o raciocínio de que cabe a cada indivíduo responsabilizar-se pelo seu bem-estar. Dessa forma, coloca-se a culpa dos fracassos e dos problemas sociais como um fenômeno isolado e individualizado. Depositou-se na educação escolar⁵² a perspectiva de mudança social e o alcance das possibilidades financeiras, mistificando a escolarização como a alavanca propulsora dos problemas econômicos da sociedade. Entretanto, não existe investimento financeiro suficiente e vontade política por parte do Estado para atender a integralidade da política. Dessa forma, por não dar conta de atender a toda a demanda, o Estado transfere essa responsabilidade ao mercado, tornando a educação uma mercadoria.

⁵¹ O modelo Fordista, que vinha sendo adotado até o momento foi substituído pelo Toyotismo. Para mais informações, ver Antunes (2003a, 2003b).

⁵² É importante destacar o conceito de capital humano que passa a vigorar a partir dos anos 1960. De acordo com Frigotto (2008, p. 68): “Partindo do pressuposto de que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhantes a qualquer outro investimento em bens de produção”.

No Brasil, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/1996 que se expressa o formato educacional vigente. Tal legislação prevê um modelo educativo voltado a atender a qualificação da população para as demandas do mercado.

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

Para Chauí o problema é ainda mais grave, pois, na medida em que o Estado não considera a educação como exclusiva de sua alçada, ela deixa de ser “concebida como um direito” e passa a ser “considerada um serviço”. Assim, passa de um serviço público a “um serviço que pode ser privado ou privatizado” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Assim, as políticas adotadas nos anos 1990 pelo governo de FHC pautaram-se no ideário neoliberal e pela via da privatização. “[...] Sob essa perspectiva neoliberal, difundiu-se a ideia de que o sistema educacional deve ser induzido pela competição e pela concorrência privada” (LUZ, 2017, p. 66), sendo a expansão do ensino superior privado a mais fomentada.

No tocante à educação superior, a LDBEN de 1996, ao flexibilizar a área de abrangência de seus cursos e programas, tem permitido distorções no processo formativo, sobretudo no que diz respeito aos cursos mantidos e/ou ofertados na modalidade de “cursos a distância” e cursos sequenciais voltados para a especialização técnica de determinadas áreas. Tais questões permitem afirmar que a flexibilização encontrada na atual LDBEN vincula-se a um processo de mercantilização da educação superior afetando, por consequência, as universidades públicas.

Os projetos de educação em disputa na discussão e elaboração de uma nova LDB, nas décadas de 1980 e 1990, apresentavam diferentes concepções de mundo, homem, sociedade, Estado e educação e o seu vínculo com o projeto societário. Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil,

compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos – necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409-410).

Nessa mesma linha de reflexão, Luz (2017, p. 68) apresenta uma síntese da reforma orquestrada pelo governo FHC, com destaque para a educação superior pública:

A tentativa do governo FHC de transformar as instituições federais de ensino superior (IFES) em organizações sociais demonstrou a clara intenção de deslocar essas instituições para o campo mercantil, cuja finalidade seria a progressiva redução do fundo público federal nos orçamentos respectivos e, finalmente, dotá-las da propalada autonomia financeira. Diante disso, percebe-se que a reforma do Estado teve diretas implicações no campo educacional considerada a finalidade de estabelecer uma nova concepção de educação, que passa a ser encarada não mais como um direito social, mas um serviço, portanto, regulada pelas leis do mercado, sujeitas à lógica de consumo, produtividade e lucratividade.

Frente às mudanças gestionadas no Brasil, principalmente a adoção do ideário neoliberal após 1990, (re)surgiram grupos de resistência internos que buscam imprimir uma educação livre das amarras do mercado, como os vinculados à perspectiva crítica da educação, sendo a pedagogia histórico-crítica de Saviani uma delas⁵³. Para o autor, “a pedagogia ‘histórico-crítica’ que, sendo tributária da concepção dialética na versão do materialismo histórico, entende a educação como mediação no seio da prática social global”, por isso “permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora, revestida de roupagem ultra avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias” (SAVIANI, 2014, p. 144-145).

É a partir de discussões, projetos e formulações de grupos de defesa da educação pública e gratuita que se observa a resistência às formulações neoliberais da educação brasileira, travando um diálogo, mesmo que limitado, com a sociedade sobre a democratização⁵⁴ do acesso à educação pública brasileira⁵⁵.

⁵³ Cabe citar as perspectivas de outros períodos apontadas por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), tais como a perspectiva Socialista (anos 1900), a Anarquista (anos 1910), a Comunista (anos 1920) e a Popular (anos 1960), tendo Paulo Freire como um dos principais representantes, que ultrapassa os limites da época e mostra-se um dos autores brasileiros mais estudados nas universidades do mundo todo.

⁵⁴ Historicamente, as universidades federais brasileiras privilegiaram as classes dominantes, ao imprimir um caráter elitista na sua estrutura interna. Os movimentos sociais em prol da educação pública brasileira buscam romper com essa lógica, propagando assim a democratização do ensino. Para Luz (2017, p. 62), “partindo do pressuposto do caráter excludente que vivenciamos no

Evidenciou-se nos anos 2000 uma preocupação com a educação superior, sob a orientação do governo Lula. Então, foram estabelecidas políticas para recomposição de sua funcionalidade, mesmo que sob as diretrizes e ordenamentos do mercado. Paula (2016) caracteriza esse fenômeno como resultante do neodesenvolvimentismo ou “neoliberalismo a brasileira”, indicando como pontos centrais “o deslocamento das políticas sociais de um campo acessório e complementar para um campo fundante e estrutural de seu desenvolvimento” (PAULA, 2016, p. 300). Para SAMPAIO JUNIOR (2012),

O desafio do neodesenvolvimentismo consiste [...] em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo – compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca da competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional – com aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo – comprometimento com o econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 679).

Nesse sentido, o governo Lula demonstra uma das marcas do seu governo, expandindo “as estruturas e vagas do ensino superior estatal”, ao mesmo tempo em que estabelece “condições para manutenção e ampliação do incentivo ao setor de ensino superior privado” (RITTER, 2018, p. 85), ou seja, utiliza as políticas sociais e nesse caso, a educação superior, como uma proposta de desenvolvimento.

Buscando verificar em que condições as IFES estavam aptas a contribuir com o desenvolvimento governamental, foi instituído em 2003 o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) “encarregado de analisar a realidade e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização” das IFES. Entre diversos seminários, reuniões e audiências que o GTI realizou durante o ano de

capitalismo e sua corrente neoliberal, que apregoa a ideia de igualdade de oportunidades, seleção e competição, torna-se relevante compreender o movimento do real por outra perspectiva e tentar encontrar ações que busquem amenizar tal processo excludente”.

⁵⁵ Quando tratamos a educação pública brasileira, principalmente a educação superior, é necessário ponderar que a gratuidade extensiva a todos os estudantes é uma conquista recente, sendo materializada na Constituição Federal de 1988. De acordo com Anhaia (2019, p. 106): “[...] a gratuidade do ensino público não era assegurada desde o princípio da constituição do ensino superior brasileiro. Durante muito tempo, ela também esteve condicionada ao bom desempenho acadêmico do estudante para a permanência das isenções. Foi na Constituição de 1946 que ficou estabelecido que o ensino superior seria gratuito, mas apenas aos estudantes que comprovassem a insuficiência ou falta de recursos. Como nos anos seguintes a gratuidade nas IFES resultou de uma concessão do Poder Executivo, ela foi suspensa com a mudança no cenário político decorrente do golpe militar em 1964. A gratuidade aos diversos públicos nestas instituições vem a ser assegurada na Constituição de 1988”.

2003, formulou-se o relatório final.

O texto reconhece a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, devido à crise fiscal do Estado nos últimos anos. Em seguida, procura demonstrar que a crise está atingindo também as instituições privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, sem o devido preenchimento das vagas, encontrando-se ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas (LUZ, 2017, p. 80).

Assim, seria necessário intervir com algumas medidas para que as universidades brasileiras ocupassem um espaço de destaque na consecução das políticas governamentais do período. Para isso, o GTI indicou algumas medidas como:

a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda com atenção aos quadros defasados de professores, mais vagas para estudantes, Educação a Distância (EAD), autonomia das universidades e sistema de financiamento (LUZ, 2017, p. 80).

A partir das demandas e proposições apresentadas pelo GTI, o governo federal iniciou um processo de reorganização da educação de nível superior no Brasil, contemplando medidas para o ensino público e gratuito. Em 2004, entrou em vigor o Programa Universidade para Todos (PROUNI⁵⁶) e alteraram-se as regras para o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES⁵⁷). Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB⁵⁸), expandindo polos nas mais diversas localidades do país. Em 2007, foi instituído o REUNI e, em 2008, as IFES passaram a contar com um recurso para ações de Assistência Estudantil, regulamentada em 2010 por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esse pacote de alterações legais e a instituição de programas e projetos são denominados por Luz (2017) como “Reforma da Universidade Brasileira”.

Todas essas medidas trouxeram um impacto na estrutura interna das

⁵⁶ O PROUNI, do MEC, é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

⁵⁷ O FIES é um programa do MEC, instituído pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. Disponível em: <<http://fies.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

⁵⁸ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800/2006, para "o desenvolvimento da modalidade de EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior

universidades, mas a principal modificação na educação superior fez-se a partir de 2007, via Decreto 6.096/2007, conhecido como Decreto REUNI. O REUNI teve por objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e da permanência de acadêmicos na educação superior, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global do programa era a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Barbosa Pinto (2012, p. 33), em uma análise crítica sobre o REUNI, afirma que:

O decreto do REUNI dá continuidade às proposições governamentais de alteração do papel da universidade pública brasileira. A alteração é centrada na dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, visto não ser mais a universidade privilegiada como lugar de produzir esse conhecimento novo, e não ser mais exigência do mercado um profissional preparado para produzir tal conhecimento. A lógica econômica atual demanda uma mão de obra, majoritariamente, qualificada medianamente e com habilidades variadas.

O REUNI possui algumas contradições, pois congrega uma série de ações que perpassa pela implantação de novos cursos, abertura de novas vagas, contratação de professores e técnicos administrativos nas mais diversas áreas de atuação, uma pauta antiga dos movimentos de luta em defesa da universidade pública. Para além do aumento de vagas e acesso da população às universidades, uma preocupação passa a ser a permanência dos estudantes ingressantes nas instituições.

O Decreto REUNI conseguiu grande adesão da sociedade. A expansão proposta, porém, está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial⁵⁹. É, portanto, uma "jogada de mestre", que se aproveita da confiança depositada no governo Lula por sujeitos e movimentos sociais, que enxergam na expansão "nossas reivindicações", e da histórica redução dos orçamentos públicos das universidades federais,

no País". Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

⁵⁹ De acordo com Libâneo (2016, p. 44): "[...] os organismos internacionais criaram estratégias ligadas à globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado".

tornando os recursos prometidos pelo Reuni um sopro de esperança, após um período mais evidente de exclusivo incentivo ao setor privado. Entretanto, não se pode perder de vista que essa suposta virada de prioridades para as instituições privadas, que ao contrário, aumentou no governo Lula por meio do Prouni e da ampliação do Fies (CISLAGHI, 2011, p. 250).

Mesmo sob críticas, o REUNI expandiu o número de vagas e matrículas para estudantes em instituições públicas federais. De acordo com o documento produzido pelo MEC, intitulado “Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012”, houve um aumento no número de instituições, passando de “45 em 2003, para 59 em 2010 e 63 em 2013”. Já o número de *campus*/unidades passou de “148 em 2003 para 274 em 2010 e 321 em 2013”, alterando, dessa forma, o número de municípios atendidos, que passaram de “114 em 2003, para 230 em 2010 e, 275 em 2013” (MEC, 2012, p. 42). Atualmente, existem no Brasil 68 universidades federais, sendo que algumas instituições são *multicampi*, o que proporciona a interiorização e a existência das IFES em um número maior de municípios brasileiros.

Para atender as proposições do REUNI, o Governo Federal promulgou uma série de legislações que dão suporte ao processo de expansão da educação superior pública. Não apenas com o intuito de aumentar as vagas, mas com a proposta de alcançar um público historicamente segregado das universidades, foram implantadas ações afirmativas, numa proposta de rompimento com a desigualdade socialmente presente. Nesse rol, as ações afirmativas para a educação superior pública federal são aquelas voltadas ao ingresso e à permanência dos estudantes nas instituições, tais como: o Decreto 7.234/2010 (PNAES), a Lei 12.711/2012, complementada pela Lei 13.409/2016 (Lei de Cotas) e a Portaria 389/2013 (Bolsa Permanência) do MEC⁶⁰. Estas ações têm foco em grupos específicos: estudantes provenientes de escolas públicas, negros, de baixa renda, indígenas, etc.

Em pesquisa realizada pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2014, evidenciou-se com a expansão das vagas um fenômeno de entrada massiva de estudantes oriundos da classe trabalhadora.

⁶⁰ A Bolsa Permanência do MEC é uma concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nas IFES. O recurso é pago diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente o valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais. Disponível em: <<http://sisbp.mec.gov.br/primeiro-acesso>>. Acesso em: 29 maio 2020.

Segundo dados da pesquisa, dois terços do quadro de alunos, ou seja, 66,19% têm origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo, o que caracteriza uma alteração radical no perfil dos estudantes. Se consideradas apenas as regiões Norte e Nordeste, o percentual de estudantes com perfil Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) atinge 76,09% e 76,66%, respectivamente. À época da primeira pesquisa, o total de estudantes com até 1,5 salário mínimo era de 44%, o que significa em um aumento de 50% de estudantes com perfil PNAES.

[...] No quesito cor e raça, o relatório evidencia o impacto que a adoção de ações afirmativas, por meio da reserva de vagas, tiveram dentro das universidades federais. O destaque é o percentual de 47,57% de autodeclarados pretos e pardos, que mostra que a Lei das Cotas, que foi sancionada em 2012, cumpre bem o seu objetivo. Em 1997, apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham concluído um curso de graduação no Brasil. O baixo índice indicava que algo precisava ser feito (ANDIFES, 2016).

Repetindo a pesquisa em 2018, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) apontou que o número de matriculados com perfil de atendimento da assistência estudantil havia aumentado. Os estudantes de graduação com renda *per capita* mensal inferior a 1,5 salário mínimo nacional passou de 70,2%. No quesito cor e raça, o percentual de pretos e pardos nas instituições superou os dados anteriores, apresentando um total de 51,2% dos estudantes (39,2% pardos e 12% de pretos) (FONAPRACE, 2019).

Alguns aspectos contribuíram para que os dados apresentados acima tivessem alterações. O ENEM foi um deles. Criado em 1998 como uma forma de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio, a partir de 2004 começou a ser utilizado pelos estudantes (sua nota) para obter bolsas de estudos em universidades privadas via PROUNI. Em 2009, o exame foi alterado e sua nota também passou a servir como forma de acesso à educação superior nas universidades públicas que aderiram à proposta do SISU. Com o referido sistema a migração de estudantes de diversas localidades para as mais remotas regiões do país tem causado um fenômeno significativo em experiências, mas também preocupante do ponto de vista das condições em que esses estudantes chegam para estudar, com recursos financeiros mínimos, carências afetivas e familiares, entre outras problemáticas. A desigualdade social e racial, persistente na sociedade brasileira, demonstra que não basta ingressar na universidade, mas há que se ter condições mínimas para a permanência na instituição.

As universidades mudaram o foco de ingresso dos estudantes, o tornando mais acessível à classe trabalhadora. Nesse contexto, alguns problemas têm surgido, como a manutenção dos estudantes nos seus aspectos financeiros, nas

questões pedagógicas, psicológicas e sociais, o que mostra as fragilidades que esse público enfrenta para concluir a educação superior. Na perspectiva de atender a essa demanda proporcionada pelo SISU e a diversidade que ele propicia é que entrou em vigor o PNAES, instituído pelo Decreto 7.234/2010.

A partir da criação PNAES e com o repasse dos recursos e a institucionalização das ações previstas na Lei, as IFES começaram a se organizar no sentido da implantação e/ou ampliação de ações de permanência, viabilizando oportunidade de acesso e frequência dos estudantes às universidades, por meio de subsídios financeiros (bolsas), criação e/ou melhoria de restaurantes universitários (RU), isenção de cobrança de refeições, disponibilização de vales-transportes aos estudantes, etc., bem como atendimento psicopedagógicos, sociais e de saúde por meio de equipes técnicas⁶¹.

O PNAES contribuiu com o debate sobre as fragilidades materiais dos estudantes e, de certa forma, deu base para que as discussões das reservas de vaga não ficassem apenas no ingresso, mas que fossem garantidas formas de permanência. O Programa pode ser considerado uma ação importante no trato das ações afirmativas, ao proporcionar suporte financeiro e social a grupos específicos e que merecem atenção da sociedade.

Ao apontarmos o histórico de constituição das universidades no mundo e no Brasil, percebemos seu caráter elitista, voltado a uma preparação para as demandas de mercado de trabalho, mas que no seu interior possibilita práticas e ideias progressistas que beneficiam tanto os estudantes que ali se inserem quanto a sociedade em geral. Por esse fato, a universidade é cobiçada por todas as classes e, mesmo frente a políticas conservadoras, ela possibilita que grupos sociais mais vulneráveis economicamente dela façam parte. No Brasil essa conquista foi fruto da luta de movimentos sociais que por décadas se articularam, como analisaremos na sequência.

⁶¹ De acordo com os Relatórios de Gestão apresentados pela UTFPR, a partir de 2008 foram realizados diversos concursos para preenchimento de vagas necessárias ao atendimento das metas pactuadas no REUNI. Dentre as vagas de nível superior disponibilizadas, uma parte significativa foi direcionada às demandas da assistência estudantil (assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, técnico em assuntos educacionais, entre outros). Em 2010, este pesquisador foi nomeado para a vaga de assistente social da instituição e passou a compor a equipe do DEPED da UTFPR – *Campus Francisco Beltrão*.

2.2 HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

As ações afirmativas orientadas pelo governo federal, principalmente a Lei de Cotas, instituída pela Lei 12.711/2012, evidenciam questões centrais das desigualdades sociais, econômicas e raciais brasileiras. Elas forçam as universidades a debaterem e acatarem o ingresso de estudantes negros, indígenas, PCD e de outros segmentos socialmente vulnerabilizados, provenientes de escolas públicas e com renda familiar inferior à dos que historicamente adentravam a educação superior pública federal. De acordo com Gomes (2001, p. 135), as ações afirmativas podem ser definidas como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. [...] as ações afirmativas têm natureza multifacetária e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou por meio de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades.

Assim, as políticas afirmativas buscam, por um determinado período, provocar o debate e reverter questões desiguais em populações ou grupos historicamente discriminados, prevendo pela via legal que sejam adotadas políticas e ações que coloquem tais grupos em situação de igualdade com os demais.

Os principais exemplos de países que utilizaram/utilizam ações afirmativas são Índia e Estados Unidos da América, mas não se resumem a estes⁶².

As políticas de Ações Afirmativas ganharam destaque nos anos 1960, a partir da pressão do movimento americano “*Civil Rights Movement*”, designando “a modalidade de política que buscava alterar o quadro de desigualdades entre

⁶² “Os Estados Unidos não foram os primeiros a desenvolvê-las, por mais que sua política seja considerada referência dentre as ações afirmativas. Em 1949, na Índia, após deixar de ser colônia Britânica, foram implantadas as cotas *shudras* destinadas aos *dalits*, ou tanto no sistema educacional quanto no funcionalismo público. A Malásia, em 1968, implantou ações afirmativas aos *bhumiputras*, destinando para este grupo étnico 30% das vagas em concursos públicos, e também para professores e discentes em todos os cargos acadêmicos” (RITTER, 2018, p. 101 – grifos do autor).

brancos e negros norte-americanos” (JESUS, 2011, p. 107). A movimentação resultou em dois documentos importantes para a criação de ações afirmativas nos Estados Unidos: O *Executive Order* 10.925, de 1961, e o *Civil Right Act*, de 1964.

Feres Junior (2006) explica que o modelo de ações afirmativas adotado no Brasil segue a proposta norte-americana em vigor desde os anos 1960, devido a algumas particularidades: a) os dois países foram as maiores colônias europeias no continente americano e mantiveram similaridade quanto ao uso da mão de obra escrava; b) há forte influência da cultura norte-americana no continente americano; c) os EUA dispõem de uma soberania ao tratar a questão racial em organismos internacionais dos quais o Brasil é dependente; d) há influência norte-americana na academia brasileira desde a segunda guerra mundial (FERES JUNIOR, 2006, p. 48).

Passados mais de 130 anos da abolição da escravatura brasileira, a população negra ainda sente “na pele” as marcas da violência, da discriminação e do preconceito provenientes dos mais de 350 anos de exploração forçada.

O racismo e as teorias orquestradas pelos setores conservadores para justificar a utilização do negro como escravo e buscar demasiadamente demonstrar sua inferioridade perante os povos brancos são componentes importantes na justificativa para adoção de políticas afirmativas de recorte racial no Brasil.

Como tratado anteriormente no primeiro capítulo, no período escravocrata instituído (de 1530 a 1888), a população negra foi estigmatizada pela imposição da escravidão, impedida das condições de aprendizagem escolar, apontada como uma raça inferior e biologicamente menos evoluída e de índole socialmente duvidosa. Isso foi construído e repassado por décadas, e não seria a assinatura de uma legislação abolindo a escravidão em 1888 que alçaria o negro numa posição de destaque social, com livre acesso às instituições educacionais, ou mesmo eliminaria os preconceitos formulados pela intelectualidade europeia branca.

Uma das preocupações dos intelectuais e políticos brasileiros era melhorar a “raça” no país. Assim, a saída encontrada para a questão foi o incentivo à imigração da população branca europeia e a proibição da entrada de negros africanos ou americanos no Brasil.

[...] no mesmo período prevaleceu tratamento diferenciado aos europeus com a concessão de terras, capacitação e empregos, ou seja, o Estado brasileiro ofereceu as condições mínimas necessárias para que essas populações se estabelecessem socialmente. Ao passo que, para o povo negro houve o processo desumano da escravidão e, após a abolição, eles

foram relegados à própria sorte, sem nenhum mecanismo efetivo de inclusão. Dado esse contexto, me parece razoável afirmar que o Estado brasileiro incentivou e foi um produtor de desigualdade racial, por meio de mecanismos institucionais, estabelecendo políticas racializadas e discriminatórias (SILVA, 2017, p. 26).

Ao analisarmos a citação acima, percebemos um princípio de ação afirmativa em relação aos imigrantes europeus já no século XIX, dado que receberam um tratamento diferenciado, como terras, capacitações e emprego, uma condição muito diversa da dispêndida aos negros recém-libertos, que em nada foram compensados ou apoiados.

A organização e a resistência da população negra foram fundamentais no processo de sua inserção na sociedade brasileira. Desde a criação da FNB, em 1931, passando pelo TEN, em 1944, até a organização do MNU, a partir de 1970, houve uma intensa preocupação do segmento na escolarização e qualificação de sua população. É de fundamental importância a organização do movimento com vistas a romper com a “Democracia Racial”, tão proclamada pelos setores conservadores da sociedade brasileira ainda na atualidade.

De acordo com Silva (2017), o primeiro Projeto de Lei (PL) de cotas⁶³ para o segmento racial foi apresentado apenas em 1983, pelo então deputado federal Abdias Nascimento⁶⁴ (PL 1.332/1983), tendo sido arquivado ao final de seis anos de tramitação.

A formação e a participação da sociedade civil nos anos 1990 fortaleceram a

⁶³ Não podemos deixar de mencionar a Lei do Boi (Lei 5.465/1968), considerada por muitos estudiosos como a primeira lei de cotas, ao garantir a reserva de vagas para os filhos de agricultores para ingresso nos estabelecimentos de ensino médio e superior federais, mas que não tinha na sua composição o recorte racial.

⁶⁴ Abdias Nascimento nasceu em Franca, no interior do Estado de São Paulo, em 14 de março de 1914, neto de africanos escravizados e filho de pai sapateiro e mãe doceira. Estudou no Ateneu Francano, formou-se como Contador e, entrando no exército, participou das Revoluções de 1930 e 1932. Formou-se em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro em 1938. Participou da FNB, cujas atividades foram encerradas pela ditadura do Estado Novo (1937-1945). Foi preso pelo Tribunal de Segurança Nacional por protestar contra as arbitrariedades do governo de Vargas. Em 1944, fundou o TEN. Trabalhou em diversas frentes denunciando o racismo. Em 1969, devido à perseguição da ditadura civil-militar, exilou-se nos Estados Unidos. Com a abertura política nos anos 1980, retornou ao Brasil e participou ativamente da vida política do país, tendo sido eleito Vice-Presidente Nacional do Partido Democrático Trabalhista (PDT), que ajudou a fundar. Em 1980, auxiliou na criação do Memorial Zumbi; em 1982, elegeu-se Deputado Federal pelo PDT do Rio de Janeiro; na década seguinte, ocupou a cadeira de Senador da República. Foi também titular da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Nascimento foi o primeiro deputado federal do país a desenvolver projetos de lei de políticas afirmativas. Além de poeta, teatrólogo e artista plástico, destacou-se como cientista social e como autor de importantes trabalhos que tratam da temática afro-brasileira, considerados referência obrigatória nesse campo de estudos. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/462-abdias-nascimento>. Acesso em 07 mar. 2020.

luta dos segmentos sociais em prol de direitos. Tais lutas influenciaram legislações que entraram em vigor na época, possibilitando a reserva de vagas em concursos públicos para grupos específicos. Exemplo disso é a Lei 8.112/1990, que estabeleceu 20% de reserva de vagas para candidatos com deficiência em concursos públicos.

Na mesma linha de vagas por segmentos sociais, a senadora Benedita da Silva apresentou o PL do Senado 14/1995, que dispunha sobre cotas raciais em instituições superiores públicas e privadas, prevendo a reserva de 10% das vagas para o público especificado. No entanto, as discussões não avançaram e o projeto foi arquivado em 1999.

Engrossando as discussões sobre reservas de vagas, a Lei Eleitoral (Lei 9.504/1997) entrou em vigor em 1997, estabelecendo a “obrigatoriedade de 30% de candidatas do sexo feminino por partido e coligação partidária”.

O senador Abdias Nascimento apresentou em 1997 o PL 75, que previa a obrigatoriedade de reserva de vagas em 20% para homens negros e 20% para mulheres negras em todos os órgãos da administração pública direta e indireta, nas empresas públicas e as sociedades de economia mista. Novamente seu projeto foi arquivado.

Parece um tanto curioso que tanto a Câmara quanto o Senado Federal, discutiram e aprovaram propostas tão importantes para a sociedade brasileira, como a reserva de vagas para PCD ou mesmo a previsão de um número mínimo de cadeiras para mulheres para representação no legislativo, ao passo que as matérias que discutiram cotas para os afrodescendentes não tenham logrado o mesmo resultado.

Em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, marcou uma nova fase para os movimentos de luta racial, materializada na entrega do documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, no qual eram reivindicadas políticas públicas em prol da população negra, ao presidente FHC. O presidente supostamente reconhecia “a existência e a relevância do problema racial no Brasil” (JESUS, 2011, p. 99) e, como forma de corresponder aos anseios do MNU, criou o “Grupo Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra)”, formado por oito representantes da sociedade civil, majoritariamente integrantes do MNU, e dez representantes governamentais.

[...] o GTI, que iniciou sua atuação no ano de 1996, foi criado com os objetivos de:

- i) propor ações de combate à discriminação racial;
- ii) elaborar e promover políticas governamentais;
- iii) estimular ações da iniciativa privada;
- iv) apoiar a elaboração de estudos atualizados; e
- v) estimular iniciativas públicas e privadas que valorizassem a inserção qualificada dos negros nos meios de comunicação (JESUS, 2011, p. 99-100).

Mesmo com uma trajetória de lutas ao longo de décadas, foi a partir da instituição do GTI População Negra que se verificou uma postura mais afirmativa em prol de políticas para os negros, pois, segundo Jesus (2011), a pauta deixa de ser apenas uma reivindicação do Movimento e passa a ser discutida como uma política governamental de ações afirmativas. A partir das reflexões do GTI População Negra, diversos documentos e ações foram elaborados. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado pelo Ministério da Justiça em 1996, foi um dos documentos que incorporaram as reflexões do GTI e do Movimento Negro.

Muito do que constava no PNDH (Plano Nacional de Desenvolvimento Humano) alusivo às políticas de ações afirmativas era praticamente cópia ou ratificação das propostas do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, elaborado pelos movimentos negros, como a proposta de desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (SOUZA, 2017, p. 99-100).

As discussões no interior do GTI também proporcionaram o amadurecimento da questão racial e embasaram o posicionamento do governo quanto à situação da população negra no Brasil, servindo de orientação para a participação do país na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, na cidade de Durban, África do Sul. A Conferência teve “[...] oportunidade ímpar para denunciar a persistência da discriminação, do racismo e do sexismo em seus países de origem”, assim como “[...] pressionar os países participantes da Conferência a adotarem compromissos para o combate e a erradicação das condições discriminatórias” (JESUS, 2011, p. 102). A partir da Conferência, tais países se posicionaram em favor da “Declaração e Plano de Ação de Durban”, o qual obrigava os Estados a adotar “[...] posturas enfáticas na formulação ou redesenho de suas políticas públicas nas áreas de educação, saúde, emprego; acesso a terra e moradia, etc.”, bem como implementar “políticas públicas compensatórias” e possibilitar a “visibilização de identidades

coletivas historicamente silenciadas” (JESUS, 2011, p. 103). A participação do Brasil na Conferência, de fato, abriu um debate no país sobre as formas de enfrentamento do problema das populações negra e indígenas no Brasil, possibilitando, assim, a instituição de políticas afirmativas.

O contexto nacional nos anos 2000 apontava para mudanças no rumo das políticas para a população negra e indígena, como resposta à trajetória de pressões dos movimentos sociais (principalmente do movimento negro) e de instituições e organizações externas, a exemplo da ONU. O compromisso do Brasil na Conferência de Durban possibilitou algumas medidas imediatas que, mesmo pequenas, tiveram um significado importante para os ativistas dos movimentos sociais, que esperavam anos por respostas do Estado.

O Estado brasileiro criou, em 2001, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (por meio do Decreto 3.952/2001) e, a partir de então, iniciaram as proposições de ações afirmativas no âmbito da política de educação e para o mercado de trabalho. Resultado das articulações do Conselho, em 2002 foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto 4.228/2002), cujo objetivo consistia em “implementar uma série de medidas específicas no âmbito da administração pública federal que privilegia a participação de negros, mulheres e pessoas portadoras de deficiência” (SOUZA, 2017, p. 99). Novamente, o governo de FHC reforçou, no âmbito formal, o apoio governamental na luta contra a discriminação e as formas de segregação presentes na sociedade brasileira, no entanto pouco efetivou ações concretas contidas na programática.

Apesar da criação do decreto e de acolher as demandas supracitadas, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) não levou a efeito iniciativas concretas que fossem capazes de incluir a população negra no ensino superior público: nenhum projeto de lei de ações afirmativas para estudantes negros ingressarem no ensino público superior brasileiro foi apresentado, pela administração desse presidente, ao congresso Nacional brasileiro. Nenhuma ação mais arrojada surgiu no horizonte do possível, embora, para alguns autores brasileiros, as ações afirmativas para a população afro-brasileira tenham sido iniciadas na administração Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) (SOUZA, 2017, p. 32).

Em 2002, o Congresso Nacional sancionou a Lei 10.558/02, que criou o Programa Diversidade na Universidade, para conceder bolsas a estudantes “socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e indígenas” (BRASIL, 2002), obtendo resultados muito tímidos.

Foi apenas em 2003, na ascensão do governo de Luís Inácio Lula da Silva, que as ações afirmativas previstas nos documentos e decretos assinados na gestão de FHC foram sendo incorporados à agenda política e, de fato, passaram a ser implementadas.

Somam-se como primeiras ações do governo Lula a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e a Medida Provisória (MP) que criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em março de 2003, convertida na Lei 10.678/2003, que criou no mesmo ato o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) em maio de 2003. O conjunto de ações destes dois órgãos materializou a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial em novembro de 2003 (Decreto 4.886/2003).

Para Silva (2017), importante documento apresentado no Congresso Nacional nos anos 2000 foi o Estatuto da Igualdade Racial, que iniciou seu trâmite em 2003 e, após sete anos de discussões, passou a vigorar sob a Lei 12.288/2010.

Sua versão inicial possuía significativos avanços sobre a temática racial no Brasil e, em se tratando das ações afirmativas, o projeto inicial previa, por exemplo, a instituição de cotas no ensino superior, nos serviços público e privado, vagas em partidos políticos para a candidatura a cargos eletivos proporcionais, além de vagas em filmes e propagandas veiculadas pelas emissoras de televisão e em peças publicitárias. Como nota-se, a proposta era abrangente e englobava várias possibilidades de utilização das ações afirmativas. [...] Contudo, no caso das propostas de ações afirmativas, pouco sobrou na versão final do projeto que se tornou lei. Nota-se que a proposta inicial trazia informações mais detalhadas sobre a forma de aplicação das ações afirmativas, ao passo que a versão final do projeto prevê as medidas de modo genérico e esparso, tanto na área educacional como em termos de mercado de trabalho (SILVA, 2017, p. 60).

Em 2004, o MEC reestruturou-se e, sob o Decreto 5.159/2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), que, entre suas atividades, mantinha a função de trabalhar as questões étnico-raciais. No mesmo ano, no mês de setembro, o governo federal sancionou a MP que instituiu a o PROUNI, a qual foi convertida na Lei 11.096/2005. O objetivo do Programa (ainda em vigor) é reaproveitar vagas ociosas nas instituições privadas de ensino.

Foram contemplados pelo programa estudantes egressos do Ensino Médio na escola pública ou bolsistas da rede particular que comprovassem ter

renda familiar per capita inferior a três salários mínimos, reservadas cotas para deficientes físicos e para candidatos pretos, pardos e indígenas de acordo com sua proporção na população de cada estado, segundo o recenseamento do IBGE (SOUZA, 2017, p. 101).

Na mesma linha, reorganizaram-se as regras para acessar ao FIES.

Como critério para a distribuição das bolsas, o governo aperfeiçoou o ENEM, tornando a avaliação um mecanismo de seleção a ser utilizado pelas instituições que aderiram ao PROUNI. Tanto o PROUNI quanto o FIES tiveram na composição do suas finalidades a orientação para atendimento com recorte étnico-racial, e nenhum deles sofreu críticas quanto à adoção do critério. Contudo, quando as universidades públicas adotaram políticas de cotas étnico-raciais, a questão tornou-se polêmica. A temática entrou na agenda de debates dos movimentos pró e contra as ações afirmativas (principalmente as cotas raciais) nos anos 2000, mobilizando a esfera do executivo, do legislativo e do judiciário.

Foi a partir das propostas de reservas de vagas nas universidades públicas que o debate sobre ações afirmativas, em especial o debate sobre as cotas raciais, movimentou a sociedade brasileira, assunto que passaremos a tratar na sequência.

2.3 ADOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES)

Para além das legislações apresentadas e, que se mostraram como respostas às reivindicações históricas do movimento negro no Brasil, as universidades públicas brasileiras foram as instituições que mais investiram na discussão e proposição de ações em prol da população negra e indígena, utilizando para isso o recurso constitucional da sua autonomia universitária. Há que ressaltar, também, que nas universidades estaduais houve discussões, mas significativa parte das proposições de ações afirmativas tornou-se legal por meio dos projetos do legislativo dos Estados. De acordo com PACHECO (2019, p. 113),

A primeira iniciativa brasileira de política afirmativa com a instituição de cota de vagas para ingresso no Ensino Superior Público, em benefício de um segmento social excluído, se deu no Paraná, com a Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001. Essa Lei criou inicialmente 3 vagas para estudantes indígenas em cada universidade estadual paranaense e previu a realização

de um vestibular integrado entre as instituições⁶⁵.

No mesmo ano, outras universidades viabilizaram o ingresso de negros e indígenas via reserva de vagas.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) inauguraram o sistema de cotas por exigência da Lei Estadual 3.708⁶⁶. Seguiram-se a essas a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2002, e a Universidade de Brasília (UnB), em 2003 (PASSOS, 2015, p. 160).

O assunto sobre a reserva de vagas foi ocupando os espaços não apenas do executivo, mas passou a fazer parte também das discussões do legislativo federal.

Diversos projetos de lei foram apresentados por parlamentares prevendo a reserva de vagas para segmentos sociais nas universidades públicas, como forma afirmativa de correção de desproporcionalidades sociais.

Da apresentação do PL 73/1999 na Câmara Federal, o primeiro a discutir a reserva de vagas, até a aprovação da Lei 12.711/2012, foram 13 anos de debates e audiências, com reflexões não apenas do legislativo, mas também do Poder Judiciário.

Foram 19 projetos apresentados de 1999 a 2010 na Câmara e no Senado Federal⁶⁷, versando sobre as mais variadas formas de reserva de vagas e para os mais diversos segmentos. Para Silva (2017, p. 66), a Lei 12.711/2012 “[...] é um complexo arranjo institucional para acomodar várias forças sociais e argumentos que estiveram em disputa no período de sua tramitação”.

Com a proposta do PL 3.627/2004, de autoria do executivo federal, o debate sobre as cotas nas universidades federais avançou. O momento era favorável para que a proposta fosse discutida tanto na Câmara como no Senado, tendo em vista que o partido do governo (o Partido dos Trabalhadores – PT) detinha maioria de cadeiras ocupadas por parlamentares e mantinha uma boa relação com outros partidos que formavam sua base, em ambas as casas. Mesmo com essa relativa

⁶⁵ Para mais informações sobre o vestibular indígena no Paraná ver Amaral (2010).

⁶⁶ “Em 2001, o Rio de Janeiro por meio de Lei Estadual estabeleceu que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais deveriam ser destinados a alunos oriundos de escolas públicas; sendo que em 2002, uma lei complementar a primeira determinou que 40% das vagas fossem destinadas à candidatos negros” (SILVA, 2017, p. 52).

⁶⁷ Síntese de todos os projetos de lei versando sobre o assunto podem ser conferidos anexos a este trabalho.

vantagem, a matéria não passou com tranquilidade pelas comissões em que tramitou. Há que se fazer um destaque para o número de partidos políticos que apresentaram propostas e projetos de Lei sobre a matéria (10 partidos), ou seja, a pauta não era exclusiva do partido governista, mesmo que este tenha encontrado um ponto de convergência com os demais apresentados.

Movimentos favoráveis e contrários às cotas se mobilizavam a todo momento, apresentando documentos e expondo suas posições aos deputados, senadores e ministro do STF.

A síntese dos argumentos dos contrários às cotas pode ser visualizada nos documentos: “Todos têm direitos iguais na república democrática”, elaborado em 2006, bem como no documento intitulado “113 cidadãos anti-racistas contra as cotas”, elaborado em 2008. Em ambos os documentos, o que fica expresso é que os problemas da desigualdade no país são eminentemente de ordem econômica e que investir em políticas afirmativas, com recorte racial, traria uma cisão na sociedade brasileira, criando um conflito entre negros e não negros.

Rebatendo os argumentos dos contrários às cotas, o movimento pró-cotas elaborou em 2006 o documento “Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”.

É importante destacar a análise realizada por Silva (2017) sobre as forças sociais presentes nas discussões das comissões e no plenário da Câmara Federal:

[...] é no Plenário da Câmara dos Deputados que a questão de classe é incorporada de modo mais explícito. A questão racial nesse momento perde força e passa a estar subsumida à questão de classe (que conta com dois critérios). Em discussões sociológicas, a associação da questão de classe social com renda é bastante usual, bem como ainda são comuns os discursos que indicam que o problema da desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil não tem a ver com a questão racial, mas sim com a questão da pobreza ou da classe social. A inclusão desse parágrafo evidencia como esse debate sobre classe e raça se coloca na disputa política (SILVA, 2017, p. 80).

Outra questão importante que a autora ressalta é a ampliação dos atendidos pelas cotas:

[...] outra modificação foi a inclusão de pardos entre os autodeclarados, uma vez que, até esse momento, havia a previsão de que apenas autodeclarados negros e indígenas poderiam ter acesso à reserva de vagas. Esta modificação considera que a junção entre autodeclarados pretos e pardos, de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, formam

a categoria negros. Sendo assim, é possível se pensar aqui nessa alteração sobre qual o interesse dos legisladores incluir explicitamente a categoria pardos. Talvez a histórica exaltação à miscigenação e o mito da democracia racial expliquem algo nesse ponto (SILVA, 2017, p. 80).

Em 2008, o projeto foi aprovado pelos deputados e seguiu para o Senado Federal. No período em que tramitou no Senado, o partido político Democratas (DEM) entrou com uma ação de inconstitucionalidade frente à política de cotas realizada pela UnB, afirmando que “o sistema de cotas gerava discriminação racial reversa contra os brancos pobres” (SOUZA, 2017, p. 124). De acordo com Passos (2015), as discussões sobre as cotas passaram a ser mais intensas depois da ação do DEM em 2009.

Audiências públicas foram organizadas pelo STF⁶⁸, buscando subsidiar a decisão dos ministros, bem como oportunizar o debate com a sociedade sobre a temática. Mostravam-se claramente dois grupos nas discussões: de um lado os favoráveis às cotas, incluindo o recorte étnico-racial como critério de seleção e, do outro lado, os favoráveis às cotas para os oriundos de escola pública, sendo contrários ao critério étnico-racial como forma de seleção.

Invocando o mito da “democracia racial”, parlamentares, teóricos e estudiosos das mais diversas áreas (até mesmo integrantes do movimento social negro) mostraram posicionamentos contrários à adoção de cotas raciais, propondo que tais ações trariam a segregação entre não negros e negros na sociedade brasileira. Outra questão bastante citada pelos contrários às cotas seria o rompimento do critério da meritocracia, dado que as cotas trariam um processo de seleção não compatível com o desempenho ou sucesso do candidato, mas pautado pela cor da pele.

[...] outras recorrentes questões contrárias às ações afirmativas, em especial as “cotas universitárias”, foram colocadas, tais como: 1) “somos todos mestiços, não temos negros no Brasil”; 2) “quem são os negros?”; 3) “o problema não é a raça, mas a classe social”; 4) “as ações afirmativas comprometem a qualidade das universidades brasileiras”; 5) “as ações afirmativas reforçam o preconceito e a discriminação contra negros” (SOUZA, 2017, p. 121).

Em 2012, a ação foi julgada por unanimidade pelo STF como improcedente, sendo que as políticas de cotas utilizadas pelas universidades tiveram continuidade.

⁶⁸ Sobre o assunto, ver Jesus (2011).

Enquanto isso, no Senado, audiências e debates também eram organizados pelos favoráveis e pelos contrários às cotas. No intercurso do Projeto, o tom das discussões passou a ser entre os favoráveis às cotas raciais e os favoráveis às cotas sociais, sendo a última estendida aos estudantes de escolas públicas, independente do critério.

A Lei de Cotas parece ser um complexo arranjo institucional que pretende acomodar algumas forças sociais em disputa. Esse modelo avança na medida em que se democratiza o acesso ao ensino superior público no país, porém, seu formato e sua tramitação legislativa demonstram quais questões se sobressaíram na discussão e como o critério racial, central no debate, foi marginalizado e posto dentro do critério social (SILVA, 2017, p. 96).

De acordo com Anhaia (2019), ao fazer uma caracterização das discussões apresentadas nos projetos de Lei que versavam sobre as Ações Afirmativas, podemos analisar que:

Na defesa das ações afirmativas, afirma-se comumente que elas: (a) promovem a igualdade de oportunidades e a democratização do ensino superior; (b) colaboram para a mobilidade social dos estudantes; (c) promovem a diversidade no ensino superior; (d) contribuem para a valorização de grupos raciais (autoestima de negros e indígenas); (e) promovem a reparação histórica e justiça social; e, (f) contribuem para o cumprimento de compromissos nacionais e internacionais. [...] Na oposição às ações afirmativas, afirma-se comumente que elas: (a) criam ou intensificam o racismo, o preconceito e a discriminação; (b) comprometem a qualidade do ensino superior; (c) provocam a racialização das instituições e da sociedade brasileira; (d) desviam a atenção do problema real (educação básica e/ou questão econômica); (e) implicam o desrespeito de princípios constitucionais (isonomia e mérito); e, (f) implicam no desrespeito à autonomia universitária (ANHAIA, 2019, p. 172).

A autora também faz um apontamento interessante sobre os discursos apresentados pelos parlamentares, que em 17 Projetos de Lei argumentaram em defesa das ações afirmativas afirmando que elas “promovem a igualdade de oportunidades e a democratização do ensino superior”. No entanto, em nenhum dos Projetos constava que as ações afirmativas “contribuem para a valorização de grupos raciais (autoestima de negros e indígenas)” (ANHAIA, 2019, p. 174).

Findadas as discussões no Senado, foi promulgada a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), que estabelece a reserva e os critérios de ingresso para cotistas nas IFES. Sobre a referida Lei, Vargas e Heringer (2017, p.11) analisam que:

[...] estabelece que as IFES vinculadas ao MEC reservarão, em cada

concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esse total é subdividido entre estudantes de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita (25%) e estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio, ou seja, as demais rendas (25%). Em ambos os casos, é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE (2010). [...] A partir de 2016 agregou-se também a esta política de reserva de vagas a cota para pessoas com deficiência (Lei nº 13.049/2016), que passou a ser implementada a partir da seleção através do ENEM/SISU para ingresso em 2017.

Padronizando os procedimentos, o MEC expediu a Portaria 18/2012, definindo as formas de ingresso e a documentação a ser exigida pelas IFES para os candidatos cotistas. A partir de 2013, as IFES iniciaram o processo de adaptação à nova legislação, adotando critérios parciais ou integrais para ingresso de estudantes cotistas.

Há que se ter atenção para o período de revisão da Lei 12.711/2012, estabelecido para dez anos, a partir da sua promulgação. Dessa forma, é importante que as instituições adotem medidas e formas de avaliar a política de cotas, contribuindo para o seu aperfeiçoamento constante.

No início deste capítulo, abordamos o aspecto elitista da construção da universidade e as formas como ela foi se estruturando, elegendo seus integrantes e criando suas resistências. As Universidades Federais brasileiras também seguiram uma trajetória elitista, no entanto, apresentaram formas de resistência e movimentos progressistas no seu interior, o que propiciou que legislações como as ações afirmativas e, mais especificamente, a Lei de Cotas fossem implementadas nos últimos anos.

Cada instituição tem suas capacidades e complexidades, atendendo demandas e requisições de acordo com o território e o espaço em que está localizada. A dinâmica dos locais é um fato importante para entendermos a organização das instituições. Antes de compreendermos a estruturação da UTFPR, trabalharemos alguns elementos de constituição da região sudoeste do Paraná, espaço onde se localizam os três *campi* que compõem o foco deste trabalho.

CAPÍTULO 3

VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

Autores e suas teses apontam como marco de ocupação da região sudoeste do Paraná a organização da “Marcha para o Oeste”, implementada no governo do presidente Getúlio Vargas, nos anos 1940.

Seu histórico é recente e carece de trabalhos investigativos, sobretudo, a respeito da sua formação política e social⁶⁹. Nos trabalhos encontrados sobre a localidade um fato é destacável: a visibilização da invasão desse território pelo migrante colono branco e a invisibilização dos habitantes que já ocupavam a região, isto é, grupos indígenas e caboclos⁷⁰.

Para melhor entender sobre o histórico da região sudoeste do Paraná, buscamos o aporte teórico de autores, tais como: Corrêa (1970), Abramovay (1981), Fiorese (2003), Boneti (2005), Bernartt (2006), Santos (2008), Flores (2009), Mondardo (2011), Flávio (2011), Casaril (2014) e Almeida (2016).

Esse capítulo tem por objetivo apresentar o espaço geográfico em que se localizam os *campi* da UTFPR na região sudoeste, dando suporte para o entendimento de alguns elementos que impactam na organização e dinâmica interna da instituição. Na condição de residente e trabalhador da região, é possível observar que a significativa influência da presença imigrante branca de descendência europeia na região pode impactar ou influenciar na presença de estudantes negros cotistas na UTFPR, foco e locus da nossa pesquisa.

Na primeira parte do texto, trabalhamos com a história da região relatada pelos autores pesquisados, que, na sua grande maioria, trazem a ideia de desbravamento da região, visibilizando a chegada dos migrantes colonos sulistas, a partir de 1940. No segundo momento, problematizamos alguns pontos sobre a invisibilidade da população indígena e cabocla na constituição da história da região, buscando desconstruir a ideia do “vazio demográfico” apontada por muitos dos pesquisadores.

⁶⁹ Por se tratar de um histórico recente, acreditamos que possam existir outros históricos ainda não registrados sobre a região.

⁷⁰ Como ficaram conhecidos, conforme nos indica Duarte (2015), os habitantes não indígenas da localidade, resultado da miscigenação entre indígenas e negros com os brancos.

3.1 O CONTEXTO DA HISTORIOGRAFIA OFICIAL

Abramovay (1981) afirma que são poucos os registros da emergência e caracterização do que se denominou como “região sudoeste do Paraná” e que, até os anos 1940, apenas alguns grupos indígenas e poucas famílias de caboclos habitavam o território, caracterizado como um “sertão bravo”⁷¹.

O autor pondera que a chegada dos caboclos à região se dá por volta dos anos 1900 e é definida por três pontos. O primeiro deles retrata a vinda de agregados dos Campos de Palmas, população que “foi ocupar o sertão do sudoeste paranaense” porque o “sistema latifundiário não mais [a] comportava” (ABRAMOVAY, 1981, p. 07). O segundo ponto refere-se a uma população cabocla de origem gaúcha, cujos integrantes foram “afastados pela imigração europeia que, a partir de 1824, chegou ao Rio Grande do Sul” (ABRAMOVAY, 1981, p. 07). Como suas terras não eram legalizadas, esses gaúchos foram perdendo espaço para o movimento migratório dos europeus, cuja posse de terras era estimulada e regulamentada pelo governo, que obrigava esses antigos moradores caboclos gaúchos a mudarem para outras áreas. Por fim, o terceiro ponto é marcado pelo movimento de desapropriação de terras e violências orquestradas por empresas estrangeiras, no processo de construção de estradas para ligação com o sul e na política de colonização que deu origem à “Guerra do Contestado”⁷². Expulsa de suas terras, essa população procurou abrigo em áreas afastadas, sendo o sudoeste do Paraná um dos locais escolhidos.

Flávio (2011) define os caboclos como “um tipo social resultante do longo e complexo processo de ocupação que envolve as diversas populações”. Resumidamente, ele trata a palavra “caboclo” como uma expressão indígena empregada para designar os “não índios (inimigos)” que, contudo, moravam no mato (FLÁVIO, 2011, p. 144). Essas populações que iam se amestizando tinham uma situação em comum: eram camponeses pobres que, independentemente de raça/cor, buscavam uma inserção territorial que lhes garantisse a reprodução social (FLÁVIO, 2011, p. 145).

⁷¹ Corrêa (1970) também apresenta a região como inabitada, utilizando a expressão “vazio demográfico” para descrever o sudoeste antes de 1940. Tal conceito é rebatido por pesquisadores da atualidade que descrevem a presença da população indígena, considerando absurda a utilização do conceito de “vazio” impresso para a localidade no período.

⁷² Sobre o assunto, ver Fraga (2009).

Duarte (2015, p. 62) explica que o caboclo “[...] é uma categoria de classificação social complexa que inclui dimensões geográficas, raciais e de classe”. Com base nessa conceituação, é possível destacar que para muitos autores a designação “caboclo” substituíra e representava a presença do negro. A autora aponta em seus trabalhos que a designação histórica do caboclo na região sudoeste extrapola a questão identitária, tornando-se uma representação. Assim “o caboclo não era apenas a mistura do índio com o branco, como se encontra em algumas regiões, era o outro, diferente do branco, por possuir pele escura” (DUARTE, 2015, p. 62).

Essa afirmação vai ao encontro dos estudos de Passos (2011) ao tratar da população que habitava o sudoeste no início do século XX: “gente branca não existia. O que não era índio era caboclo de pele escura, mulata, trigueira. Alguns negros escravos fugidos das fazendas no passado, e descendentes deles” (PASSOS, 2011, p. 50).

O período de invasão da região sudoeste inicia-se nos anos 1930, momento do Estado Novo e, mais expressivamente nos anos 1940, período que, como discutido no primeiro capítulo, estava marcado por um processo de migração populacional, principalmente da população negra, que buscava sua inserção no mercado de trabalho, fora dos grandes centros, devido ao contexto racial da época, em que se preferia o emprego da mão de obra imigrante branca.

Assim, vemos que uma parcela da população negra e a população indígena estruturam e dão características à história da região sudoeste, mesmo que essas identidades sejam invisibilizadas em grande parte da literatura da região.

Para Mondardo (2011), esse primeiro período é caracterizado por uma mobilidade do homem e da mulher caboclos, provenientes de municípios do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e até mesmo da Argentina e do Paraguai, que adentraram a região sudoeste⁷³, promovendo o que ele chama de primeira “re-ocupação”. Fica claro para o autor que as terras já eram ocupadas pela população indígena⁷⁴, antes mesmo da chegada dos caboclos.

Esses migrantes (tratados genericamente como caboclos) eram, principalmente, antigos ocupantes do espaço das fazendas, peões,

⁷³ É necessário destacar que a região sudoeste faz fronteira na sua parte mais ao extremo oeste com a Argentina e está próxima da fronteira com o Paraguai.

⁷⁴ De acordo com Flores (2009), essa população era formada pelas etnias Guarani e Kaingang.

agregados, em sua maioria ex-escravos, estancieiros e/ou fazendeiros empobrecidos que, excedentes nesses espaços de latifúndio, deslocaram-se pelas matas em busca de alternativas à sobrevivência, em busca de recursos, terras, ou, numa perspectiva ampla, à procura do território para sua reprodução (MONDARDO, 2011, p. 106).

O autor identifica a população paranaense que adentra as terras do sudoeste como “peões e agregados das fazendas dos municípios de Palmas, Clevelândia e Guarapuava”. Já os catarinenses seriam os “posseiros expulsos e/ou expropriados da Guerra do Contestado”. Do Rio Grande do Sul, “vieram fazendeiros empobrecidos e agregados” (MONDARDO, 2011, p. 106). O autor comenta ainda que argentinos e paraguaios vieram para a região para a exploração da erva-mate e para caçar animais.

Mesmo com um deslocamento populacional para a região, a comunicação e a interligação com outras regiões eram precárias, o que impedia um maior fluxo migratório, fato esse que manteve o sudoeste como um espaço “desconhecido e pouco povoado” (MONDARDO, 2011, p. 107) durante algum tempo.

Flores (2009) registra que a mata que ocupava a extensão do sudoeste “oferecia o problema de abrigar índios, muitas vezes hostis ao pecuarista de Palmas” (FLORES, 2009, p. 17), razão essa que o autor indica como justificativa para a instalação da Colônia Xopim⁷⁵, em 1882. Além de defender a fronteira dos argentinos e paraguaios, defenderia os pecuaristas dos ataques indígenas, pois, “entre os povos nativos que viviam nas terras do Sudoeste do Paraná, até a época do povoamento, destacam-se principalmente as nações Guarani e Kaingang” (FLORES, 2009, p. 19).

As expressões utilizadas pelo autor ao se reportar aos povos indígenas como “hostis” ou mesmo como violentos, por provocar “ataques aos pecuaristas”, encobre uma realidade e aponta apenas um dos lados da história. É necessário destacar que os povos indígenas já habitavam a região e se viam acuados frente ao avanço dos pecuaristas. Esse tipo de situação conflituosa é estudada por diversos autores⁷⁶, e na quase totalidade das pesquisas a conclusão é: os indígenas utilizavam da força apenas como uma estratégia de defesa.

É curioso notar que Flores (2009), mesmo reconhecendo a existência de uma população indígena e cabocla na região, não aprofunda sua análise sobre as

⁷⁵ Atual município de Chopinzinho.

⁷⁶ Ver Cunha (1992) e Durat (2006; 2019).

estratégias de sobrevivência e resistência desses grupos. Em algumas passagens ele ressalta: “[...] os primeiros homens brancos que vieram para a região saíram, em geral, dos campos de Palmas”. Em outro momento, afirma que “[...] sem emprego, as famílias desses antigos peões, começaram paulatinamente ocupar as matas na região mais ao oeste”. Nos seus termos, “[...] no período da atividade ervateira, além de quase não se extrair fluxos migratórios para o sudoeste paranaense, ao contrário, ocorreu a emigração de parte da população dessa região para o estrangeiro” (FLORES, 2009, p. 19 – grifos nossos).

Ao que tudo indica esses “homens brancos”, “antigos peões” ou “parte da população”, tratam-se de caboclos (populações miscigenadas) que adentraram ao território e viviam de uma maneira simples o seu cotidiano, o que não significa que não vivenciavam conflitos das mais diferentes naturezas. Novamente confirmam-se as reflexões de Duarte (2015), de acordo com quem as identidades passam a ser representações, ou seja, “essas populações não recebem uma identidade, simplesmente pelo fato de serem os ‘outros’” (DUARTE, 2015, p. 62).

Flávio (2011) aponta também que “até meados do século XIX, era dos Kaingang a posse efetiva da terra do Meio e Extremo Oeste de Santa Catarina e do Sudoeste do Paraná, com a presença também de grupos Guarani” (FLAVIO, 2011, p. 105). O processo de ocupação do território paranaense, marcado por lutas e violência, foi empurrando cada vez mais os indígenas “para o Oeste e Sudoeste do Paraná para fugir dos conquistadores” (FLAVIO, 2011, p. 107). A presença indígena é comprovada pelos artefatos e instrumentos encontrados em processos de construção de diversas cidades do sudoeste. No entanto, os monumentos, museus e homenagens “buscam lembrar e preservar como objetos culturais apenas elementos que ratifiquem a história dos colonizadores descendentes de europeus” (FLAVIO, 2011, p. 107).

É importante ressaltar que o território do sudoeste era uma área pouco explorada até então, com a mobilidade baseada apenas em caminhos utilizados pelos indígenas e caboclos que conheciam a região. No momento de ocupação da região pelos colonos, foram esses caminhos e os conhecimentos dos indígenas e caboclos que favoreceram seu estabelecimento no local, principalmente no que se refere ao comércio de carnes, mel e peles de animais. Segundo Flávio (2011), “para sustentar tais comércios, tornou-se comum os bodegueiros adquirirem esses produtos junto aos indígenas” ou, ainda, “os colonizadores se utilizavam das picadas

feitas pelos nativos e também pelos caboclos” para encontrar os produtos de que tinham necessidade (FLAVIO, 2011, p. 124).

A chegada do colono imigrante proveniente do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, nos anos 1940, trouxe uma desagregação na vida dos habitantes locais, ao instituir um estilo de vida regrado no sistema agrícola mercantil. Como o caboclo não mantinha o hábito e sentimento de posse do seu espaço e, diante da necessidade de novas terras para fixar os grupos que chegavam à região, passou a utilizar sua capacidade de desbravamento da mata para fins lucrativos⁷⁷. Assim, “o desbravamento da terra pelo caboclo passou a ser feito visando não fundamentalmente à produção, mas a venda da terra” ou, propriamente, “do direito sobre a terra”, tendo em vista que a ocupação do território ainda não tinha *status* de propriedade (ABRAMOVAY, 1981, p. 31).

Essa atividade de desbravamento e venda de terras, aliada aos costumes que os colonos migrantes trouxeram (sentimento de posse da terra, o regramento do trabalho e sua exploração, etc.), características estas que os caboclos não aceitavam e às quais não se submetiam, foi afastando-os para outros territórios, o que forçou “uma transição não apenas socioeconômica, mas também ética e cultural” em toda região (ABRAMOVAY, 1981, p. 32).

Estimuladas pela política da “Marcha para o Oeste”, adotada pelo governo de Getúlio Vargas a partir de 1940, milhares de famílias gaúchas e catarinense migraram para o sudoeste do Paraná, principalmente após a instalação da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), em 1943, a qual viria a ser o atual município de Francisco Beltrão. A CANGO tinha como objetivo demarcar as terras do sudoeste, promover a instalação das famílias que chegavam à região, por meio da doação de terras⁷⁸, abrir estradas, oferecer assistência de variadas naturezas (desde insumos e ferramentas para o plantio, até atendimento médico e odontológico). Para Abramovay (1981, p. 42), a CANGO “foi uma exceção democrática na via conservadora de ocupação da terra no Brasil”. O autor ainda

⁷⁷ Para Corrêa (1970, p. 90), com a chegada dos colonos, a partir de 1940, essa população cabocla ia vendendo suas terras e ocupando áreas mais isoladas para criar os porcos. Isso possibilitava e facilitava a chegada dos colonos, pois “as posses que vendiam já estavam queimadas e desmatadas, prontas para serem cultivadas pelos novos povoadores”.

⁷⁸ Abramovay (1981) cita que a CANGO realizava “doação de terras” para as famílias que chegavam à região, no entanto, vários estudos apontam que essa “distribuição” foi realizada para poucos. Segundo Flávio (2011), quem usufruiu desse “benefício” foram os funcionários vindos para trabalhar na CANGO, e pouquíssimas famílias migrantes receberam terras de graça. A grande maioria comprou o “direito de posse” dos antigos moradores, que em geral eram caboclos.

explica que a migração dessa população para a região pode ser explicada a partir de dois movimentos: o “minifúndio” e o “latifúndio”. No minifúndio, o “efeito do crescimento demográfico” nas colônias do Sul e a subdivisão aos familiares das terras doadas pelo governo aos imigrantes na chegada ao Brasil os impossibilitaram de sobreviver da agricultura. Aproveitando-se dessa fragilidade, o latifúndio arrebanhou as terras dessa população, colocando-a para fora do processo produtivo ou empregando-a como seus trabalhadores.

Mondardo (2011) aponta também aspectos sobre o movimento de migração encorajado pela política governamental de Getúlio Vargas, ressaltando que muitos filhos dos imigrantes aventuraram-se para o sudoeste, com a promessa de terras férteis, baratas ou mesmo gratuitas.

Fixar o homem ao solo foi desse modo um dos grandes estímulos para que muitas pessoas migrassem: a promessa de tornar os trabalhadores proprietários de terra vinculava-se à necessidade de motivá-los a migrarem para novas áreas “pouco povoadas” para “desbravá-las”, promovendo, pela expansão e integração territorial, o “desenvolvimento”, sobretudo econômico, do país (MONDARDO, 2011, p. 108).

Essa proposta agradava não apenas os colonos ligados à agricultura, mas também os demais trabalhadores urbanos, tais como comerciantes, médicos, açougueiros, etc., que, aos poucos, também foram chegando e se fixando na região.

Mondardo (2011) afirma que a instalação da CANGO no sudoeste é o que marca a transição dos períodos de ocupação da região, baseada no aumento demográfico e na dinamização das formas de produção da localidade com a chegada dos novos migrantes gaúchos e catarinenses. Para ele, “a boa qualidade dos solos, viabilizou e impulsionou a produção de excedentes para a comercialização” (MONDARDO, 2011, p. 111), garantindo renda para a população e, conseqüentemente, uma expansão do mercado e comércio e o surgimento de novas cidades.

Fiorese (2003) indica que a posse das terras no sudoeste foi realizada de duas maneiras: a) a compra direta realizada por um intermediário oficial (que teve sua propriedade regularizada pela CANGO) ou não oficial (grileiros que foram se desfazendo das propriedades); b) por meio da colonização oficial da CANGO, representante do Estado na região, “que fazia a distribuição das terras gratuitamente e ainda oferecia uma infra estrutura para os pretendentes” (FIORESE, 2003, p. 190).

Várias pequenas indústrias caseiras eram organizadas nas propriedades para extrair os produtos essenciais para a sua alimentação, ou mesmo para não ver estragar os alimentos tão caros e raros naquela ocasião. Assim, procedia-se à moagem do trigo para a produção de pães e bolos, ao beneficiamento da cana-de-açúcar para fabricação de açúcar e aguardente, à transformação do leite em queijos e manteigas, do milho em fubá, das frutas em compotas e geleias, etc.

Já Flores (2009) ressalta a importância dos madeireiros que chegaram junto com os migrantes, apontando que “a extração dessas árvores veio a calhar, tanto com os interesses dos madeireiros (que objetivavam lucros com a venda de madeiras) como dos agricultores, que objetivavam cultivar o solo” (FLORES, 2009, p. 37). Para o autor, foram as serrarias que atraíram a organização de um mercado local mais consistente nas diversas localidades em que se instalavam.

[...] próximo às serrarias começaram se instalar as famílias dos trabalhadores deste ramo da indústria, fazendo surgir os primeiros estabelecimentos comerciais, em geral, do ramo de secos e molhados, que objetivavam vender para o mercado consumidor local que pouco a pouco se formava (FLORES, 2009, p. 47).

Aos poucos, a região iria se aproveitar das benfeitorias realizadas pelas empresas em parceria com o poder público, tais como a construção de pequenas usinas hidrelétricas e a melhoria das estradas para escoamento das madeiras beneficiadas nas serrarias. Junto à construção e melhorias das estradas, criou-se um novo nicho de mercado, pois cada vez mais transitavam caminhões, “[...] pouco a pouco foram surgindo várias atividades de prestação de serviços, tais como mecânicas, borracharias, além dos postos de venda de combustíveis, quase sempre com hotéis e restaurantes” (FLORES, 2009, p. 49).

Na história de constituição da região, o Estado sempre esteve presente, ao induzir a ocupação, orquestrar a organização do espaço, demarcar as áreas ao instituir a propriedade privada e, mais ainda, incentivar o capital financeiro no investimento da região, alterando a forma de produção e de estabelecimento da economia local.

Para Bernartt (2006), foi a partir da instalação da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO) e do marketing realizado pelo governo sobre as áreas do sudoeste que a região passou a desenvolver-se com a entrada massiva de migrantes gaúchos e catarinenses, majoritariamente brancos descendentes de povos

européus.

A notícia de que existiam terras sendo doadas e/ou vendidas a preços baixos na região sudoeste do Paraná chamou a atenção tanto da população pobre, quanto dos latifundiários e empresários do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

A CANGO era a responsável por organizar essa população migrante para a região sudoeste do Estado por meio de cadastro e acompanhamento. No entanto, nem todas as famílias e pessoas que chegavam à região entravam legalmente, ou seja, por meio do cadastro realizado pelo governo. Um número significativo de pessoas adentrou o sudoeste comprando terras de caboclos, ou simplesmente fixando residências em lugares inóspitos, numa espécie de grilagem.

Fato que merece ser destacado é que as terras organizadas pela CANGO e todas as demais terras do sudoeste estavam sob litígio⁷⁹, ou seja, foram disputadas pelos estados do Paraná e Santa Catarina e, mais tarde, por empresas privadas e o Estado, o que fazia com que as propriedades não pudessem ser escrituradas. Os proprietários que adquiriam uma porção de terra apenas tomavam posse da propriedade, por meio de um documento por meio do qual o antigo proprietário passava o direito de posse ao novo proprietário.

As famílias e as empresas que se declaravam proprietárias das terras litigadas, em parceria com o governo estadual da época, reivindicaram o direito de cobrar as propriedades particulares e aquelas organizadas via CANGO, criando empresas particulares para venda e cobrança das propriedades da região, o que criou um clima de insatisfação e revoltas⁸⁰. Além da Clevelândia Industrial Territorial Ltda. (CITLA), as empresas Companhia Imobiliária Apucarana Ltda. e Companhia Comercial e Agrícola Paraná Ltda. atuavam no ramo imobiliário, apoiadas pelo então Governador Moyses Lupion, um dos sócios da CITLA. Tais empresas, “com a garantia do governador, contrataram presidiários para obrigar os colonos a rubricarem uma declaração de dívida das terras” (CASARIL, 2014, p. 194).

Uma significativa parte dos migrantes havia comprado e pagado pelo direito de uso da terra, quando de sua chegada à região, fato esse contestado pelas empresas administradoras. A partir dos anos 1950, momento em que as empresas administradoras das terras estiveram atuantes, viveu-se um período de terror e de

⁷⁹ Ver Carneiro (1995).

⁸⁰ Para mais, consultar Flávio (2011), capítulo 8.

retrocessos. Devido aos maus tratos e à violência dos jagunços⁸¹ contratados pelas empresas para forçar os colonos a pagar ou negociar suas dívidas, muitos moradores abandonaram as terras e voltaram para suas localidades de origem no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, outros pagaram pela posse novamente, o que os deixava sem recursos financeiros para investir no cultivo de suas terras, causando empobrecimento generalizado. Houve também aqueles que resistiram e não pagaram, sendo então perseguidos e maltratados fisicamente.

[...] com a CITLA, os agricultores deveriam pagar por aquilo que já haviam recebido de graça da CANGO. E como a CITLA sabia de suas pretensões sobre aquelas terras eram ilegais, ela era obrigada a agir com pressa: os pagamentos deveriam ser feitos praticamente à vista e a lei imposta pela CITLA era: ou paga, ou sai, ou morre. A CITLA, através de sua política particular, espalhou o terror pela região. Quem não quisesse obedecer o poder da CITLA corria perigo de vida e, de fato, as vítimas se contam as dezenas (ABRAMOVAY, 1981, p. 43).

A política municipal, juntamente com a as forças policia e judiciárias, estava alinhada com o propósito da CITLA, o que dificultava qualquer denúncia das ameaças que os agricultores enfrentavam. Moisés Lupion, governador do Paraná eleito para o período (1956-1961), era um dos sócios da CITLA e autorizava qualquer ação da empresa, mesmo as mais truculentas (CASARIL, 2014).

Com a situação insustentável, em 1957, um grupo de comerciantes e colonos de Francisco Beltrão organizou um levante contra as arbitrariedades que estavam sofrendo e, com o apoio dos demais agricultores da região, ocupou várias cidades onde a CITLA mantinha escritórios. Por fim, a “Revolta dos Posseiros” ou “Revolta dos Colonos”, como ficou conhecido o movimento, colocou fim às atividades empresariais da CITLA e das demais empresas exploradoras da terra e expulsou os jagunços que aterrorizavam a população.

Flávio (2011), ao tratar da Revolta dos Posseiros⁸², evidencia a luta da população pelo direito à terra. O autor indica que por razão desse empobrecimento da população rural, os comerciantes também saíram perdendo, pois os mantimentos

⁸¹ Os jagunços, como ficaram conhecidos os cobradores, eram desempregados e muitos deles criminosos da região de Palmas e Clevelândia que foram contratados pelas empresas para impor medo à população, usando para isso a violência e a força.

⁸² Flávio (2011) diverge da nomenclatura “Revolta dos Colonos”, empregada por alguns escritores, sob o argumento de que o movimento não se desenvolveu apenas com os que tinham propriedades rurais. Para o autor, dentre os “revoltados” estavam, além dos colonos, alguns comerciantes, profissionais liberais, etc. que tinham “posse” de terras e terrenos também urbanos. Por esse fato, ele afirma que foi uma revolta de “posseiros”.

para suas bodegas encareceram e, mesmo que conseguissem adquirir mais baratos, não tinham fregueses para quem vender. Os registros históricos demonstram que, junto aos trabalhadores rurais, os comerciantes urbanos também participaram ativamente na organização da Revolta, tendo em vista a manutenção dos seus negócios e a defesa também das terras e propriedades adquiridas.

Devido à mobilização da população armada, que cercou as entradas dos municípios que tinham escritórios das empresas administradoras (principalmente a cidade de Francisco Beltrão), o movimento expulsou os administradores e jagunços do território, forçou a mudança de juízes e exigiu a dispensa de promotores e delegados locais. Com a proporção midiática que a Revolta tomou para a época, o então presidente Juscelino Kubitschek advertiu sobre a possibilidade de uma intervenção caso o governador Lupion não resolvesse a situação. O governador, amedrontado, encerrou as atividades econômicas das empresas criadas para administrar as terras do sudoeste, finalizando os conflitos.

Após a vitória dos posseiros na Revolta, as empresas administradoras imobiliárias foram desativadas, mas ainda ficou um sentimento de insegurança sobre o uso e investimento das terras, tendo em vista que nada fora escriturado.

Apenas em 1961, com a declaração do Presidente Jânio Quadros de que as terras do sudoeste eram consideradas de utilidade pública, foi criado o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), responsável pela demarcação e emissão dos títulos de posse aos proprietários. Para Flávio (2011), a atuação do GETSOP para “demarcação e a regularização jurídica da propriedade privada da terra⁸³”, como resultado da luta, representa “importantes capítulos que marcaram tal processo” de privatização e capitalização da agricultura sudoestina a partir dos anos 1970 (FLAVIO, 2011, p. 293).

Para Boneti (2005), o levante dos posseiros foi um movimento cujo intuito estava muito além de “criar um valor para a terra”, como havia acontecido em outros movimentos espalhados pelo país. No sudoeste do Paraná, ele buscava “consolidar um sistema produtivo estruturalmente constituído na região” (BONETI, 2005, p. 119), por isso envolveu colonos e comerciantes. Assim, além da defesa das propriedades, a luta envolvia a defesa do poder exercido pela classe dominante que se estabelecia

⁸³ De acordo com Santos (2008, p. 33): “A propriedade privada da terra, dos meios de produção ou da força de trabalho constitui o alicerce que garante a produção de mercadoria enquanto valor de troca via um processo de expropriação do trabalho, através da divisão social e territorial capaz de

no local.

Na verdade, a ameaça que as Companhias de Terra exerciam sobre os comerciantes motivou sim a reação destes, mas não foi somente isto que os motivou lutar, os comerciantes entraram na luta porque estes se constituíam do segmento dominante da região, porque tinham liderança e porque faziam parte do todo social já constituído no Sudoeste. Essa condição tinha um peso na ordem política estrutural no sentido da viabilização de condições à perpetuação da ordem vigente. Sociologicamente falando, é próprio da classe dominante lutar pela preservação da ordem vigente (BONETTI, 2005, p. 119).

A Revolta dos Posseiros é apontada por Santos (2008, p. 50) como o momento de afirmação da “posse legal das terras, revelando o caráter contraditório e antagônico da própria expansão do capitalismo no campo”, instituindo, de fato, propriedade privada na região.

Portanto, na trajetória de constituição da região sudoeste do Paraná, inicialmente, a produção estava voltada à subsistência, e o excedente era trocado com os demais vizinhos ou comerciantes bodegueiros por outros produtos de necessidade básica para a sobrevivência. Num segundo momento, com a chegada do migrante sulista, organiza-se a agricultura para dela se extrair riqueza. A produção passa a ser realizada com o sentido de troca, visando a uma lucratividade.

A partir dos anos 1960, podemos perceber um terceiro momento, durante o qual as propriedades foram regularizadas e a lucratividade passou a ser explorada ao máximo, recorrendo-se, para isso, ao processo tecnológico para melhoria do solo e o uso das máquinas agrícolas para melhor e maior produtividade. Nesse período, também a região já mantinha vários municípios emancipados e buscava organização da sua estrutura interna, tanto política como social.

Quadro 1 Municípios da região sudoeste e respectivos anos de emancipação

Nº	MUNICÍPIO	ANO	Nº	MUNICÍPIO	ANO
01	Palmas	1879	22	Planalto	1963
02	Clevelândia	1892	23	Santa Izabel do Oeste	1964
03	Mangueirinha	1946	24	Salto do Lontra	1964
04	Pato Branco	1952	25	Eneias Marques	1964
05	Francisco Beltrão	1952	26	Itapejara do Oeste	1964
06	Capanema	1952	27	Salgado Filho	1964
07	Sto. Antônio do Sudoeste	1952	28	Nova Prata do Iguaçu	1979
08	Barracão	1952	29	Pranchita	1982
09	Coronel Vivida	1954	30	Sulina	1987
10	Chopinzinho	1955	31	Honório Serpa	1992
11	São João	1961	32	Bom Sucesso do Sul	1993
12	Mariópolis	1961	33	Saudade do Iguaçu	1993
13	Vitorino	1961	34	Boa Esperança do Iguaçu	1993
14	Renascença	1961	35	Cruzeiro do Iguaçu	1993
15	Dois Vizinhos	1961	36	Flor da Serra do Sul	1993
16	Marmeleiro	1961	37	Pinhal de São Bento	1993
17	Ampére	1961	38	Nova Esp. do Sudoeste	1993
18	Pérola do Oeste	1961	39	Bela Vista da Caroba	1997
19	São Jorge d'Oeste	1963	40	Bom Jesus do Sul	1997
20	Verê	1963	41	Manfrinópolis	1997
21	Realeza	1963	42	Cel. Domingues Soares	1997

Fonte: Organizado pelo autor, com base nas informações de Flores (2009) e IBGE (2010).

Para Santos (2008), o processo de modernização da agricultura do sudoeste somente ocorreu a partir de 1960, quando da regularização da propriedade privada, que deu o título de posse da terra à população. Para a autora, dois períodos marcam o processo de modernização: o primeiro, de 1960 a 1980, “quando se inicia a construção das bases ideológicas e materiais”, e o segundo, a partir dos anos 1980, “quando se efetivam essas condições concretas para a consolidação da **modernização** agrícola” (SANTOS, 2008, p. 116 – grifos da autora).

O fato marcante da modernização na região foi, principalmente, a entrada do capital financeiro, induzida pela Revolução Verde⁸⁴, processo marcado pela liberação de créditos bancários para subsidiar a compra de insumos, agrotóxicos, tecnologias (tratores, plantadeiras e colheitadeiras) em troca da produção de

⁸⁴ De acordo com Matos (2010, p. 2), “a chamada ‘Revolução Verde’, iniciada na década de 60, orientou a pesquisa e o desenvolvimento dos modernos sistemas de produção agrícola para a incorporação de pacotes tecnológicos de suposta aplicação universal, que visavam a maximização dos rendimentos dos cultivos em distintas situações ecológicas. Propunha-se a elevar ao máximo a capacidade potencial dos cultivos, a fim de gerar as condições ecológicas ideais afastando predadores naturais via utilização de agrotóxicos, contribuindo, por outro lado, com a nutrição das culturas através da fertilização sintética”.

culturas rentáveis ao capital, como a soja e o milho. Dessa ação teremos dois resultados: de um lado, o empobrecimento de uma parte dos agricultores, que não conseguiram acompanhar e nem implementar um processo modernizador e foram aos poucos perdendo ou vendendo suas terras; de outro, os grandes proprietários foram incorporando novas tecnologias, prosperando e comprando a propriedade dos demais agricultores.

Até 1970, a população migrava para se fixar nas áreas rurais do sudoeste, ou seja, parte da população visava ao meio rural. A partir dos anos 1980, ocorre uma inversão, as pessoas deixam de migrar para o meio rural e passam a mudar para as cidades. Tanto os residentes do meio rural mudam para as cidades, como as pessoas vindas de fora passam a ficar ali. Assim, os municípios da região com maior estrutura, como Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, passaram a concentrar o recebimento e atendimento dessa população vinda da área rural.

No final dos anos 1970, os municípios de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Brando tiveram um incremento econômico, cultural e agropecuário com a instalação de frigoríficos e abatedouros de aves, os quais dinamizaram os processos de trabalho interno, inclusive requisitando mão de obra de outras localidades.

O abate de aves realizado nestas cidades interferiu diretamente na vida dos agricultores, alterando o regime de plantações, que passou a ter centralidade no cultivo de milho para alimentação das aves, bem como na dinâmica de ocupação, com a criação de aviários de frango e peru em toda a região. O transporte também exigiu melhorias na rede viária, para levar os produtos abatidos até os grandes centros de distribuição.

Nesse período, aumentou também o número de empresas do ramo de confecção e vestuário, mostrando que a urbanização exigia novos empreendimentos para atender a população da região, principalmente os da área urbana.

Estimuladas pelos incentivos financeiros e empréstimos com subsídios governamentais, muitas indústrias foram criadas, principalmente naquelas áreas que o Estado projetava como essenciais. Tais áreas foram definidas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) I e II, implantado pelo Governo Federal para atender o setor petroquímico (indústria de plásticos e derivados) e madeireiro.

[...] devido ao fato do Paraná, até a década de 1960, ainda não ter se industrializado, os investimentos acabaram por atender inclusive aos setores que talvez não seriam mais vistos como estratégicos para o caso de

um Estado mais industrializado. [...] Como a economia nacional, em geral, esteve em crise nos primeiros anos da década de 1960, fazia-se necessário um projeto de substituição de importações. Por isso é que no Paraná (Estado ainda não industrializado, como já destacamos) tinha que se investir em vários segmentos da produção, como é o caso da indústria da madeira (como já frisamos), da metalurgia e inclusive do beneficiamento de produtos de origem agrícola e animal (FLORES, 2009, p. 80).

Mesmo com uma recessão econômica, nos anos 1980, muitas empresas surgiram no sudoeste paranaense.

A visibilidade de um Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a proximidade da região com países signatários no bloco ativaram a indústria local, principalmente a do vestuário. A região sudoeste do Paraná faz fronteira com a Argentina e de longa data já escoava produtos e utilizava serviços do país vizinho. O MERCOSUL, criado em 1991, dinamizou a economia da região, principalmente pela desburocratização das entradas e saídas dos países do bloco.

Outro fator importante foi a ligação e distribuição de energia elétrica para o interior dos municípios da região, que fomentou a produção leiteira e atraiu laticínios para beneficiamento e comercialização do leite, tornando a região a segunda maior produtora de leite do estado do Paraná.

Vale registrar que Pato Branco mostrou-se a cidade mais urbanizada de toda a região nos anos 1990, com 90% da sua população vivendo no meio urbano (CASARIL, 2014, p. 280).

Esse movimento e os investimentos realizados pela indústria e o comércio para atender às necessidades da população residente na cidade atraíram empresas, laboratórios e universidades. Foi também nesse período que o CEFET-PR (atual UTFPR) incluiu o município no programa de expansão da sua rede, em 1993, através das UNED, incorporando, no ano seguinte, a Fundação de Ensino Superior de Pato Branco (FUNESP), o que ampliou a oferta de cursos para a cidade e a região.

Seguido de Pato Branco, mostraram-se dinâmicos em sua organização os municípios de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos, que, ao atingirem no mesmo período uma taxa de urbanização de 81,68% e 69,97%, respectivamente, tiveram visibilidade de investidores e incrementos em seu mercado interno e no parque industrial, com instalação de empresas de auto padrão tecnológico. De acordo com CASARIL (2014, p. 280),

[...] os empregos do setor produtivo entre 1990 e 2000, estavam concentrados nos segmentos de Alimentos e bebidas, que passou de 3649 para 4092 (12,14% de aumento); Têxtil, que aumentou de 711 empregos para 3156 (343,88%); Madeira e mobiliário, que apesar de ter apresentado um saldo negativo, continuou sendo um segmento gerador de muitos empregos, este possuía 2034 empregos em 1990 e passou para 1908 no ano de 2000 (uma redução de 6,60%). Estes três segmentos industriais são os principais geradores de empregos nos centros da rede, somando, em 2000, 9156 empregos, ou 77,70% do número total de empregos produtivos gerados na rede.

Nos anos 2000, a região se consolidou como um importante polo industrial e agropecuário, tornando-se também como um polo educacional, com a instalação de Universidades Federais, Estaduais e particulares, o que favoreceu a produção e disseminação do ensino superior na região.

Para Bernartt (2006, p. 178), todo esse processo refere-se a uma necessidade do capital.

[...] uma das características do presente momento é que, em toda parte, há uma necessidade imperiosa de se criar condições de circulação dos homens, dos produtos, das mercadorias, do dinheiro, da informação, do conhecimento, etc. Os países, por sua vez, diferenciam-se em razão das possibilidades abertas a essa fluidez, por isso, um dos fatores comuns a todos é a “criação ou aperfeiçoamento dos sistemas de engenharia que facilitam o movimento”.

Os principais ramos de atividade da região sudoeste do Paraná necessitam de mão de obra de pouca complexidade para as atividades do dia a dia até profissionais com preparo e qualificação de diversas naturezas para atividades de alta complexidade.

Nesse ponto, as instituições educacionais ganham papel de destaque, ao atenderem as necessidades do mercado e colocarem à disposição cursos de qualificação da mão de obra local e regional.

Mais adiante buscaremos compreender o processo de instalação dos *campi* da UTFPR nas cidades de Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão, e sua relação com o desenvolvimento da região. Antes, contudo, é preciso reconhecer alguns aspectos que a história oficial pouco cita ou faz questão de omitir: a presença da população negra e indígena na região.

3.2 HISTORIOGRAFIA INVISIBILIZADA

No início deste capítulo afirmamos que o histórico de constituição da região sudoeste do Paraná era marcado por migrações, lutas territoriais, intervenções estatais, visibilidades e invisibilidades étnicas e raciais.

Buscamos abordar os processos de migração, as lutas territoriais e as intervenções estatais relatados a partir da visão dos autores estudados e passaremos a discutir as visibilidades e invisibilidades populacionais da região.

Como já demonstrado, grande parte das pesquisas sobre a constituição da região trazem um enfoque em torno dos pioneiros gaúchos e catarinenses, fazendo parecer que o sudoeste era “deserto”, que não existia vida e organização de grupos humanos diversos nesse território. Muitos estudos tratam esse espaço como “vazio”, “abandonado”, “um ambiente inóspito”, fazendo crer que foi “melhorado, ante o progresso trazido pelos pioneiros descendentes de europeus” (FLÁVIO, 2011, p. 90), fato que buscaremos rebater.

A ideia do vazio demográfico apontado em muitos trechos da historiografia da região sudoeste é uma categoria de análise utilizada por Mota (2008) quando explica o processo de ocupação de diversas áreas do estado do Paraná. Para o autor, a ideia do “vazio demográfico” é um fenômeno forjado, muito bem formulado em suas intenções.

Os agentes dessa projeção são vários: a história oficial das companhias colonizadoras; as falas governamentais e sua incorporação nos escritos que fazem a apologia dessa colonização exaltando seu pioneirismo; os geógrafos que escreveram sobre a ocupação nas décadas de 30 a 50 do século XX; a historiografia sobre o Paraná produzida nas universidades e, por fim, os livros didáticos, que são uma síntese das três fontes, repetindo para milhares de estudantes do Estado a ideia da região como um imenso vazio demográfico, até o início da década de 30 deste século, quando começa, então, a ser colonizada (MOTA, 2008, p. 19-20).

Nesse contexto, cria-se um imaginário de vazio local e que precisa ser ocupado. Para isso, os grupos existentes nesse contexto precisam ser eliminados, se não fisicamente, ao menos no âmbito da sua historicidade.

O sertão esquecido, as terras devolutas, a região abandonada são a expressão de uma ideologia que constrói espaços desabitados e apagam da história as populações indígenas e os pequenos posseiros (MOTA, 2008, p. 58).

A colonização apontada por Getúlio Vargas como “Marcha para o Oeste”, no sentido de ocupar áreas consideradas “desocupadas” ou mesmo “desconhecidas”, tende a “suprimir/soterrar os grupos indígenas e caboclos presentes no sudoeste” (FLAVIO, 2011, p. 91), tornando sua vivência, trabalho e contribuição insignificantes na história.

De acordo com o material organizado por Gomes Junior; Silva; Costa (2008), intitulado “Paraná Negro”, até 2008, foram encontrados 90 agrupamentos remanescentes quilombolas no estado, sendo que 36 destas “comunidades negras tradicionais” são certificadas pela Fundação Palmares (GOMES JUNIOR; SILVA; COSTA, 2008, p. 22).

O Estado, por muitos anos, foi apresentado como um local de descendentes de europeus, com uma pequena parcela de orientais e outra, menor ainda, de indígenas; a invisibilidade negra era sentida e vivida. Depois do censo de 1988, com o recorte étnico-racial na metodologia do IBGE, descobriu-se que o Paraná é o Estado mais negro da região Sul do País (GOMES JUNIOR; SILVA; COSTA, 2008, p. 15).

A partir da descoberta e dos estudos produzidos pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura, criado pelo Governo do Estado do Paraná (Gestão Roberto Requião 2003-2006 e 2007-2010), é possível identificar a presença de Comunidades Negras Tradicionais na região sudoeste, como as Comunidades Adelaide Maria Trindade Batista e a Comunidade Castorina Maria da Conceição, no Município de Palmas. Ademais, o Município de Cândói (divisa com o município de Chopinzinho, pertencente à região sudoeste) apresenta três Comunidades Negras Tradicionais: Comunidade Despraiado, Comunidade Vila São Tomé e Comunidade Cavernoso.

Há que destacar também a presença indígena na região. De acordo com o Governo Paranaense⁸⁵, o Estado mantém 17 terras indígenas em seu território, abrigando as etnias Kaingang, Guarani e Xetá. Dentre essas terras, duas estão localizadas na região sudoeste, como a Terra Indígena de Palmas, localizada entre os municípios de Palmas-PR e Abelardo Luz-SC e a Terra Indígena de Mangueirinha, localizada nos municípios de Chopinzinho, Mangueirinha e Coronel Vivida.

A indicação destes municípios evidencia a presença da população negra e

85

Disponível

em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/indios_terras.php>. Acesso em: 30 abr. 2020.

indígena muito anterior à vinda dos migrantes sulistas para a região. O Quadro abaixo indica o quantitativo populacional nos municípios da região sudoeste, distribuídos no quesito raça/cor.

Quadro 2 População do Sudoeste Paranaense por município e declaração raça/cor

Município	População total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	S/D
Ampere	17.308	13.855	314	101	3.033	4	-
Barracão	9.735	6.102	216	43	3.360	13	-
Bela Vista da Caroba	3.945	2.494	109	2	1.340	-	-
Boa Esperança do Iguaçu	2.764	2.091	105	41	527	-	-
Bom Jesus do Sul	3.796	2.435	76	223	1.062	-	-
Bom Sucesso do Sul	3.293	2.722	84	15	471	-	-
Capanema	18.526	15.082	239	56	3.149	-	-
Chopinzinho	19.679	13.169	455	77	5.355	623	-
Clevelândia	17.240	10.786	295	47	5.925	187	-
Cel. Domingues Soares	7.238	4.282	151	66	2.722	17	-
Coronel Vivida	21.749	15.901	545	74	5.073	156	-
Cruzeiro do Iguaçu	4.278	3.127	45	27	1.078	-	-
Dois Vizinhos	36.179	27.234	633	198	8.114	-	-
Eneias Marques	6.103	5.036	41	34	992	-	-
Flor da Serra do Sul	4.726	3.399	88	14	1.224	-	-
Francisco Beltrão	78.943	60.169	1.264	516	16.863	131	-
Honório Serpa	5.955	3.442	105	11	2.397	-	-
Itapejara d'Oeste	10.531	8.425	303	35	1.731	36	-
Manfrinópolis	3.127	2.052	68	75	932	-	-
Mangueirinha	17.048	9.891	394	73	6.079	611	-
Mariópolis	6.268	4.237	104	-	1.909	19	-
Marmeleiro	13.900	9.913	214	118	3.645	10	-
Nova Esperança do Sudoeste	5.098	3.815	88	52	1.143	-	-
Nova Prata do Iguaçu	10.377	7.759	222	114	2.272	11	-

Palmas	42.888	23.899	1.638	329	16.292	729	-
Pato Branco	72.370	55.352	1.395	348	15.199	76	-
Pérola d'Oeste	6.761	5.529	102	21	1.108	-	-
Pinhal de São Bento	2.625	1.693	83	98	745	5	-
Planalto	13.654	11.798	208	62	1.580	7	-
Pranchita	5.628	4.315	98	24	1.191	-	-
Realeza	16.338	12.459	295	69	3.491	24	-
Renascença	6.812	4.678	124	47	1.957	6	-
Salgado Filho	4.403	3.069	62	40	1.232	-	-
Salto do Lontra	13.689	10.371	247	43	3.023	5	-
Santa Izabel do Oeste	13.132	9.063	368	56	3.645	-	-
Sto. Antônio do Sudoeste	18.893	12.445	526	196	5.706	20	-
São João	10.599	8.288	225	73	2.013	-	-
São Jorge d'Oeste	9.085	6.423	263	28	2.367	5	-
Saudade do Iguaçu	5.028	3.573	52	5	1.398	-	-
Sulina	3.394	2.803	81	9	501	-	-
Verê	7.878	6.394	130	42	1.311	-	-
Vitorino	6.513	5.444	241	2	766	60	-
TOTAL	587.516	425.014 72,34%	12.296 2,09%	3.504 0,60%	143.921 24,49%	2.755 0,46%	-
ESTADO	10.445.526	7.317.304 70,05%	328.942 3,14%	124.274 1,19%	2.647.894 25,34%	25.787 0,24%	307 0,002%

Fonte: Organizada pelo autor com base nos dados do IBGE/IPARDES (2010).

Junto com os povos indígenas, os caboclos tiveram um papel importante na ocupação do sudoeste paranaense. No entanto, o modo de vida imposto pelos migrantes foi alterando a rotina de vida destes grupos. Os caboclos venderam ou trocaram suas terras, muitos perderam seu direito de posse por não ter comprovação ou documentos que garantiam que as terras lhes pertenciam. Já aos indígenas foi imposto um processo de expulsão e afastamento para ocupação de suas áreas.

Parte dos caboclos foi incorporada ao sistema de trabalho existente, passando a ser empregados dos colonos migrantes que prosperaram. De acordo

com Flávio (2011), esse processo de “subordinação e/ou exploração” vivenciado pelos caboclos “pode ter gerado embates e antagonismos”, principalmente no que se refere às “disputas pela apropriação do território” (FLÁVIO, 2011, p. 165).

Há que se considerar ainda a presença negra no processo de ocupação da região sudoeste, partindo do pressuposto da presença de escravos das fazendas de Palmas e arredores que, ao serem libertos, migraram para diversas regiões em busca de sua sobrevivência. No entanto, se o registro dos indígenas é restrito, o da população negra é praticamente inexistente, como mostram os estudos de Gomes Junior; Silva; Costa (2008), Flávio (2011), Passos (2011), Duarte (2015), Duarte e Azevedo (2015), Felipe (2018), Gillies (2018), Lau Filho (2018), Santos; Mendes; Oliveira (2018). Os autores mantêm em comum a tese da presença da população negra no Paraná, mas também indicam a sua invisibilidade histórica no processo de ocupação das regiões do Estado.

A bibliografia que trata da composição da região sudoeste do Paraná apagou a presença da população negra na historiografia oficial ou a substituiu pela nomenclatura de caboclos, como bem expressou Duarte (2015). Esse fato não é isolado. Ao retratar a ocupação da região Oeste do Paraná⁸⁶, a autora indica que na historiografia daquela localidade a presença da população negra foi “invisibilizada”. Segundo ela, o negro “apesar de presente, é ignorado no relato e narrativas da história regional”. E, ainda: “sabe-se que eles estavam na região, mas não eram vistos como um grupo relevante enquanto agentes históricos” (DUARTE, 2015, p. 33).

[...] ao revisar a bibliografia histórica sobre o oeste do Paraná, nota-se que grande parte dos estudos narra o desenvolvimento econômico regional relacionado, quase que exclusivamente, com a contribuição realizada pelos descendentes de alemães e de italianos, os sulistas (DUARTE, 2015, p. 27).

Duarte e Azevedo (2015) ainda citam outros exemplos para demonstrar essa invisibilidade dos povos negros na constituição dos espaços no estado do Paraná:

[...] trabalhos recentes realizados pelo projeto do Laboratório de Cultura e

⁸⁶ A região oeste tem um histórico muito parecido com a região sudoeste quando trata da sua ocupação. Ambas tiveram um fluxo migratório intenso de sulistas (gaúchos e catarinenses), principalmente após a “Marcha para o Oeste”, introduzida pelo governo Vargas a partir dos anos 1940. No entanto, na região oeste as terras foram vendidas por empresas privadas colonizadoras, sendo a Companhia Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S. A. (MARIPÁ) a mais ativa. Já na região sudoeste essa venda/distribuição foi organizada pelo poder público por meio da CANGO.

Estudos Afro-brasileiros (LEAFRO) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) demonstra-se a presença negra na ocupação do Norte do Paraná e, assim como no oeste paranaense, os negros foram igualmente colocados no plano da invisibilidade (DUARTE; AZEVEDO, 2015, p. 05).

Essa visão é corroborada por outros autores, que expressam a dificuldades em se estabelecer um referencial teórico que analise a presença da população negra no Estado.

[...] um dos primeiros passos para analisar a presença negra no Paraná passa pelo reconhecimento que as diferentes formas de manifestações da cultura material ou imaterial dessa população foram ignoradas na construção da história do estado, uma vez que a importância dos bens patrimoniais dos grupos considerados subalternos era renegada pelo projeto de construção da identidade paranaense (FELIPE, 2018, p. 08).

[...] embora uma historiografia antiga e ultrapassada tenha alimentado o imaginário paranaense procurando minimizar a importância e as competências do trabalhador negro escravizado e do liberto no Paraná, atualmente novas pesquisas e produções acadêmicas vêm divulgando as ocupações que os negros exerceram durante a escravidão (GILLIES, 2018, p. 31).

Compilar a história da presença dos negros no Paraná não é uma tarefa fácil, por conta da escassa bibliografia existente sobre o tema. O estado que se considera terra de todas as etnias sempre relegou a segundo plano a existência e importância dos seus filhos negros na sua formação sociocultural (LAU FILHO, 2018, p. 44).

O mesmo estado que financiou as políticas de embranquecimento, de forma sistemática e abundante, agora, de forma homeopática, é capaz de produzir pequenas formas de políticas públicas para resgatar sua identidade negra escondida ao longo do tempo (SANTOS; MENDES; OLIVEIRA, 2018, p. 75).

FLÁVIO (2011), ao analisar as cidades do sudoeste do Paraná, aponta que

Após a libertação, muitos ex-escravos se tornavam mão-de-obra das fazendas. Com frequência, seus descendentes migravam para o Sudoeste paranaense e alhures, à procura de trabalho e, sobretudo, de terras para plantar, já que a posse de terras tinha o importante significado da liberdade para as populações que haviam experimentado o cativeiro (FLÁVIO, 2011, p. 151).

O autor insiste em afirmar que, “ao se aceitar que determinados grupos (aristocratas, nobres, industriais, comerciantes, dirigentes, pioneiros etc.)” foram caudatários de um “progresso social” ou que trouxeram “prosperidade”, imprime-se que “outros grupos (que não os pioneiros) não apresentaram contribuições à

existência coletiva da cidade, região, nação” (FLÁVIO, 2011, p. 90), dando a impressão de que nem existiram no território.

Ao invisibilizar grupos populacionais importantes para o desenvolvimento da região e dar foco à presença apenas do colono migrante branco de ascendência europeia, cria-se a impressão de que o processo de ocupação da região foi tranquilo e sem conflitos.

Mesmo que sob o prisma da cooptação, a relação dos colonos migrantes com os caboclos não foi tão amigável como mostram os registros históricos. A apropriação das terras dos caboclos, a exploração da sua força de trabalho, a ridicularização pelo seu estilo de vida, podem ser alguns exemplos de tensões presentes na realidade da época (FLÁVIO, 2015).

É a partir da criação de imaginários, tais como: a relativa igualdade entre os migrantes, o enaltecimento das suas dificuldades, a prosperidade nos negócios, etc., que se criam os mitos, os heróis e os resistentes, dando base para a formação das “famílias tradicionais”, “famílias de bem”, “pessoas generosas”. Muitos desses grupos dominantes (principalmente os comerciantes) que, insatisfeitos com o poderio da CITLA, se aliaram com os colonos e ajudaram a organizar a “Revolta dos Posseiros”, visavam a manter suas posses e, em alguns casos, preservar o poder e o domínio sobre o território que há tempos ocupavam.

Como já analisado anteriormente, considerando que as terras do sudoeste não eram escrituradas, e sim apossadas, todos os moradores tinham interesse em tornar suas posses em propriedades legalizadas. Esse foi o papel do GETSOP, que garantiu o direito da posse privada da terra aos moradores, inserindo a região de fato no sistema capitalista, a partir do registro das terras e a emissão do certificado de propriedade aos moradores. No entanto, “após a titulação lavrada pelo GETSOP, houve uma intensa concentração fundiária capitaneada pelos segmentos hegemônicos” (FLÁVIO, 2015, p. 301).

Esse fato se deu principalmente porque o GETSOP demarcou as terras a partir “das divisas declaradas pelos próprios posseiros” (FLÁVIO, 2015, p. 301). Dessa forma, quem tinha mais influência junto às autoridades municipais saiu em vantagem.

Para Zatta e Rippel (2013), a região tem criado ao longo dos anos um imaginário, elegendo seus heróis e trazendo para o debate de constituição da região não apenas a historicidade, mas, sobretudo, elementos políticos.

A figura do migrante sulista se adapta melhor ao discurso na construção de uma memória oficial, já que seus descendentes constituem a grande maioria da população. Dessa forma, eles se ajustam melhor aos interesses dos grupos políticos da área discutida, sendo oriundos do sul do país, onde trazem consigo a ideia de desenvolvimento e progresso gaúcho, considerados em seus discursos como em estágio de desenvolvimento cultural mais avançado. Exaltar a descendência sulista-católica colonizadora esquecendo outros grupos étnicos é massagear o ego dos seus descendentes. Alienar a população através da memória coletiva é uma ação política de poder que facilita a condução em momentos oportunos, como os períodos eleitorais (ZATTA; RIPPEL, 2013, p. 48).

Foi a partir das contradições que o sudoeste foi organizado. Tais contradições podem ser interpretadas como reflexos do “Movimento Paranista”, que entrou em vigor no Estado logo após a sua emancipação, em 1853. Para Santos, Mendes e Oliveira (2018, p. 84), o processo de formação do Estado do Paraná é marcado pelas “teorias racistas que ensejaram as teorias de branqueamento da população brasileira, tendo a imigração europeia como um de seus mais poderosos instrumentos”. Assim, foi por meio do “Paranismo” que se construiu uma identidade para o Estado, “não apenas enaltecendo a imigração europeia como fator preponderante de seu desenvolvimento, mas negando a presença e participação da população negra” (SANTOS; MENDES; OLIVEIRA, 2018, p. 84).

O movimento paranista pode ser interpretado como um instrumento das ideias eugenistas aplicadas no país e que foram se replicando em todos os estados.

Felipe (2018), ao analisar os ideais do Paranismo, afirma que na “tônica do pensamento paranista, a memória da população negra que estava vinculada à escravidão teria que ser esquecida ou amenizada na história do Paraná” (FELIPE, 2018, p. 12). O autor também explica que “o paranista não é necessariamente aquele que nasceu no Paraná, mas sim aquele que contribui para o progresso do estado”; dessa forma, pelas análises dos teóricos do movimento “a população negra não estava entre estes”. Curiosamente, “o conceito conseguiu incluir a massa de imigrantes europeus que chegaram ao Paraná” bem depois. O autor faz questão de afirmar os impactos do movimento quando “na memória coletiva paranaense até hoje se tem registro que o Paraná é um estado formado por imigrantes” (FELIPE, 2018, p. 14).

[...] discutir a memória negra no estado do Paraná implica entender que muitas das práticas de vida da população afro-brasileira no decorrer do século XX foram vistas como obstáculo para a constituição do projeto nacional pensado pela elite, e na história do Paraná não foi muito diferente,

a construção de uma identidade paranaense, ou mesmo paranista, se fez a partir da omissão ou do esquecimento da presença da população negra no estado e, conseqüentemente, de sua memória (FELIPE, 2018, p. 07).

A construção da identidade paranaense é explicada por Almeida (2016) a partir da compreensão do movimento chamado de “Regionalismo Paranaense”. Para a autora, esse movimento definiu o papel do intelectual para a formação da cultura do Paraná nos anos 1960, quando a intelectualidade, a serviço da classe dominante paranaense, forjou um histórico de constituição da identidade e desenvolvimento para o estado.

Desde os anos 1930, o Estado Brasileiro buscava “minimizar as diferenças sociais”, mobilizando um “corpus de agentes”, com o intuito de “mascarar as lutas sociais e tornar menos evidente as diferenças entre as classes sociais” (ALMEIDA, 2016, p. 25). Segundo a autora, são mobilizados agentes do interior das universidades para refletir e dar soluções a determinados problemas, entre eles a “modernização e mudança social” (ALMEIDA, 2016, p. 27).

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) é apontada como um expoente na preparação da intelectualidade que iria trabalhar em prol da modernização do Estado, buscando envolver seus intelectuais nas altas funções políticas e administrativas da burocracia estatal. O Paraná estava dividido em três regiões (Paraná tradicional, Norte e Sudoeste), que, “mesmo que compreendidas dentro do mesmo território, estas estavam desligadas entre si, não partilhavam da mesma identidade regional”. Por isso, era fundamental que um grupo de intelectuais se apropriasse dessa dinâmica das regiões, “conferindo sentido ao Paraná” (ALMEIDA, 2016, p. 33).

Significativa parte da preocupação da intelectualidade da UFPR nos anos 1960 estava centrada no desenvolvimento. Assim, o principal grupo de intelectuais voltados a debater a temática do desenvolvimento eram pertencentes a “grupos econômicos da classe média à classe alta”, que buscavam “acomodar as diferenças regionais” (ALMEIDA, 2016, p. 39).

Os livros buscaram produzir um saber de cunho universalista, no sentido de criar uma identidade paranaense, são também instrumentos da conservação da ideologia da classe dominante. Seus textos buscam constituir consensos, a partir dos quais os ditos “paranaenses” deveriam identificar-se e reconhecer-se. A organização dos discursos e dos referenciais revelam anseios pela modernização do Estado (ALMEIDA, 2016, p. 40).

A partir de estudos sobre desenvolvimento capitalista no Estado, o grupo de intelectuais da UFPR, pertencentes à elite do estado, passou a desenvolver a tese de que a identidade cultural do imigrante permitiria a “racionalização da economia paranaense”. Assim, essa população assumiu o *status* de “tipo ideal”, ao estabelecer “conceitos que projetavam uma ideia de Paraná” (ALMEIDA, 2016, p. 44) e, com isso, constituir uma história geral do Paraná.

No conteúdo dessa história, era necessário “censurar e minimizar as violências, as divergências regionais e as desigualdades”. Na outra ponta, deveria ser exaltado o Paraná como “moderno, progressista, ordeiro e culturalmente civilizado” (ALMEIDA, 2016, p. 58). Para a autora, em muitos momentos, aqueles intelectuais ocultaram a realidade, atuando “de forma direta no processo de significação do discurso”, ou mesmo “apagaram certos conflitos ou tentaram reduzir seus impactos na História do Paraná” (ALMEIDA, 2016, p. 59).

Dessa forma, utilizando-se da intelectualidade, a classe dominante passou a significar a história do Paraná a partir do ponto de vista da sua realidade, e não de fato na realidade regional que o estado apresentava.

Percebemos que os imigrantes satisfaziam a premissa do projeto de desenvolvimento e modernização regional na racionalização do trabalho, pois sempre destacavam a economia paranaense na produção agrícola deficitária, da criação de gado em declínio, da ausência de produtos de exportação. [...] Portanto, devido a economia fragilizada, à imigração atribuiu-se o elemento principal na reorganização de uma economia paranaense de incentivo a produção agrícola (ALMEIDA, 2016, p. 73).

Em contrapartida, a presença da população negra (cabocla) e dos povos indígenas foi minimizada, devido à percepção dessas culturas como antiquadas, atrasadas e retrógradas. Na História do Paraná, em muitos momentos, é descartada a diversidade étnica indígena, sendo estes povos chamados de forma “pejorativa de bugres, sobretudo quando estes, assim como os caboclos, se colocavam como obstáculo para a marcha do progresso econômico” (ALMEIDA, 2016, p. 81).

A ausência e a invisibilidade dos personagens negros e indígenas na história do Paraná são tratadas por Almeida (2016) como um dos motivos pelos quais os pesquisadores iam “complementando a ideia dos vazios demográficos”, preenchendo esse vazio com a chegada dos migrantes.

A questão da invisibilidade de personagens na história não se restringe apenas ao Paraná. Infelizmente ela é extensiva a todo o território nacional.

“Intelectuais brasileiros atribuíram ao caboclo o status de ‘classe perigosa’, acometidos por uma patologia social, derivada de sua ausência de instrução” (ALMEIDA, 2016, p. 91). Assim, atribui-se parte da culpa do “atraso social” brasileiro aos costumes dessa população, a qual deve ser substituída por uma nova cultura, aquela vinda dos imigrantes.

Almeida (2016) faz menção à Revolta dos Posseiros, ocorrida em 1957, na região sudoeste do Paraná, e busca uma explicação para o evento apontando que foi uma continuidade dos problemas não resolvidos na Guerra do Contestado de 1912 a 1916, praticamente esquecida na constituição da região.

Assim, a Revolta dos Posseiros denunciava uma política conivente com as Companhias, no qual o Estado defendia o interesse do capital. A Revolta dos Posseiros se apresenta como espólio do Contestado, com a diferença de que devido a repercussão na imprensa nacional e internacional, a postura dos autores não pode ignorar a violência utilizada para os caboclos da região (ALMEIDA, 2016, p. 110).

Fica claro que a Guerra do Contestado, por se tratar de um movimento popular organizado por indígenas e caboclos, foi renegada na historiografia da região sudoeste. Em contrapartida, em se tratando das visibilidades e invisibilidades culturais na história do Paraná, a exaltação da Revolta dos Posseiros pela mídia nacional e internacional tem relação com a visibilidade da população que habitava o sudoeste, pois se tratava de um contingente de habitantes brancos com descendência europeia. Essa análise pode ser comprovada também pela exaltação com que os historiadores tratam os migrantes, ao passo que tornam as populações indígenas e caboclas invisíveis na trajetória de ocupação da região.

Um importante material produzido por Pedro Calil Padis nos anos 1980, tratando da formação da economia paranaense, aponta a ocupação do sudoeste como um fenômeno migratório dos gaúchos, não indicando aspectos da presença negra e indígena na constituição do território. Em dado momento, ele destaca que

[...] nas cidades de Pato Branco, Francisco Beltrão, Dois Vizinhos, Marmeleiro e Renascença é voz corrente que cerca de 90 por cento da população adulta imigrada provieram do Rio Grande, especialmente das áreas de colonização italiana, embora na cidade de Verê e suas adjacências haja predominância de elementos de ascendência alemã, procedentes especialmente, de Santa Catarina. Porém cabe ressaltar, boa parte dos que provieram do Estado Catarinense encontra também sua origem no Rio Grande (PADIS, 1981, p. 159).

Recorremos a ZATTA e RIPPEL (2013, p. 63) para demonstrar novamente que

[...] a insistência nos argumentos contribui para galvanizar entre o nós cultural representado pelo povo migrante e o outro, retratado na figura do caboclo, preguiçoso, não apto ao trabalho e sem futuro. A reafirmação constante na superioridade tanto cultural quanto moral, acaba por propiciar uma representação imagética forte da alteridade, elemento chave para forjar uma identidade sudoestina.

Assim, podemos destacar que tanto o “paranismo” quanto o “regionalismo”, a serviço da classe dominante, fizeram parte de uma perspectiva nacional eugenista e foram, de fato, absorvidos por parte dos historiadores em diversos momentos que contam a trajetória do estado. Inclusive, tais conceitos são aplicados por autores que descreveram o movimento de ocupação da região sudoeste do Paraná, repercutindo não só no passado, mas também na atualidade.

A partir da exposição sobre as visibilidades e invisibilidades dos grupos no contexto de formação da região e, cientes do papel que as universidades desempenham no processo de desenvolvimento das localidades, passaremos a expor o histórico de instalação da UTFPR no sudoeste do Paraná. Buscaremos debater a importância das ações afirmativas, principalmente no tocante à política de cotas raciais, implementadas nos últimos anos na educação superior federal, que trazem para o espaço universitário grupos de estudantes negros e indígenas que, como vimos, foram historicamente invisibilizados na região.

CAPÍTULO 4

UTFPR: SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO, AÇÕES AFIRMATIVAS NOS CAMPUS E O PERFIL DO ESTUDANTE NEGRO COTISTA

4.1 HISTÓRICO DA UTFPR E SUA CHEGADA À REGIÃO SUDOESTE

Apesar de sua recente elevação ao *status* de universidade⁸⁷, a trajetória da UTFPR como instituição de ensino ultrapassa um século. Suas atividades iniciaram por meio do Decreto 7.566/1909, em que foi institucionalizado o ensino profissionalizante no Brasil e, dessa forma, criaram-se as Escolas de Aprendizizes Artífices.

O ensino profissionalizante aos jovens era uma reivindicação do setor industrial para qualificação de mão de obra para a recente classe operária que se instalava nas grandes cidades no período. No Paraná, inaugurou-se em Curitiba, em 1910, a Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, onde eram ministrados cursos de ofícios aos menores adolescentes pobres, tais como: alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria.

Segundo Leite (2010), a concepção pedagógica que norteava o ensino na referida escola era baseada no método intuitivo. “Esse método consistia na valorização da aprendizagem do ofício tendo como premissa o capricho na execução de cada peça”. Naquele momento, a preocupação estava “em formar artesãos operários que futuramente seriam reconhecidos por sua capacitação profissional”. Assim, a formação “propiciaria ao aluno tornar-se um profissional plenamente capacitado para o ofício” (LEITE, 2010, p. 18).

A exigência para formar jovens capacitados, aliada às condições de pobreza e miserabilidade apresentadas pelos estudantes, era um dos motivos da evasão no período. Nem sempre eles tinham roupas e agasalhos para frequentar as aulas, o que aumentava a desistência, principalmente no período de inverno. Outro fator de evasão era a cooptação dos jovens, que frequentavam alguns meses de estudo e eram contratados pelas fábricas para trabalhar, o que os forçava a deixarem de estudar em troca de um salário que, mesmo baixo em relação ao salário dos adultos,

⁸⁷ No ano de 2020, comemorou-se 14 anos de UTFPR como universidade e 111 anos como instituição.

era importante e ajudava na sobrevivência da família. A instituição não apresenta dados referentes à raça/cor dos estudantes, mas, levando-se em consideração a realidade da época (já apresentada no primeiro capítulo) e a exposição das narrativas documentais da instituição analisadas por Leite (2010), podemos crer que grande parte dos estudantes era negra. Dessa forma, muitas atividades da instituição eram adequadas às políticas educacionais do período e estavam direcionadas aos parâmetros eugenistas, com valores sociais voltados aos princípios da sociedade branca.

O período de que tratamos, mas principalmente após 1930, era de efervescência. A industrialização estava presente nas principais cidades, acirrando e complexificando os processos políticos e sociais. A questão social era tratada como caso de polícia e deveria ser combatida com violência e trabalho. Esses fenômenos estruturais foram levados em consideração, principalmente pela influência do golpe de Getúlio Vargas, aliado aos anseios dos industriais da época, que exigiam uma reformulação do método de aprendizagem. Dessa forma, o governo organizou uma Rede Federal de Instituições de Ensino Industrial. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p 15-16) explicam bem a situação da educação do país no momento:

Nos anos 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a reforma técnico-profissional dos trabalhadores, visando a solucionar o problema das agitações urbanas.

No ano de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná iniciou o ginásio industrial que passou a denominar-se Liceu Industrial do Paraná, ampliando seus cursos e passando a ministrar o ensino de primeiro grau. A Constituição de 1937 abordava pela primeira vez o ensino Industrial. O Liceu deixava de ser apenas um espaço para qualificação profissional dos adolescentes pobres da cidade de Curitiba e passava a discutir a possibilidade de receber estudantes do interior do estado, buscando aumentar o quantitativo de alunos. De acordo com Leite (2010, p. 36), “o Estado Novo também se utilizava da rede de ensino para sua propaganda ideológica e para angariar cada vez mais o apoio popular”. Seguindo essa proposta disseminada pelo governo, “as escolas foram estimuladas a fortalecer valores cívicos, a disciplina, o vigor físico, o trabalho”. Podemos perceber um alinhamento

das propostas da Escola à política governamental, ao instituir, em 1938, o funcionamento noturno do Liceu para atender os jovens maiores de 16 anos, permitindo assim que mais pessoas frequentassem a instituição.

De acordo com o Decreto 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial (LOIE), a denominação do Liceu foi alterada para Escola Técnica de Curitiba (ETC). Amorim (2010, p. 175) explica que as Escolas Técnicas tinham como função

[...] se preocupar não apenas com a formação técnica do trabalhador, mas também precisariam levar em conta “o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tinha que ser precisamente este – o de atingir, em determinado tempo, a sua preparação técnica e a sua formação humana”.

Com as reformas no prédio da instituição em 1946, uma área foi destinada à construção do internato, composto por vinte quartos que abrigavam de dois a quatro leitos, atendendo assim entre 40 e 80 estudantes, que vinham do interior do Estado. Além de acomodação, os jovens recebiam “alimentação pelo tempo que permanecessem internos” (LEITE, 2010, p. 47).

A partir de uma parceria entre os governos brasileiro e norte-americano na década de 1950, período de aproximação do país às teorias desenvolvimentistas norte-americanas, a ETC foi escolhida sede nacional do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CBAI), que deveria habilitar professores para transmitir treinamentos posteriores na área de educação industrial. As aulas contavam com professores brasileiros e americanos, sendo o público-alvo “professores, técnicos, instrutores de escolas federais, estaduais e municipais, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)⁸⁸ e entidades convidadas” (LEITE, 2010, p. 51).

Com a promulgação da Lei 3.552/1959, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias e a ETC se tornou Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR).

Em 1961, entra em vigor a Lei 4.024/1961, mudando a estrutura dos cursos técnicos, trazendo a equivalência dos cursos e consolidando o ingresso no ensino

⁸⁸ Criada no Governo de Vargas em 1942, a Instituição tinha como propósito “[...] a formação de profissionais qualificados para a incipiente indústria de base”. Disponível em: <<https://www.senai.org.br/o-senai/conheca/FreeComponent20291content169224.shtml>>. Acesso em: 17 out. 2019.

superior. Para Leite (2010), a equivalência dos cursos abria campo para que cada vez mais pessoas frequentassem os cursos técnicos e, futuramente, tivessem as mesmas oportunidades de entrada na universidade, chamando a atenção dos mais ricos, que começaram a ocupar a instituição como caminho para a educação superior. Dessa forma, “criou-se uma alteração no perfil socioeconômico dos alunos dos cursos técnicos” (LEITE, 2010, p. 56).

O destaque⁸⁹ da instituição paranaense no cenário nacional favoreceu para que a Escola passasse a ministrar cursos superiores de curta duração, juntamente com as Escolas de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, sendo normatizada tal atribuição por meio do Decreto-Lei 547/1969.

Enquanto escolas técnicas do país eram referência no ensino, no âmbito das escolas de segundo grau, a do Paraná tinha reconhecimento nacional. A cada ano formavam-se técnicos de nível médio cada vez mais procurados pelo mercado de trabalho. [...] Fatores como a qualidade do ensino, estrutura física, equipamentos sempre renovados e investimentos na formação do corpo técnico e administrativo foram decisivos para que o MEC, em dezembro de 1969, selecionasse a instituição paranaense para ofertar Cursos Profissionais de Nível Superior de Curta Duração (LEITE, 2010, p. 59).

Em 1974, a Escola iniciou os cursos de graduação em Engenharia de Operação e, posteriormente, abriria os de Eletrônica e Eletrotécnica. Para Leite (2010, p. 66), os cursos ofertados pela instituição “tinham uma ligação direta com a expansão das indústrias” da cidade de Curitiba. A partir dessa nova atribuição, a instituição ampliou seu espaço físico para abrigar ainda mais estudantes e passou a agregar diversas modalidades, atraindo estudantes tanto do estado do Paraná, quanto de outros estados do país. Esse crescimento forçou a nova denominação da instituição, que passou a ser chamada, em 1979, de CEFET-PR.

Com a mudança para Centro Federal, a Instituição tornou-se apta a promover cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização, visando a atualização profissional na área técnica e industrial, estando capacitada a manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras (LEITE, 2010, p. 81).

Novamente, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ajudam a explicar o contexto social, político e econômico vivenciado pelo país na década de 1970, em

⁸⁹ Destaque esse que se deve, em grande medida, a sempre ter aceitado as mudanças propostas pelo governo sem grandes questionamentos.

plena efervescência dos mandos da ditadura civil-militar brasileira:

A reforma do ensino dos anos 1960-1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para formação do “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29).

A busca pela racionalização e a burocratização dos processos implementados pelo governo militar, aliadas ao histórico da então ETFPR em desenvolver cursos na área da tecnologia e das engenharias, mostrou-se produtiva para o governo, que não mediu esforços para o investimento na instituição. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), esses processos de racionalização nas instituições estavam pautados nas legislações que reformaram o ensino superior (Lei 5.540/68) e o ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71). Para as autoras, as leis tinham dois importantes objetivos:

O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínima à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 31).

Os anos 1980 foram importantes para a consolidação dos cursos de nível superior que o CEFET implantara, sendo ofertados em 1988 os primeiros cursos de pós-graduação em nível de especialização *stricto sensu*.

Devido ao crescimento do parque industrial em diversas cidades do país e a falta de instituições de qualificação de mão de obra para atuar nessas localidades, o governo federal instituiu em 1986 as UNED.

Cada Unidade de Ensino Descentralizada, segundo a proposta, estaria vinculada não só a um Centro Federal de Educação Tecnológica, como poderia vincular-se a uma Escola Agrotécnica Federal ou a uma Escola Técnica Federal, mantendo com estas entidades dependência administrativa, pedagógica e financeira (LEITE, 2010, p. 95).

A partir de 1990, o CEFET estendeu sua ação para o interior do Paraná, com a implantação das suas UNED nos municípios de Medianeira (1990), Cornélio

Procópio (1993), Ponta Grossa (1993) e Pato Branco (1993). No ano de 1995, foi inaugurada a Unidade descentralizada de Campo Mourão e, em 2003, a Unidade Descentralizada de Dois Vizinhos.

Com seu histórico e desenvolvimento voltados à tecnologia e o ensino das engenharias e dotada de uma estrutura física que atendia às exigências do MEC, a instituição pleiteou em 2005 o título de universidade, assumindo em seu quadro as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A instituição passou a designar-se UTFPR, sendo suas Unidades elevadas ao grau de *campus*.

Em 2006, a UTFPR ampliou seu polo de atendimento passando a funcionar nas cidades de Apucarana, Londrina e Toledo. Em 2008, foi incorporada ao sistema a cidade de Francisco Beltrão. Em 2011, iniciaram-se as atividades em Guarapuava e, em 2014, em Santa Helena.

No ano de 2018, a instituição contava com 13 *campi* e a Reitoria. O Relatório de Gestão da instituição apresentava as seguintes informações:

- 29.524 estudantes matriculados, sendo 22.218 em cursos de bacharelado, 3.420 em cursos de tecnologia e 3.182 em cursos de licenciatura;
- 109 cursos de graduação;
- 59 cursos de pós-graduação, sendo 08 de doutorado, 35 de mestrado acadêmico, 11 de mestrado profissional e 05 de mestrado em rede nacional;
- 3.972 servidores, tendo 2.520 docentes efetivos, 244 docentes temporários, 06 docentes visitantes, 07 docentes em lotação provisória, 1.159 técnicos administrativos efetivos, 01 técnico administrativo temporário e 35 técnicos administrativos em lotação provisória.

A partir dos dados gerais da instituição, passamos a compreender a institucionalização da UTFPR nas cidades de Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão, e a organização dos seus cursos, a partir das demandas locais.

a) Institucionalização do *Campus* Pato Branco

Ainda CEFET, a instituição iniciou suas atividades em Pato Branco em 1993, a partir da proposta do governo federal em ampliar a qualificação profissional das cidades consideradas polos de desenvolvimento, por meio das UNED. Na sua origem, dispunha de dois cursos técnicos integrados, o de Eletrônica e o de Edificações. Em 1994, a instituição incorporou a FUNESP, que já mantinha cursos de graduação (Ciências Contábeis e Administração) na sua estrutura. Assim, além

dos cursos técnicos, a unidade passou a oferecer cursos de graduação.

De acordo com Leite (2010, p. 143), “o município promoveu a diversificação de sua economia ao oferecer incentivos fiscais a empresas dos setores de informática e eletroeletrônico”, o que garantia a estruturação de novos cursos e oportunidade aos estudantes.

A partir da transformação em Universidade em 2005, a instituição passou por uma transição de cursos técnicos para cursos de graduação. O *campus* mantém-se alinhado às propostas locais de qualificação da sua mão de obra em todos os seus cursos de graduação.

Tabela 1 – Relação de cursos de graduação ofertados no *Campus* Pato Branco no ano de 2018

Nº	Curso	Ano Criação
1	Ciências Contábeis	1987
2	Administração	1988
3	Curso Sup. de Tecnologia em Manutenção Industrial	2002
4	Curso Sup. de Tecnologia em Análise e Des. de Sistemas	2006
5	Química	2007
6	Licenciatura em Letras Português-Inglês	2007
7	Engenharia de Computação	2009
8	Engenharia Civil	2010
9	Engenharia Elétrica	2010
10	Engenharia Mecânica	2010
11	Agronomia	2013
12	Licenciatura Em Matemática	2018

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações do Relatório de Gestão da UTFPR do ano de 2019.

Como mencionado anteriormente, Pato Branco foi o primeiro do sudoeste paranaense a ter a maior parte de sua população residindo no meio urbano, já no final dos anos 1980. Isso favoreceu a proposta do governo federal na criação de uma UNED no município, tendo em vista o fomento à qualificação de um novo polo industrial que se criava ali (como também na região) na época. A incorporação da FUNESP representou a necessidade de pessoal qualificado para a gestão de negócios, bem como gestão dos bens públicos, haja vista a concentração da população na cidade e o conseqüente aumento dos serviços prestados pelos órgãos governamentais (nos âmbitos municipal, estadual e federal).

Diversos cursos foram criados ao longo dos mais de 26 anos de instalação da instituição no município. Conforme a necessidade regional, eles foram sofrendo

modificações e adaptações, sempre mantendo uma vinculação com os anseios empresariais e do mercado local.

De acordo com os dados do Relatório de Gestão de 2019⁹⁰ da Instituição, o *campus* conta com:

- 12 cursos de graduação;
- 02 cursos de especialização;
- 11 cursos de pós-graduação, sendo 02 de doutorado, 07 de mestrado acadêmico e 02 de mestrado profissional em rede nacional;
- 396 servidores, tendo 278 docentes efetivos, 30 docentes temporários, 86 técnicos administrativos efetivos, 02 técnicos administrativos em lotação provisória/outros.

b) Institucionalização do *Campus* Dois Vizinhos

O *Campus* Dois Vizinhos surge em 1997, a partir da proposta da UNED, vinculada à Escola Agrotécnica de Rio do Sul-SC. No entanto, devido à distância das instituições, que dificultava a organização político-administrativa (mais de 500 km), a Unidade passou a fazer parte do sistema CEFET-PR, em 2003, sendo vinculada administrativamente à Unidade de Pato Branco. Com a transformação do CEFET-PR em Universidade a partir de 2005, a Unidade assumiu o *status* de *campus*.

Desde sua origem, a instituição esteve ligada à economia local, desenvolvendo cursos voltados principalmente ao campo. Quando ainda UNED, ofertava o curso pós-médio em Técnico Agrícola com habilitações em Agricultura, Zootecnia e Agropecuária. Com a transformação em universidade, o *campus* deu sequência aos cursos voltados ao atendimento rural. Para Leite (2010, p. 146), “o objetivo era de fomentar o desenvolvimento rural sustentável com produção agroecológica de alimentos através do planejamento e gestão de projetos de produção e utilização de agentes de controle biológico”.

O *Campus* Dois Vizinhos é o maior em área de extensão, com aproximadamente 1.913.280,00m², mantendo em sua estrutura uma fazenda escola.

⁹⁰ Aprovado pelo COUNI da UTFPR, por meio da Deliberação 18 de 21 de agosto de 2020.

Tabela 2 – Relação de cursos de graduação ofertados no *Campus Dois Vizinhos* no ano de 2018

Nº	Curso	Ano Criação
01	Zootecnia	2007
02	Engenharia Florestal	2008
03	Agronomia	2011
04	Licenciatura em Ciências Biológicas	2011
05	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	2013
06	Bacharelado em Engenharia de Software	2013

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações do Relatório de Gestão da UTFPR do ano de 2019.

A escolha da instalação do antigo CEFET-PR e a expansão da UTFPR no município de Dois Vizinhos pode ser entendida na trajetória de consolidação da região sudoeste, em que o município se mostra um dos mais desenvolvidos e com uma taxa de urbanização crescente.

Aliado ao setor agrário-rural, o município vem oferecendo uma infraestrutura para o crescimento das empresas de tecnologia da informação, em cujo processo de qualificação de mão de obra e incentivo à pesquisa a instituição tem contribuído.

De acordo com Relatório de Gestão de 2019, o *campus* apresenta:

- 06 cursos de graduação;
- 05 cursos de especialização;
- 03 cursos de pós-graduação, sendo os 03 de mestrado acadêmico;
- 227 servidores, tendo 143 docentes efetivos, 20 docentes temporários, 61 técnicos administrativos efetivos, 03 técnico administrativo em lotação provisória/outros;

c) Institucionalização do *Campus Francisco Beltrão*

O *Campus Francisco Beltrão* foi o 11º *campus* criado pela UTFPR, tendo sido instalado no processo de expansão da Universidade, via REUNI, pactuado em 2008.

No espaço ocupado pelo *campus* existia a Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão (TEXCEL), que foi cedida à UTFPR em 2006, após articulação da sociedade civil e autoridades políticas da região para que a instituição se instalasse no município. A proposta atendeu as necessidades locais e regionais, ao desenvolver cursos voltados ao setor alimentício e ambiental. Seu primeiro curso foi o de Tecnologia em Alimentos, que vigorou até 2014, quando foi transformado no curso de Engenharia de Alimentos. De acordo com Leite (2010), o *campus* “conta

com laboratórios de panificação, análise sensorial, bioquímica e análise de alimentos, microbiologia e microscopia de alimentos, química orgânica e inorgânica”, o que favorece a atenção para as áreas de alimentos.

Tabela 3 – Relação de cursos de graduação ofertados no *Campus* Francisco Beltrão no ano de 2018

Nº	Curso	Ano Criação
01	Engenharia Ambiental	2009
02	Licenciatura em Informática	2011
03	Engenharia Química	2014
04	Engenharia de Alimentos	2015

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações do Relatório de Gestão da UTFPR do ano de 2019.

A preocupação na área de alimentos demonstra o alinhamento com os setores empresariais do ramo que, nos últimos anos, tem crescido na região, bem como a necessidade e preocupação com a área ambiental. Assim, a expansão da UTFPR para o município vem ao encontro das reivindicações da sociedade e do empresariado quanto à qualificação de mão de obra para o desenvolvimento das atividades.

A partir das informações e dados do Relatório Gestão de 2019, podemos compreender o *campus* com:

- 04 cursos de graduação;
- 03 cursos de especialização;
- 02 cursos de pós-graduação, sendo 01 de mestrado acadêmico e 01 de mestrado profissional;
- 139 servidores, tendo 84 docentes efetivos, 08 docentes temporários, 01 docente em lotação provisória e 46 técnicos administrativos efetivos.

Com a adoção do REUNI em 2008, uma série de ações foram organizadas no sentido de dar concretude ao pacto que se estava adotando. Uma das principais ações foi a adesão ao SISU, em todo o sistema da UTFPR.

O REUNI teve por objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e da permanência de acadêmicos na educação superior (graduação), bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais.

Já o SISU abriu a possibilidade de o candidato concorrer a uma vaga nas Instituições de Ensino Superior que aderiram total ou parcialmente à nota do ENEM, como forma de seleção.

A UTFPR, desde o ano de 2010, vem utilizando a nota do ENEM e o SISU como forma de ingresso de seus estudantes da graduação.

Essa nova forma de entrada de estudantes vem transformando a realidade cotidiana das universidades e das cidades onde estão localizados os *campi*. A migração de estudantes das diversas regiões do país, aliada à realidade socioeconômica destes que têm ingressado na educação superior, tem exigido novos arranjos institucionais. Podemos perceber, a partir dos dados do sistema acadêmico institucional, a origem dos estudantes matriculados nos três *campi* da UTFPR do sudoeste paranaense.

Tabela 4 – Região de origem dos estudantes matriculados entre 2013 e 2018 nos *campi* Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão

<i>Campus</i>	Geral	Sul	Sudeste	Centro Oeste	Norte	Nordeste	ND
Pato Branco	5167	4127	633	136	100	79	92
Dois Vizinhos	2625	1727	391	74	71	28	334
Francisco Beltrão	1674	1219	282	55	27	25	66
TOTAL	9466	7073	1306	265	198	132	492

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nas informações do SAI da UTFPR – *Campus* Pato Branco.

Para o *Campus* Pato Branco, percebe-se que 79,87% das matrículas no período foram realizadas por estudantes com origem proveniente da Região Sul do país, ou seja, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A situação não é diferente nos *campi* Dois Vizinhos e Francisco Beltrão, com 65,79% e 72,82%, respectivamente, dos matriculados provenientes da região Sul. Também é importante o número de estudantes de outras regiões brasileiras, trazendo consigo diferentes trajetórias pessoais, sociais, culturais, formas de pensar, falar, vestir, etc.

Assim como os processos de migração do passado da região sudoeste trouxeram modificações no cotidiano das cidades, a vinda de estudantes das mais diversas regiões do país também provoca novos olhares devido à visibilidade de novos sujeitos e culturas.

A partir de 2012, entrou em vigor a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Por força da Lei, as IFES e Institutos Federais de Ensino Técnico de nível

médio (IFET) passaram a reservar 50% das vagas para estudantes de escola pública, segmentando ainda as vagas entre aqueles com renda *per capita* inferior/superior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados PPI e PCD.

As medidas adotadas com a nova legislação possibilitaram a entrada de estudantes historicamente segregados da educação superior, possibilitando reflexões, alterações ou mesmo omissões quanto ao papel da instituição no processo de inserção de estudantes pobres, negros, indígenas e PCD no espaço universitário.

É sobre as reformulações educacionais para a educação superior, no cenário de expansão e ampliação de vagas, e adoção de políticas afirmativas para segmentos sociais antes distanciados das universidades que trataremos na sequência.

4.2 A IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UTFPR E A DISPONIBILIZAÇÃO DAS VAGAS PARA COTISTAS NOS CAMPI DO SUDOESTE

O debate sobre a adoção de cotas na UTFPR é anterior à promulgação da Lei 12.711/2012⁹¹ e, pelas características da modalidade de reserva de vaga apresentada na época, não causou polêmica junto à comunidade acadêmica.

Em 2007, o Conselho Universitário (COUNI) aprovou, por unanimidade, em sua 6ª Reunião Extraordinária, a Deliberação 12/2007-COUNI, que trata da inclusão das Cotas Socioeconômicas e do ENEM nos Editais para os Processos Seletivos da UTFPR⁹². Estavam sendo reservadas naquele momento “50% (cinquenta por cento) das vagas dos Processos de Seleção da UTFPR para os candidatos oriundos da escola pública”. A deliberação ainda permitia que “a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), poderia ser utilizada pelos candidatos às vagas oferecidas

⁹¹ É oportuno ressaltar que a UTFPR, mesmo orgulhando-se de ser uma instituição centenária, pouco tem produzido para falar sobre sua trajetória ou mesmo discutir seus fatos históricos, políticos e sociais. As informações disponíveis são genéricas e pouco demonstram o perfil do estudante ao longo das décadas. O que podemos afirmar com mais assertividade é que a sua transformação em Universidade, a partir de 2005, tem oportunizado acessar suas informações com mais facilidade, devido à adoção de padrões utilizados pelas demais IFES.

⁹² Em leitura da Ata da reunião do COUNI, percebemos que não foram registradas falas e/ou posicionamentos favoráveis ou contrárias à deliberação. É possível que o assunto tenha sido esgotado em outras reuniões/oportunidades ou simplesmente colocado em votação sem a participação da comunidade interna.

para ingresso na graduação” (UTFPR, 2007).

O processo de ingresso⁹³ dos estudantes da UTFPR, até o ano de 2010, se dava por vestibular, compostos por provas de conhecimentos gerais e específicos. Com a Deliberação 12/2007, abriu-se a possibilidade de utilização da nota do ENEM, que seriam somadas (proporcionalmente) com as notas obtidas no vestibular da instituição. Para concorrer nas categorias propostas (se cotista ou ampla concorrências/com utilização ou não da nota do ENEM), os candidatos deveriam informar a opção no formulário de inscrição.

Outro importante documento pactuado junto ao MEC foi a Proposta do Plano de Reestruturação da UTFPR via REUNI (Deliberação COUNI 17/2007), que em suas linhas gerais indicava a “Consolidação dos processos inclusivos implantados na Universidade, implementados pela reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino”, bem como “a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” na primeira etapa do processo seletivo da instituição (UTFPR, 2007).

Por apontar inconsistência nas informações apresentadas pelos candidatos para utilização da nota do ENEM, em agosto de 2008, o COUNI, por meio da Deliberação 06/2008, suspendeu o capítulo 3 da Deliberação 12/2007-COUNI, que aprovava o “processo de aproveitamento das notas do ENEM para o vestibular de Verão/2009”. Assim, independente da opção pelas cotas ou pela ampla concorrência, o ingresso do candidato estava condicionado apenas à nota obtida no vestibular realizado pela instituição.

Em 2009, conforme a Deliberação 04/2009-COUNI, a UTFPR aderiu ao Termo de Referência do SISU do MEC, substituindo o seu vestibular pela nota do ENEM. Assim, a partir de 2010, todo o processo de seleção da instituição passou a utilizar a nota do ENEM, sendo a reserva de vagas para os estudantes provenientes de escola pública mantida em 50% (cinquenta por cento).

O SISU é uma modalidade que permite que o estudante concorra a uma vaga universitária em qualquer uma das instituições que aderiram à proposta, independente do local onde reside e a localidade em que a instituição está situada. Como já tratado anteriormente, essa questão abre a possibilidade de migração dos

⁹³ Concordamos com Luz (2017), quando critica a similaridade utilizada por alguns autores para tratar os termos acesso e ingresso. Para ela, as palavras têm diferenças conceituais, sendo o ingresso a entrada do estudante na universidade, pura e simplesmente. Já o acesso contempla um conjunto que

estudantes para as mais diversas regiões, criando um espaço rico em experiências culturais e sociais, mas preocupante e desafiador do ponto de vista das carências e necessidades que acompanham os estudantes no momento de suas mudanças. Para Heringer (2018, p. 13):

[...] há um desafio para as instituições de ensino superior públicas, especialmente as de maior prestígio, para considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidades a necessidade de lidar com a emergência deste novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições. É importante destacar que muitos destes estudantes pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino superior. Vários estudantes que conseguiram ingressar numa universidade pública nos anos recentes experimentam dificuldades em termos econômicos e também em termos do acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades.

Com vistas a estimular as IFES a aderirem ao REUNI, o MEC expediu a Portaria Normativa 39/2007, instituindo o PNAES. Assim, as instituições que oficializassem adesão ao REUNI passariam a receber recursos financeiros para ações de assistência estudantil. Ainda, as instituições que adotassem a integralidade da nota do ENEM como único processo de seleção às vagas institucionais receberiam um aporte financeiro voltado também à assistência estudantil.

Desde 2008, quando a UTFPR passou a utilizar a reserva de vagas, e com a adesão da instituição ao REUNI, no mesmo ano, foram destinados recursos financeiros para a assistência estudantil, convertidos em bolsas, auxílios alimentação e transporte. O critério de seleção estava focado no critério da renda *per capita*, que não poderia exceder a 1,5 salário mínimo nacional⁹⁴.

Em 2010, o governo federal regulamentou a assistência estudantil por meio do Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES, impondo como critério nacional para participar das ações institucionais a renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo nacional⁹⁵.

Com a adesão da instituição ao SISU, foi necessário adequar o contido na

abrange “o ingresso, a permanência e a formação qualificada” (LUZ, 2017. p. 18).

⁹⁴ O auxílio estudantil da UTFPR foi normatizado em 2008 com a Deliberação do COUNI 03/2008, sofrendo alterações em 2009 e 2010, por meio das Deliberações do COUNI 01/2009 e 06/2010, respectivamente.

⁹⁵ Para mais informações sobre o Auxílio Estudantil na UTFPR, consultar os trabalhos de Palavezzini (2014), Durat (2015) e Martins (2016).

Deliberação 12/2017-COUNI, passando a vigorar novo conteúdo por meio da Deliberação 06/2011-COUNI, que mantém a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes oriundos de escola pública.

A aprovação da Lei 12.711/2012 fez a UTFPR reorganizar automaticamente seu processo seletivo, sem a necessidade de discussão/aprovação pelo COUNI⁹⁶. Assim, para o ingresso de estudantes no ano de 2013, a universidade já havia atendido a integralidade das vagas em que a legislação previa, mantendo o critério de seleção e classificação por meio da nota do ENEM, via SISU. A distribuição das vagas foi organizada conforme determinava a Lei e a adoção dos critérios para as vagas de cotistas teve o complemento da Portaria 18 do MEC.

Para o ano de 2013, foram adotadas quatro categorias de reserva de vagas, conforme indicou o Edital 053/2012-PROGRAD/UTFPR:

- a) Categoria 1: cotista oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e que não se declarou PPI;
- b) Categoria 2: cotista oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo *per capita* e autodeclarado PPI;
- c) Categoria 3: cotista independente de renda (sem necessidade de comprovação) e que não se declarou PPI;
- d) Categoria 4: cotista independente de renda (sem necessidade de comprovação) e autodeclarado PPI.

As categorias seguiram à risca o indicado na legislação, adotando os percentuais de PPI no estado do Paraná, conforme indicado no documento:

A proporção de vagas para o conjunto de pretos, pardos e indígenas será a soma do percentual de pretos, pardos e indígenas do Estado do Paraná, ou seja, de **28,264%** referente ao último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, aos autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas - atendendo a Portaria Normativa N° 18-MEC, de 11 de outubro de 2012, Art. 3º, Inciso II (UTFPR, 2012 – grifos nossos).

O Edital da UTFPR para disponibilização das vagas de entrada na instituição

⁹⁶ Esse processo não foi tranquilo em algumas instituições. Anhaia (2019) descreve que na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) uma parte dos Conselheiros não aprovava a adoção automática da Lei 12.711/2012, por acreditar que esta feria o princípio da autonomia universitária. Mesmo entre contradições, o Conselho Universitário (CONSUN) da UFRGS atendeu a legislação, aderindo parcialmente à reserva de vagas, até atingir, em 2016, o patamar mínimo estabelecido na Lei.

é um documento único para os 13 (treze) *campi*, ou seja, apresenta as informações sobre vagas e cronogramas de todos os *campi*. Como o recorte espacial desta pesquisa abrange apenas os *campi* da região sudoeste do Paraná, teremos como foco somente os dados referentes a eles.

Atendendo as regras da Lei 12.711/2012, do 1º semestre de 2013 ao 1º semestre de 2017, a UTFPR disponibilizou as seguintes vagas para os *campi* do sudoeste.

Quadro 3 Vagas disponibilizadas pela UTFPR no sudoeste do Paraná – 1º semestre de 2013 a 1º semestre 2017

<i>Campus</i>	Total de Vagas	Vagas Não Cotistas	Vagas Cotistas	Disponibilização das vagas para Cotistas			
				Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
Dois Vizinhos	2.068	1.034	1.034	329	188	329	188
Francisco Beltrão	1.480	740	740	238	132	238	132
Pato Branco	3.900	1.950	1.950	636	348	618	348
TOTAL	7.448	3.724	3.724	1.203	668	1.185	668

Fonte: Organizado pelo autor, conforme Editais PROGRAD/UTFPR 053/2012, 019/2013, 053/2013, 21/2014, 001/2015, 007/2015, 020/2015, 005/2016 e 001/2017.

A partir do segundo semestre de 2017, a Lei 12.711/2012 passou a vigorar com a redação dada pela Lei 13.409/2016, dispondo sobre a reserva de vagas para PCD. Como suporte à nova legislação, o MEC expediu a Portaria 09/2017, subsidiando um novo desenho para as categorias de reserva de vagas.

As vagas de cotistas serão divididas em dois grupos, sendo o primeiro destinado a candidatos oriundos de famílias com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, correspondendo a 50% (cinquenta por cento) das vagas de cotistas e o segundo destinado a candidatos oriundos de família independente de renda (sem necessidade de comprovação), correspondendo ao complemento das vagas de cotistas.

Estes dois grupos serão divididos entre o conjunto de autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e os que não se declararam pretos, pardos ou indígenas.

O conjunto dos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e o conjunto dos que não se declararam pretos, pardos ou indígenas serão divididos em subconjuntos de Pessoas com Deficiência e Pessoas sem Deficiência (UTFPR, 2017).

Dessa forma, os editais de seleção às vagas da instituição tiveram suas categorias alteradas, passando a constituir-se em oito segmentos, como mostra o

Quadro 4.

Quadro 4 Categorias de cotas adotadas pela UTFPR a partir da Lei 13.409/2016

Categoria	Abreviatura	Definição
Categoria 1	C1c	cotista que possa comprovar ser Pessoa com Deficiência oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo <i>per capita</i> , que não se declarou preto, pardo ou indígena.
Categoria 1	C1s	cotista sem necessidade de comprovar ser Pessoa com Deficiência oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo <i>per capita</i> , que não se declarou preto, pardo, indígena.
Categoria 2	C2c	cotista que possa comprovar ser Pessoa com Deficiência oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo <i>per capita</i> e autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena.
Categoria 2	C2s	cotista sem necessidade de comprovar ser Pessoa com Deficiência oriundo de família com renda bruta, comprovada, igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo <i>per capita</i> , autodeclarado preto, autodeclarado pardo ou autodeclarado indígena.
Categoria 3	C3c	cotista que possa comprovar ser Pessoa com Deficiência independente de renda (sem necessidade de comprovação), que não se declarou preto, pardo ou indígena.
Categoria 3	C3s	cotista sem necessidade de comprovar ser Pessoa com Deficiência independente de renda (sem necessidade de comprovação) e que não se declarou preto, pardo ou indígena.
Categoria 4	C4c	cotista que possa comprovar ser Pessoa com Deficiência independente de renda (sem necessidade de comprovação), autodeclarado preto, autodeclarado pardo, autodeclarado indígena.
Categoria 4	C4s	cotista sem necessidade de comprovar ser Pessoa com Deficiência independente de renda (sem necessidade de comprovação), autodeclarado preto, autodeclarado pardo, autodeclarado indígena.

Fonte: Edital 011/2017–PROGRAD/UTFPR.

É importante destacar também as proporções utilizadas pela instituição para a distribuição das vagas:

A proporção de vagas para o conjunto de pretos, pardos e indígenas será a soma do percentual de pretos, pardos e indígenas do Estado do Paraná, ou seja, de **28,264%** referente ao último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, aos autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas - atendendo a Portaria Normativa N° 9-MEC, de 05 de maio de 2017.

A proporção de vagas para Pessoas com Deficiência será o equivalente ao percentual de Pessoas com Deficiência do Estado do Paraná, ou seja, de **21,83%** referente ao último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, às Pessoas com Deficiência - atendendo a Portaria Normativa N° 9-MEC, de 05 de maio de 2017 (UTFPR, 2017 – grifos nossos).

Atendendo as regras da Lei 12.711/2012 e da Lei 13.409/2016, do 2º semestre de 2017 ao 2º semestre de 2018, a UTFPR disponibilizou as seguintes vagas para os *campi* do sudoeste:

Quadro 5 Vagas disponibilizadas pela UTFPR no sudoeste do Paraná – 2º semestre de 2017 a 2º semestre de 2018

Campus	Total de Vagas	Vagas Não Cotistas	Vagas Cotistas	Segmentação das vagas para Cotistas							
				Categoria 1		Categoria 2		Categoria 3		Categoria 4	
				C1c	C1s	C2c	C2s	C3c	C3s	C4c	C4s
Dois Vizinhos	792	396	396	36	90	18	54	36	90	18	54
Francisco Beltrão	528	264	264	24	60	12	36	24	60	12	36
Pato Branco	1.212	606	606	54	144	24	84	54	138	24	84
TOTAL	2.532	1.266	1.266	114	294	54	174	114	288	54	174

Fonte: Organizado pelo autor, conforme Editais PROGRAD/UTFPR 011/2017, 001/2018 e 018/2018.

É possível observar que, das 9.980 vagas disponibilizadas pela UTFPR para os *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, 4.990 vagas foram reservadas em alguma das modalidades previstas pela Lei de Cotas (Lei 12.711/2012).

Ao tratar especificamente das vagas reservadas por critérios étnico-raciais, do primeiro semestre de 2013 até o primeiro semestre de 2017, a caracterização do público estava concentrada nas categorias 02 e 04, destinadas aos autodeclarados PPI com renda inferior ou superior a 1,5 salário mínimo. A partir do segundo semestre de 2017, a reorganização de reserva de vagas passou a vigorar com as categorias de autodeclarados PPI, com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, comprovando ou não ser PCD (Categorias C2c e C2s). No outro grupo, aparecem os autodeclarados PPI, com renda *per capita* superior a 1,5 salário mínimo, comprovando ou não ser PCD (Categorias C4c e C4s).

Nesse contexto, podemos inferir que, das 4.990 vagas reservadas às cotas da UTFPR para os *campi* do sudoeste do Paraná de 2013 a 2018, 1.792 vagas foram disponibilizadas especificamente para atender a legislação no que trata dos critérios étnico-raciais.

No comparativo geral das vagas disponibilizadas (cotistas e não cotistas), esse montante significa 17,96% das vagas, um número significativo, tendo em vista o histórico da região sudoeste do Paraná.

A existência de um quantitativo de vagas reservadas para negros e indígenas é um fato que merece destaque. Para além, cabem os seguintes questionamentos: quem são os estudantes cotistas que estão chegando à UTFPR, mais especificamente aos *campi* da região sudoeste? O quantitativo de entrada das vagas para cotistas está sendo ocupado na sua integralidade? Os estudantes cotistas que adentram aos *campi* da UTFPR na região sudoeste permanecem matriculados? Essas questões e suas respostas passarão a orientar nossas reflexões na sequência.

4.3 PERFIL DO ESTUDANTE NEGRO COTISTA DA UTFPR

A partir da promulgação da Lei 12.711/12 (Lei de Cotas), a UTFPR organizou sua estrutura para atender ao que previa a legislação. Assim, semestralmente lança os Editais de distribuição das vagas para cada *campus* e curso, para que as matrículas possam ser realizadas. No contexto dessa nova dinâmica, um segmento de estudantes passou a utilizar as vagas reservadas (cotas), trazendo novas trajetórias e realidades para o interior da instituição.

Buscaremos tratar o perfil destes estudantes cotistas que se matricularam na UTFPR nos *campi* de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, dando atenção especial às informações dos estudantes negros cotistas. As informações estão distribuídas por *campus* com vistas a demonstrar as particularidades de cada localidade e as condições em que os estudantes ingressam e permanecem na instituição.

4.3.1 Metodologia da Coleta dos Dados

Com a proposta de conhecer o perfil dos estudantes negros cotistas nos *campi* da UTFPR da região sudoeste do Paraná, tomamos por base o levantamento de informações contidas no SAI da UTFPR, utilizando duas plataformas de dados

que o sistema permite acessar:

- a) o relatório geral do aluno – em que é possível fazer o filtro dos cursos, períodos e informações disponibilizadas pelos estudantes no ato da matrícula;
- b) o Relatório Socioeconômico do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) – em que constam as informações fornecidas pelos estudantes no ato da inscrição ao ENEM, disponibilizadas pelo MEC às instituições.

A partir dessas bases, foi possível o cruzamento de dados dos estudantes da UTFPR dos três *campi* do Sudoeste (Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco), com foco nas informações dos estudantes negros cotistas.

Os Editais de Matrícula da UTFPR dos anos de 2013 a 2018, bem como a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) e as Portarias Normativas 18/2012 e 09/2017, ambas expedidas pelo MEC, também serviram como instrumento de análise, tendo em vista serem os documentos orientadores e reguladores para que os estudantes pudessem/possam aderir à categoria de ampla concorrência ou à de cotistas.

O critério universal disposto na legislação para acessar a categoria de cotista é o candidato ter realizado todo seu ensino médio em escola pública. Comprovado esse dado, o candidato pode optar entre as vagas para estudantes com renda *per capita* inferior ou superior a 1,5 salário mínimo nacional. Ao optar pelo critério da renda (superior ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional), os estudantes autodeclarados PPI podem, ainda, acessar uma modalidade específica de cota. Para a distribuição dessas vagas, são utilizados os dados do IBGE, que demonstram o percentual de PPI em cada Estado, aplicando-se assim a porcentagem de vagas a serem reservadas neste critério. Junto ao critério da renda e ao critério étnico-racial, deverão ser reservadas vagas para as PCD.

Para a compreensão integral do processo das cotas, como a proposta do trabalho busca especificidades dos estudantes negros cotistas, tomamos por procedimento dividir as informações coletadas dos estudantes cotistas em dois grupos: os cotistas sociais e os cotistas raciais. Essa distinção entre cotas sociais e cotas raciais, que convém resgatar, aparece nas primeiras reflexões e proposições dos projetos de Lei de Cotas apresentados por deputados e senadores, conforme já discutido anteriormente. A diferenciação tem como base dois fundamentos:

- as cotas como um processo de compreensão da desigualdade econômica enfrentada por parte da população brasileira, agravada pelo baixo investimento do

Estado na educação pública, que concentra quase integralmente os estudantes de baixa renda, compreendendo o fenômeno como um componente que impede o acesso destes à educação superior;

- as cotas como um processo histórico de luta do movimento negro, que aponta a questão racial como um agravante da desigualdade vivenciado por esta população, devido à discriminação e segregação historicamente presente (criminosamente) na sociedade, colocando os negros e indígenas em desigualdade no acesso à educação superior pública.

De acordo com Dias (2017, p. 143), que também utiliza o desmembramento da política de cotas em sociais e raciais, “a discriminação racial e a pobreza nem sempre se confundem”.

Segundo dados do IBGE, os negros, com a mesma escolaridade dos brancos, ganham em média, 40% menos. Isso é prova inequívoca da discriminação racial entranhada na sociedade brasileira e que a adoção pura e simples de cotas sociais, ou seja, de cotas para pobres ou estudantes de escolas públicas, por si só não resolverá, pelo menos em razoável espaço de tempo. Portanto, independente da preocupação de se garantir um espaço nas universidades, sobretudo nas públicas, para o ingresso e a permanência de alunos provenientes das camadas menos favorecidas da população, por meio das chamadas “cotas sociais”, indispensável se torna, ante a realidade que os números estatísticos revelam, de se garantir, sob os critérios da proporcionalidade, [...] a reserva de cotas para negros, como forma de forçar a mudança desta realidade desigual (DIAS, 2017, p. 143).

Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, o debate sobre as cotas na educação superior pública federal, num primeiro olhar, parece ter arrefecido, principalmente após a promulgação da Lei 12.711/2012 e todos os pareceres favoráveis a sua implementação. No entanto, basta realizarmos uma busca nos sites de pesquisa e sites jornalísticos que tratam da temática “Cotas nas Universidades Federais” para nos depararmos com matérias e comentários sensacionalistas sobre o assunto. A preocupação se fundamenta em comentários preconceituosos e racistas, que inferiorizam a presença dos negros e indígenas na universidade, tratando as cotas apenas neste segmento, sem reconhecer ou citar as demais especificidades que elas abrangem (estudantes provenientes de escolas públicas, com renda inferior a 1,5 salário mínimo nacional, PCD).

A partir dessas reflexões, define-se o foco do questionamento desta pesquisa, centrada nos estudantes negros cotistas da UTFPR, com o fim de identificar seu

perfil, suas demandas institucionais e suas estratégias de permanência na graduação.

Para composição do levantamento, foram compilados os dados de todos os estudantes que efetivaram matrícula para o período selecionado, com ingresso como cotistas ou por ampla concorrência.

Para tanto, no tratamento dos dados demarcamos duas variáveis fundamentais: os matriculados cotistas sociais e os matriculados cotistas raciais. Entendemos que:

- a) os cotistas sociais compreendem os candidatos que ocuparam as vagas disponibilizadas aos candidatos cotistas que não se declararam PPI;
- b) os cotistas raciais compreendem os candidatos que ocuparam as vagas de cotas e se declararam como PPI, independente do critério de renda (conhecida nos Editais da UTFPR como cota PPI).

A coleta de informações via SAI foi realizada no período de 01/12/2019 a 18/12/2019.

De acordo com os objetivos da pesquisa, o espaço/tempo da coleta de dados foi delimitado entre 2013 e 2018 (12 semestres), tendo como público eletivo os estudantes cotistas. Para a caracterização do perfil do estudante negro cotista, foram adotadas as seguintes variáveis secundárias de investigação:

- Curso;
- Ano/período de matrícula;
- Idade atual do estudante;
- Sexo;
- Região de nascimento;
- Grupo étnico⁹⁷;
- Situação acadêmica (até o dia 18/12/2019);
- Principais motivos de desistências;

⁹⁷ De acordo com Barth (1998, p. 194): “[...] pertencer a uma categoria étnica implica ser um certo tipo de pessoa que possui aquela identidade básica, isso implica igualmente que se reconheça o direito de ser julgado e de julga-se pelos padrões que são relevantes para aquela identidade”. Para o autor, esse conteúdo cultural aparece em duas ordens: “1) sinais ou signos manifestos – os traços diacríticos que as pessoas procuram e exibem para demonstrar sua identidade, tais como o vestuário, a língua a moradia ou o estilo geral de vida e, 2) orientações de valores fundamentais – os padrões de moralidade e excelência pelos quais as ações são julgadas”. Dessa forma, seria incorreto utilizar a expressão “grupo étnico” para designar a identificação de raça/cor dos estudantes. Para tanto, como critério de preservação da fonte de investigação mantivemos o termo, sabendo das limitações e contradições que ele apresenta.

- Renda familiar;
- Escolaridade do pai e escolaridade da mãe.

A partir da coleta dos dados, foram organizadas planilhas para melhor visualização. Para facilitar a análise, foram agregadas as informações por *campus* e cursos para cada item. Como os dados resultantes do levantamento são extensos, os quadros completos com todas as informações encontram-se em anexo ao trabalho, apresentado nesta sessão apenas o quantitativo final de cada *campus*.

Com o suporte dos Editais de Matrícula da UTFPR, foi possível verificar o número de vagas disponibilizadas semestralmente para cada *campus* e para cada curso, incluindo a distribuição das vagas para estudantes cotistas (nos diversos segmentos) e de ampla concorrência. A partir das informações coletadas, passamos a demonstrar o perfil dos estudantes cotistas nos *campi* de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco.

Iniciamos demonstrando o quantitativo das matrículas realizadas para os inscritos cotistas no período que 2013 a 2018.

Quadro 6 Quantitativo de vagas disponibilizadas e matrículas efetuadas ao segmento cotista nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018

<i>Campus</i>		Vagas Disponibilizadas	Matrículas Efetuadas	% Preenchimento vagas
Dois Vizinhos	Cota Social (CS)	910	906	99,56
	Cota Racial (CR)	520	345	66,35
Francisco Beltrão	Cota Social (CS)	644	613	95,19
	Cota Racial (CR)	352	183	51,99
Pato Branco	Cota Social (CS)	1644	1678	102,07
	Cota Racial (CR)	912	709	77,74

Fonte: Organizado pelo autor.

É importante destacar que nenhum *campus* conseguiu matricular na integralidade as vagas disponibilizadas aos cotistas raciais, sendo que o *Campus* Francisco Beltrão obteve o menor percentual de matrículas e preencheu pouco mais da metade das vagas.

É possível notar o *Campus* Pato Branco matriculou um número superior de estudantes inscritos nas cotas sociais. Isso foi possível, devido ao regramento do Edital de Matrícula, que prevê que o não preenchimento das vagas por determinado

segmento de cotas pode ser utilizado por outro segmento, desde que respeitada a hierarquia estabelecida:

[...] No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios do item 1.1, as vagas remanescentes deverão ser completadas pelos seguintes critérios:

I - Restando vagas, aos candidatos da categoria 2, estas serão preenchidas prioritariamente pelos candidatos da categoria 1;

II - Restando vagas, aos candidatos da categoria 1, estas serão preenchidas prioritariamente pelos candidatos da categoria 2.

III - Restando vagas, aos candidatos da categoria 4, estas serão preenchidas prioritariamente pelos candidatos da categoria 3.

IV - Restando vagas, aos candidatos da categoria 3, estas serão preenchidas prioritariamente pelos candidatos da categoria 4.

V – Após o preenchimento das vagas das categorias 1 e 2, e ainda restando vagas, estas serão preenchidas prioritariamente por candidatos da categoria 4 e depois da categoria 3.

VI – Após o preenchimento das vagas das categorias 3 e 4, e ainda restando vagas, estas serão preenchidas prioritariamente por candidatos da categoria 2 e depois da categoria 1 (UTFPR, 2012, p. 03).

O *Campus* Pato Branco obteve o melhor percentual da região em matrículas de estudantes, tanto nas cotas sociais (102,07%), quanto nas cotas raciais (77,74%). No geral o *campus* preencheu 93,39% das vagas disponibilizadas para cotistas.

Ao analisarmos os três principais indicadores que compõem o índice de evasão das instituições, no *Campus* Dois Vizinhos, dos 1.286 estudantes cotistas matriculados, 51,16% estavam regulares; 33,49% eram desistentes e 6,71% finalizaram a graduação sem nenhuma pendência.

Dos 345 candidatos matriculados em cotas raciais no *Campus* Dois Vizinhos, mais da metade (53,62%) permaneceram (até 2018) com a matrícula regular, ou seja, ainda estavam cursando a graduação. Do restante, 4,35% finalizaram o curso; 33,04% desistiram da graduação em determinado momento; 6,38% estão com suas matrículas trancadas, ou seja, ainda com possibilidade de retornar aos estudos; 1,16% finalizou a graduação, mas não puderam retirar seus diplomas por não terem realizado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁹⁸; 1,16% se transferiu para outras instituições e 0,29% teve sua trajetória acadêmica interrompida por motivo de expulsão.

⁹⁸ De acordo com o MEC: “O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enade>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Já entre os 941 estudantes matriculados nas cotas sociais, 50,37% permanecem com sua matrícula regular; 7,33% finalizaram o curso; 33,58% desistiram; 5,74% trancaram matrícula; 0,85% não conseguiu retirar seus diplomas por não terem realizado o ENADE; 1,17% pediu transferência para outra instituição; 0,74% mudou de curso no mesmo *campus* e; 0,21% estava afastado para estudos no exterior (experiência propiciada pelos convênios da UTFPR com outras instituições internacionais parceiras).

Para o *Campus* Francisco Beltrão, das 796 matrículas de cotistas efetuadas no período de 2013 a 2018, 41,59% permaneceram como estudantes regulares; 4,77% são estudantes formados e 46,23% desistiram.

Para os estudantes cotistas raciais, dos 183 matriculados para os cursos, 43,17% permaneceram como regulares; 2,19% finalizaram o curso e 48,09% desistiram da graduação.

Já para os cotistas sociais, 41,11% encontram-se regulares; 5,55% se graduaram e 45,68% desistiram.

É interessante notar que os cotistas raciais tiveram menor percentual de formados e o percentual maior de desistências em comparação aos cotistas sociais.

No *Campus* Pato Branco, das 2.387 matrículas de cotistas efetuadas no período de 2013 a 2018, 47,34% permaneceram como estudantes regulares; 10,31% se formaram e 36,36% desistiram.

Para os estudantes cotistas raciais, das 709 matrículas realizadas, 43,86% permaneceram como regulares; 7,48% finalizaram o curso e 41,04% desistiram da graduação.

Já para os cotistas sociais, das 1.678 matrículas realizadas, 48,81% encontram-se regulares; 11,50% se formaram e 34,39% desistiram.

Com base nessas informações, é possível afirmar que, no *Campus* Pato Branco, os cotistas raciais apresentam o menor percentual de formados e estudantes regulares, apresentando, em contrapartida, o maior percentual de desistências.

Quadro 7 Situação acadêmica dos estudantes cotistas matriculados nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018⁹⁹

Campus/Cota ¹⁰⁰		REG	FORM	DESI	TRANC	EP	EXP	TRANSF	MC	EXT	MOB	FAL
Dois Vizinhos	CS	474	69	316	54	8	0	11	7	2	0	0
	%	50,37	7,33	33,58	5,74	0,85	-	1,17	0,74	0,21	-	-
	CR	185	15	114	22	4	1	4	0	0	0	0
	%	53,62	4,35	33,04	6,38	1,16	0,29	1,16	-	-	-	-
Francisco Beltrão	CS	252	34	280	31	0	1	10	5	0	0	0
	%	41,11	5,55	45,68	5,06	-	0,16	1,63	0,82	-	-	-
	CR	79	4	88	7	0	0	3	2	0	0	0
	%	43,17	2,19	48,09	3,83	-	-	1,64	1,09	-	-	-
Pato Branco	CS	819	193	577	42	0	0	19	15	10	1	2
	%	48,81	11,50	34,39	2,50	-	-	1,13	0,89	0,60	0,06	0,12
	CR	311	53	291	35	0	0	8	2	0	9	0
	%	43,86	7,48	41,04	4,94	-	-	1,13	0,28	-	1,27	-

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: REG = Regular / FORM = Formado / DESIS = Desistente / TRANC = Trancado / EP = ENADE Pendente / EXP = Expulso / TRANSF = Transferido / MC = Mudou de Curso / EXT = Estudos no Exterior / MOB = Mobilidade Acadêmica / FAL = Falecido.

Nota-se, ainda, que pouco mais da metade das vagas preenchidas no *Campus* Dois Vizinhos foram ocupadas por homens (50,60%), sendo o percentual de vagas ocupadas por mulheres de 49,40%. A diferença de sexo dos cotistas raciais e sociais é também equilibrada.

No *Campus* Francisco Beltrão, verificamos no âmbito geral um equilíbrio, 53,77% são do sexo masculino e 46,23% são do sexo feminino. Se analisarmos por grupo, o percentual dos cotistas sociais permanece equilibrado, tendo 50,41% de matriculados do sexo masculino e 49,59% do sexo feminino. Já para os cotistas raciais, o percentual é de 65,03% de matriculados do sexo masculino e 34,97% do sexo feminino.

Para o *Campus* Pato Branco, no âmbito geral 61,67% são do sexo masculino e 38,33% são do sexo feminino. Por grupo, o percentual dos cotistas sociais mostra que 62,22% são do sexo masculino e 39,63% do sexo feminino. Já para os cotistas raciais, o percentual é de 61,67% do sexo masculino e 38,33% do sexo feminino.

A área de maior atuação da UTFPR (engenharias, tecnologias, informática, etc.) tem predominância da presença masculina, o que poderia explicar a reduzida

⁹⁹ Os dados ora apresentados sobre as desistências serão analisados de forma associada aos relatos dos estudantes negros cotistas entrevistados.

¹⁰⁰ Distribuição do número de vagas em cada curso em Cota Social (CS) ou Cota Racial (CR).

presença de mulheres em determinados cursos¹⁰¹. Com base nos dados acima, sinalizamos que as mulheres negras e indígenas podem ter mais dificuldades em acessar a política de cotas do que as demais mulheres nos outros segmentos, sendo fundamental a existência de pesquisas que reflitam sobre essa temática.

Quadro 8 Sexo dos estudantes cotistas matriculados nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018

Campus/Cota		Masculino	Feminino
Dois Vizinhos	CS	450	456
	%	49,67	50,33
	CR	183	162
	%	53,04	46,96
Francisco Beltrão	CS	309	304
	%	50,41	49,59
	CR	119	64
	%	65,03	34,97
Pato Branco	CS	1044	634
	%	62,22	37,78
	CR	428	281
	%	60,37	39,63

Fonte: Organizado pelo autor.

Ao observarmos os dados sobre a faixa etária dos estudantes nos três *campi* constatamos um perfil jovem. No *Campus* Dois Vizinhos, 79,74% estão na faixa etária de 18 a 25 anos, sendo a maior concentração entre 21 e 25 anos (63,15%). Os cotistas sociais de 18 a 20 anos apresentam um percentual de 17,66%, enquanto para os cotistas raciais o percentual é de 13,04%. Ao analisarmos as faixas etárias acima dos 26 anos, os cotistas sociais apresentam um percentual de 20,19%, já para os cotistas raciais o percentual é de 21,16%.

No *Campus* Francisco Beltrão, 72,99% dos cotistas encontram-se na faixa etária de 18 a 25 anos, com maior concentração entre 21 e 25 anos (59,92%). Os cotistas sociais de 18 a 20 anos apresentam um percentual de 14,52%, enquanto para os cotistas raciais o percentual é de 8,20. Ao analisarmos as faixas etárias acima dos 26 anos, os cotistas sociais apresentam um percentual de 24,63%, já para os cotistas raciais o percentual é de 34,97%.

Como nos demais *campi*, em Pato Branco a maior concentração de estudantes (75,37%) está na faixa etária de 18 a 25 anos, sendo o maior grupo entre 21 e 25 anos (60,08%). Os cotistas sociais de 18 a 20 anos apresentam um

¹⁰¹ É importante indicar a necessidade de estudos que venham a tratar do assunto.

percentual de 16,57%, enquanto para os cotistas raciais o percentual é de 12,27%. As faixas etárias acima dos 26 anos mostram que os cotistas sociais apresentam um percentual de 22,65%, enquanto para os cotistas raciais o percentual é de 29,33%.

Com base nas informações, podemos concluir que os estudantes das cotas raciais tendem a entrar mais tarde na graduação em relação aos estudantes cotistas sociais¹⁰².

Quadro 9 Faixa etária dos estudantes cotistas matriculados nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018

Campus/Cota		18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	Mais 40
Dois Vizinhos	CS	160	563	141	26	9	7
	%	17,66	62,14	15,56	2,87	0,99	0,77
	CR	45	227	48	12	7	6
	%	13,04	65,80	13,91	3,48	2,03	1,74
Francisco Beltrão	CS	89	373	94	25	15	17
	%	14,52	60,85	15,33	4,08	2,45	2,77
	CR	15	104	41	11	5	7
	%	8,20	56,83	22,40	6,01	2,73	3,83
Pato Branco	CS	278	1020	247	72	32	29
	%	16,57	60,79	14,72	4,29	1,91	1,73
	CR	87	414	145	32	18	13
	%	12,27	58,39	20,45	4,51	2,54	1,83

Fonte: Organizado pelo autor.

Quanto à região de nascimento no âmbito geral, entre os estudantes do *Campus* Dois Vizinhos, 65,79% são nascidos na região sul; 15,19% nasceram na região sudeste; 2,56% na região centro-oeste; 2% nasceram na região norte; 1,12% na região nordeste e 13,35% não preencheram o local de nascimento nos formulários que dão base aos dados contidos no Sistema Acadêmico.

Comparativamente aos demais *campi*, Dois Vizinhos apresenta um maior percentual de estudantes cotistas raciais nascidos em outras regiões, tendo 51,88% de nascidos na região sul; 22,90% na região sudeste; 4,93% na região centro-oeste; 5,22% na região norte e 2,61% na região nordeste.

Já entre os cotistas do *Campus* Francisco Beltrão, 76,63% são nascidos na região sul; 13,56% nasceram na região sudeste; 2,14% na região centro-oeste; 1,51% na região norte; 2,14% na região nordeste e 4,02% não preencheram o local de nascimento nos formulários que dão base aos dados contidos no Sistema

¹⁰² Destacamos a necessidade da realização de estudos mais aprofundados sobre os apontamentos informados.

Acadêmico. Os cotistas sociais apresentam o índice de 84,01% de nascidos na região sul, superando o percentual geral dos cotistas. Já os dados dos cotistas raciais mostram que o grupo agrega 51,91% nascidos na região sul; 28,42% na região sudeste; 3,83% na centro-oeste; 3,28% na região norte; 7,10% na região nordeste e 5,46% não informaram o local de nascimento.

Já o *Campus* Pato Branco apresenta o maior percentual de estudantes cotistas nascidos na região sul (80,10%), em comparação com os demais *campi* do sudoeste. Temos ainda que 11,94% nasceram na região sudeste; 2,14% na região centro-oeste; 2,14% na região norte; 1,80% na região nordeste e 3,20% informaram o local de nascimento. Os cotistas sociais apresentam o índice de 85,34% de nascidos na região sul, superando o percentual geral. Já os dados dos cotistas raciais mostram que este grupo (comparativamente aos demais *campi*) é o que tem apresentado o menor quantitativo de nascidos em outras regiões. O grupo agrega 67,70% nascidos na região sul; 17,49% na região sudeste; 3,53% na centro-oeste; 4,37% na região norte; 4,37% na região nordeste e 2,54% com local de nascimento não identificado.

Quadro 10 Região de nascimento dos estudantes cotistas matriculados nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	NI
Dois Vizinhos	CS	644	111	15	7	5	124
	%	71,08	12,25	1,66	0,77	0,55	13,69
	CR	179	79	17	18	9	43
	%	51,88	22,90	4,93	5,22	2,61	12,46
Francisco Beltrão	CS	515	56	10	6	4	22
	%	84,01	9,14	1,63	0,98	0,65	3,59
	CR	95	52	7	6	13	10
	%	51,91	28,42	3,83	3,28	7,10	5,46
Pato Branco	CS	1432	161	26	20	12	27
	%	85,34	9,59	1,55	1,19	0,72	1,61
	CR	480	124	25	31	31	18
	%	67,70	17,49	3,53	4,37	4,37	2,54

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: NI = Não Informado

No que se refere a sua identificação às categorias raça/cor¹⁰³, 63,13% dos cotistas sociais do *Campus* Dois Vizinhos identificam-se como brancos; 8,72% como

¹⁰³ Para Osório (2003, p. 07), “a classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser enquadrados”. O IBGE trabalha com cinco categorias de identificação de raça/cor: branco, preto, pardo, amarelo e indígena, tendo ainda opção de não identificação.

pardos; 0,66% como pretos; 0,55% como amarelos e 26,93% não declararam. Entre os cotistas raciais, 55,36% identificam-se como pardos, 16,23% como pretos; 0,29% como indígenas, 1,74% como brancos e 26,38% não declararam.

Já no *Campus* Francisco Beltrão, os cotistas sociais identificam-se majoritariamente como brancos, num percentual de 53,02%. Ademais, 0,33% declaram-se como pretos; 6,69% como pardos; 1,79% como amarelos e 38,17% não declararam. Dos cotistas raciais, 17,49% declaram-se como pretos; 54,64% como pardos; 0,55% como indígenas; 0,55% como brancos e 26,78% não declararam.

No *Campus* Pato Branco, 78,07% dos cotistas sociais identificam-se como brancos; 0,24% como pretos; 9,42% como pardos; 0,06% como indígenas; 0,54% como amarelos e 11,68% não declararam sua cor/raça. Já entre os cotistas raciais, 9,73% declaram-se como pretos; 75,74% como pardos; 2,26% como brancos e 12,27% não declararam sua cor/raça.

Três pontos merecem atenção: a) a identificação de indígenas nas cotas sociais e não necessariamente nas cotas raciais; b) a identificação de estudantes brancos acessando as cotas raciais¹⁰⁴ e c) número considerável de estudantes que acessaram cotas raciais e não identificaram nos formulários institucionais nenhuma categoria apontada pelo IBGE, questão obrigatória para efetivar a matrícula, principalmente dos cotistas raciais (PPI).

¹⁰⁴ Identificado no cruzamento das informações preenchidas pelos estudantes nos formulários institucionais.

Quadro 11 Autoidentificação¹⁰⁵ dos estudantes cotistas matriculados nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018

<i>Campus/Cota</i>		Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	Branco	ND
Dois Vizinhos	CS	6	79	0	5	572	244
	%	0,66	8,72	-	0,55	63,13	26,93
	CR	56	191	1	0	6	91
	%	16,23	55,36	0,29	-	1,74	26,38
Francisco Beltrão	CS	2	41	0	11	325	234
	%	0,33	6,69	-	1,79	53,02	38,17
	CR	32	100	1	0	1	49
	%	17,49	54,64	0,55	-	0,55	26,78
Pato Branco	CS	4	158	1	9	1310	196
	%	0,24	9,42	0,06	0,54	78,07	11,68
	CR	69	537	0	0	16	87
	%	9,73	75,74	-	-	2,26	12,27

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: ND = Não Declarado

No quesito renda familiar, 44,04% dos matriculados do *Campus* Dois Vizinhos recebem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos; 33,97% têm renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos; já 11,51% declararam renda familiar inferior a 1 salário mínimo; 5,44% declararam renda entre 5 e 10 salários mínimos; 1,12% declarou uma renda superior a 10 salários mínimos e 3,77% não informaram rendimento nos formulários que dão base aos dados contidos do Sistema Acadêmico. Cabe destaque para os dados dos cotistas raciais que apresentam os menores rendimentos, comparados com os cotistas sociais. Entre os cotistas raciais, o percentual dos que ganham até 2 salários mínimos é de 64,06%, enquanto para os cotistas sociais esse percentual é de 52,32%.

Dos matriculados no *Campus* Francisco Beltrão, 37,06% recebem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos (37,06%); 36,56% têm renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos (36,56%); já 8,67% declararam renda familiar inferior a 1 salário mínimo; 8,79% declararam renda entre 5 e 10 salários mínimos; 1,76% mantém uma renda superior a 10 salários mínimos e 7,16% não informaram rendimento nos formulários que dão base aos dados contidos do Sistema Acadêmico. Merece

¹⁰⁵ Esse dado encontra-se no SAI da UTFPR com a denominação "Grupo Étnico". Tomamos por cuidado tratar essa informação à luz das discussões teóricas que indicam que "o método de identificação racial é o procedimento estabelecido para decidir acerca do enquadramento dos indivíduos nos grupos definidos pelas categorias da classificação. Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variações. O primeiro é a autoatribuição, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe seu grupo. O segundo é a heteroatribuição, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ancestrais por intermédio de análise genética" (OSÓRIO, 2013, p. 91-92). Como as matrículas são realizadas pelos próprios estudantes, utilizamos a nomenclatura da "autoidentificação" para seguir a proposta de classificação do "grupo étnico".

destaque o fato de que 43,72% dos cotistas sociais têm renda familiar de até 2 salários mínimos, enquanto esse percentual é de 52,46% entre os cotistas raciais. Para renda familiar superior a 5 salários mínimos, os cotistas sociais apresentam o percentual de 12,56%, enquanto que para os cotistas raciais o percentual é de 3,82%.

Dos cotistas matriculados no *Campus* Pato Branco, 38,46% tem renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos; 36,03% tem renda entre 1 e 2 salários; já 5,32% declararam renda familiar inferior a 1 salário mínimo; 11,65% declararam renda entre 5 e 10 salários mínimos; 2,22% mantêm uma renda superior a 10 salários mínimos e 6,33% não informaram rendimento nos formulários que dão base aos dados contidos do Sistema Acadêmico. É necessário mencionar que entre os cotistas sociais 38,56% tem renda familiar de até 2 salários mínimos, enquanto entre os cotistas raciais 47,96% recebem até 2 salários mínimos. Para a renda familiar superior a 5 salários mínimos, os cotistas sociais apresentam o percentual de 15,67%, enquanto que para os cotistas raciais o percentual é de 9,59%. O *Campus* Pato Branco é o que mantém o maior quantitativo de famílias com renda superior a 5 salários mínimos, totalizando 13,87%.

Comprovadamente, nos três *campi* do sudoeste, os cotistas raciais têm rendimentos inferiores aos cotistas sociais.

Quadro 12 Renda familiar dos estudantes cotistas matriculados nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		Menos 1	1 a 2	2 a 5	5 a 10	Mais 10	NI
Dois Vizinhos	CS	95	379	334	50	12	35
	%	10,49	41,83	36,87	5,52	1,32	3,97
	CR	49	172	91	18	2	13
	%	14,20	49,86	26,38	5,22	0,58	3,77
Francisco Beltrão	CS	49	219	227	65	12	41
	%	7,99	35,73	37,03	10,60	1,96	6,69
	CR	20	76	64	5	2	16
	%	10,93	41,53	34,98	2,73	1,09	8,74
Pato Branco	CS	74	573	665	217	46	103
	%	4,41	34,15	39,63	12,93	2,74	6,14
	CR	53	287	253	61	7	48
	%	7,48	40,48	35,68	8,60	0,99	6,77

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: NI = Não Informado

No que se refere à escolaridade dos pais dos estudantes matriculados no *Campus* Dois Vizinhos, a maior concentração está no ensino fundamental, sendo que 35,01% têm o ensino fundamental incompleto; 13,35% têm o ensino

fundamental completo; 8,95% têm o ensino médio incompleto; 23,42% têm o ensino médio completo; 1,92% tem o “ensino superior¹⁰⁶” incompleto; 6,39% têm o “ensino superior” completo; 1,28% tem especialização; 0,40% tem mestrado; 0,16% tem doutorado; 0,08% tem pós-doutorado; 5,12 % desconhecem a escolaridade dos pais e 3,92% não informaram escolaridade dos pais nos formulários que dão base aos dados contidos no Sistema Acadêmico. É interessante notar que entre os pais com ensino fundamental incompleto os cotistas sociais mantêm um percentual de 32,56%, enquanto entre os cotistas raciais esse número é de 41,45%. O número de pais com superior completo no grupo dos cotistas sociais é de 6,62%, enquanto para os cotistas raciais esse número é de 5,80%. Curiosamente o número de pais que não completaram o “ensino superior” é maior no grupo dos cotistas raciais (2,61%) do que no dos cotistas sociais (1,66%). Os pais dos cotistas sociais com pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) somam 2,21%, enquanto para os cotistas raciais essa somatória é de 1,16%.

Já no *Campus* Francisco Beltrão, no geral, 31,91% dos pais têm o ensino fundamental incompleto; 13,06% têm o ensino fundamental completo; 8,41% têm o ensino médio incompleto; 22,49% têm o ensino médio completo; 3,14% têm o “ensino superior” incompleto; 6,66% têm o “ensino superior” completo; 3,39% têm especialização; 0,13% tem mestrado; 0,13% tem doutorado; 3,52% desconhecem a escolaridade dos pais e 7,16% não informaram escolaridade dos pais nos formulários que dão base aos dados contidos no Sistema Acadêmico. Analisando cada grupo de cotas, os dados mostram que também no *Campus* Francisco Beltrão o grupo dos cotistas raciais apresenta o maior quantitativo de pais com o ensino fundamental incompleto, representando 33,88%, enquanto o grupo dos cotistas sociais apresenta, no mesmo segmento, o percentual de 31,32%. Analisando o percentual de pais com “ensino superior”, os cotistas raciais mantêm um percentual de 2,73%, enquanto para os cotistas sociais o percentual é de 7,83%. O quantitativo de pais de cotistas raciais que não completaram o “ensino superior” é maior (3,83%) que o dos cotistas sociais (2,94%). Já os pais dos cotistas sociais com pós-

¹⁰⁶ Concordamos com Marque e Oliveira (2016, p. 190) quando afirmam que “[...] educação vai além do ensinar, envolve a provisão de possibilidades de autoconhecimento e valores éticos. Ensino centra-se na transmissão de conhecimento enquanto educação visa a transmissão dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, de forma a fazê-la funcionar como um único corpo orgânico”. A nomenclatura “ensino superior” é a informação disponibilizada no SAI para a coleta de dados. Assim, todas as vezes que ela aparecer no texto, utilizaremos apenas como forma de preservar a nomenclatura do dado coleta, mas com entendimento

graduação (especialização, mestrado e doutorado) somam 4,08%, enquanto para os cotistas raciais essa somatória é de 2,19%.

O *Campus* Pato Branco mostra que 28,74% dos pais dos estudantes matriculados têm o ensino fundamental incompleto; 11,23% têm o ensino fundamental completo; 8,88% têm o ensino médio incompleto; 24,80% têm o ensino médio completo; 3,14% têm o “ensino superior” incompleto; 9,01% têm o “ensino superior” completo; 2,22% têm especialização; 0,63% tem mestrado; 0,25% tem doutorado; 0,25% tem pós-doutorado; 4,73% desconhecem a escolaridade dos pais e 6,12% não informaram escolaridade dos pais nos formulários que dão base aos dados contidos no Sistema Acadêmico. Analisando os dados por segmento, o grupo dos cotistas raciais apresenta o maior quantitativo de pais com o ensino fundamental incompleto, com 35,26%, enquanto o grupo dos cotistas sociais apresenta, no mesmo segmento, o percentual de 25,98%. Comparando o percentual de pais com “ensino superior”, os cotistas raciais mantêm um percentual de 6,63%, enquanto para os cotistas sociais o percentual é de 10,01%. Se verificarmos o percentual de pais com pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), o grupo dos cotistas sociais apresenta um percentual de 3,70% e o dos cotistas raciais tem 2,27%.

Os dados permitem afirmar que a escolaridade dos pais dos cotistas raciais é inferior à dos cotistas sociais.

Quadro 13 Escolaridade dos pais dos estudantes cotistas matriculados nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		FI	FC	MI	MC	SI	SC	ESP	ME	D	PD	DES	NI
Dois Vizinhos	CS	295	125	84	226	15	60	14	4	1	1	45	36
	%	32,56	13,80	9,27	24,94	1,66	6,62	1,55	0,44	0,11	0,11	4,97	3,97
	CR	143	42	28	67	9	20	2	1	1	0	19	13
	%	41,45	12,17	8,12	19,42	2,61	5,80	0,58	0,29	0,29	-	5,51	3,77
Francisco Beltrão	CS	192	81	54	132	18	48	25	0	0	0	22	41
	%	31,32	13,22	8,80	21,53	2,94	7,83	4,08	-	-	-	3,59	6,69
	CR	62	23	13	47	7	5	2	1	1	0	6	16
	%	33,88	12,57	7,10	25,68	3,83	2,73	1,09	0,55	0,55	-	3,28	8,74
Pato Branco	CS	436	200	150	440	56	168	42	11	4	5	68	98
	%	25,98	11,92	8,94	26,22	3,34	10,01	2,50	0,66	0,24	0,30	4,05	5,84
	CR	250	68	62	152	19	47	11	4	2	1	45	48
	%	35,26	9,59	8,74	21,44	2,68	6,63	1,55	0,56	0,28	0,44	6,35	6,77

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: FI = Fundamental Incompleto / FC = Fundamental Completo / MI = Médio Incompleto / MC = Médio Completo / SI = Superior Incompleto / SC = Superior Completo / ESP = Especialização / ME = Mestrado / D = Doutorado / PD = Pós-Doutorado / DES = Desconhece / NI = Não informado.

Entre as mães dos estudantes matriculados no *Campus* Dois Vizinhos, 27,50% têm ensino médio completo; 26,70% têm o ensino fundamental incompleto; 11,51% têm o fundamental completo; 9,35% têm o ensino médio incompleto; 3,92% têm o “ensino superior” incompleto; 9,91% têm o “ensino superior” completo; 5,28% têm especialização; 0,32% tem mestrado; 0,24 tem pós-doutorado; 1,36% desconhece a escolaridade das mães e 3,92% não informaram a escolaridade nos formulários que dão base aos dados contidos no Sistema Acadêmico. Quando tratamos em separado os grupos, as disparidades analisadas para os pais também são observadas na escolaridade das mães. Para o grupo dos cotistas raciais, o percentual de mães com o ensino fundamental incompleto é 32,17%, enquanto no grupo dos cotistas sociais o percentual é de 24,61%. Curiosamente, o percentual de mães com nível superior no grupo dos cotistas raciais é maior do que dos cotistas sociais, 10,43% e 9,71% respectivamente. O percentual de mães com superior incompleto é maior no grupo dos cotistas raciais (4,06%), comparado ao grupo dos cotistas sociais (3,86%). Já o número de mães com pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) é maior para o grupo dos cotistas sociais (6,62%), em detrimento dos cotistas raciais (3,77%).

No *Campus* Francisco Beltrão, no cenário geral das cotas, 26,26% das mães têm ensino fundamental incompleto; 9,92% têm o fundamental completo; 10,05%

têm o ensino médio incompleto; 23,49% têm o ensino médio completo; 3,39% têm o “ensino superior” incompleto; 10,30% têm o “ensino superior completo”; 6,78% têm especialização; 1,26% tem mestrado; 0,13% tem doutorado; 1,26% desconhecem a escolaridade das mães e 7,16% não informaram a escolaridade nos formulários que dão base aos dados contidos no Sistema Acadêmico. Contrariamente aos dados apresentados na escolaridade dos pais, analisando o grupo dos cotistas raciais, observamos que 21,86% das mães têm ensino fundamental incompleto enquanto as mães dos cotistas sociais apresenta o percentual de 27,57%. Já no grupo dos cotistas raciais, 8,20% das mães têm “ensino superior”, enquanto para o grupo dos cotistas sociais o percentual é de 10,93%. Analisando as mães que não concluíram o “ensino superior”, no grupo dos cotistas raciais esse percentual é de 3,83%, contra 3,26% dos cotistas sociais. No que se refere à pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), o grupo dos cotistas sociais apresenta o percentual de 9,30%, já para o grupo dos cotistas raciais o percentual é de 4,37%.

Para o *Campus* Pato Branco, no cenário geral das cotas, 21,83% das mães têm ensino fundamental incompleto; 8,92% têm o fundamental completo; 8,71% têm o ensino médio incompleto; 29,33% têm o ensino médio completo; 4,44% têm o “ensino superior” incompleto; 11,69% têm o “ensino superior” completo; 6,79% têm especialização; 0,75% tem mestrado; 0,08% tem doutorado; 0,08 tem pós-doutorado; 1,01% desconhecem a escolaridade das mães e 6,37% não informaram a escolaridade nos formulários que dão base aos dados contidos no Sistema Acadêmico. Analisando o grupo dos cotistas raciais, o percentual de mães com o ensino fundamental incompleto é de 25,39%, enquanto no grupo dos cotistas sociais o percentual é de 20,32%. Já o grupo dos cotistas raciais apresenta o percentual de 10,58% de mães com “ensino superior”, enquanto para o grupo dos cotistas sociais o percentual é de 12,16%. O percentual de mães com pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado) é maior que o dos pais, tendo para o grupo dos cotistas sociais o quantitativo é de 8,70% e para os cotistas raciais 5,36%.

Os números mostram que as mães dos cotistas raciais também apresentam escolaridade inferior ao grupo dos cotistas sociais. Tal assunto merece ser aprofundado em futuros trabalhos, considerando os impactos que o capital cultural dos familiares pode gerar nas trajetórias escolares dos seus filhos.

Quadro 14 Escolaridade das mães dos estudantes cotistas matriculados nos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		FI	FC	MI	MC	SI	SC	ESP	ME	D	PD	DES	NI
Dois Vizinhos	CS	223	110	90	254	35	88	55	2	0	3	10	36
	%	24,61	12,14	9,93	28,04	3,86	9,71	6,07	0,22	-	0,33	1,10	3,97
	CR	111	34	27	90	14	36	11	2	0	0	7	13
	%	32,17	9,86	7,83	26,09	4,06	10,43	3,19	0,58	-	-	2,03	3,77
Francisco Beltrão	CS	169	57	57	139	20	67	48	8	1	0	6	41
	%	27,57	9,30	9,30	22,68	3,26	10,93	7,83	1,31	0,16	-	0,98	6,69
	CR	40	22	23	48	7	15	6	2	0	0	4	16
	%	21,86	12,02	12,57	26,23	3,83	8,20	3,28	1,09	-	-	2,18	8,74
Pato Branco	CS	341	157	133	499	76	204	127	16	1	2	17	105
	%	20,32	9,36	7,93	29,74	4,53	12,16	7,57	0,95	0,06	0,12	1,01	6,26
	CR	180	56	75	201	30	75	35	2	1	0	7	47
	%	25,39	7,90	10,58	28,35	4,23	10,58	4,94	0,28	0,14	-	0,99	6,63

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: FI = Fundamental Incompleto / FC = Fundamental Completo / MI = Médio Incompleto / MC = Médio Completo / SI = Superior Incompleto / SC = Superior Completo / ESP = Especialização / ME = Mestrado / D = Doutorado / PD = Pós-Doutorado / DES = Desconhece / NI = Não informado

4.3.2 Considerações Sobre o Perfil dos Estudantes Negros Cotistas da Região Sudoeste

A partir dos dados expostos, faremos uma caracterização entre os pontos comuns e destoantes em relação ao perfil dos estudantes de cada *campus* da UTFPR da região sudoeste, buscando aproximar as informações levantadas com as reflexões já realizadas por autores e estudiosos da área. Convém ressaltar que cada *campus* tem uma trajetória diferenciada, tanto no que trata do período de sua instalação, quanto as características e quantitativo de cursos, o que impactará diretamente no número de estudantes matriculados semestralmente.

Os dados mostram que nem todas as vagas para cotistas disponibilizadas aos cursos foram preenchidas na sua totalidade, sendo que a categoria das cotas raciais a que menos matriculou estudantes. Essa “procura reduzida” caracteriza, aparentemente, um fenômeno recente das IFES e que gera inquietações e questionamentos, tendo em vista que, historicamente, as instituições federais sempre tiveram alta disputa de suas vagas pelos estudantes¹⁰⁷. A primeira delas é:

¹⁰⁷ Em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não encontramos trabalhos referenciando o assunto. Aparentemente trata-se de um fenômeno pontual ou novo no cenário das Universidades Federais. Os

como está a comunicação e a divulgação das cotas aos estudantes do ensino médio, por parte do MEC e das próprias instituições? Esse assunto é tratado nas escolas públicas brasileiras? Em segundo, como os estudantes se identificam para acessar as cotas? Existe alguma reflexão dos candidatos como sujeitos de direitos e usuários da política de cotas?

As duas questões estão intrinsecamente ligadas e uma conduz a reflexão da outra.

No caso dos *campi* da UTFPR no sudoeste do estado, a “procura reduzida” exige um pouco mais de atenção, tendo em vista a trajetória da região na construção histórica da sua população. Como mostramos no capítulo anterior, a bibliografia oficial de formação da região informa que ela foi fundada eminentemente por gaúchos e catarinenses descendentes de imigrantes europeus, invisibilizando a presença negra e indígena. Assim, parece que essa procura reduzida pelas vagas dos cotistas raciais tem uma ligação com a trajetória de invisibilização da população negra e indígena na região.

Daflon, Feres Junior e Campos (2013) afirmam que no interior das instituições universitárias brasileiras existe uma preferência pelas cotas sociais em detrimento das cotas raciais, o que explicaria, por exemplo, a frágil divulgação de quem é beneficiário das cotas raciais e de que forma esse público pode acessá-las.

[...] considerando tratar-se de uma nação que por muito tempo teve como um dos seus pilares identitários a ideia de “democracia racial”, [...] parece haver uma sensibilidade maior entre os membros da comunidade universitária à questão da pobreza do que à da desigualdade racial, o que frequentemente resulta na opção pelos alunos de escolas públicas como beneficiários (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013, p. 310).

Analisando pelo percentual de estudantes regulares, formados e desistentes, é perceptível a discrepância que existe mesmo no interior da política de cotas. O grupo de cotistas raciais é o que apresenta menos estudantes formados e, na maioria dos *campi* analisados, é o grupo que mais tem apresentado desistências.

Heringer (2018) aponta a necessidade de implementar ações que garantam

trabalhos encontrados abordam a baixa procura em cursos de graduação, principalmente aqueles que mantêm seu núcleo central composto por disciplinas da área das ciências exatas (cálculo matemático, química, física, entre outras). Como a maioria dos cursos da UTFPR são voltados à área das engenharias e tecnologias, essa poderia ser a explicação da “procura reduzida” constatada, mas

“condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferente origens sociais”.

Tais condições, a nosso ver, são geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e também por disposições dos atores envolvidos, principalmente gestores, docentes, funcionários e colegas que possibilitem a efetiva inserção destes estudantes na vida universitária (HERINGER, 2018, p. 12).

Existe uma preocupação de diversas áreas (educação, sociologia, serviço social, psicologia, entre outras), expressa na sua produção acadêmica quanto às formas de permanência dos estudantes nas instituições de ensino, mas em especial um aumento significativo de trabalhos sobre evasão, reprovação e retenção universitária. A institucionalização de políticas de acesso de estudantes socialmente vulneráveis ao ambiente universitário trouxe a preocupação quanto à qualidade da permanência dos estudantes nestes espaços, bem como a necessidade de entender o que dificulta aos estudantes concluir seus cursos ou os conduz a abandoná-los na metade do caminho.

Os números levantados na composição do perfil demonstram também uma disparidade no acesso de mulheres cotistas raciais frente à entrada de mulheres cotistas sociais. Em alguns cursos analisados, não houve matrícula de mulheres cotistas raciais no período pesquisado, o que leva a constatar que existem duas dificuldades para elas: romper com o preconceito em algumas áreas do conhecimento, historicamente ocupadas por homens, e romper com os preconceitos de raça/cor que imperam no ambiente universitário.

Dessa forma, BARRETO (2015, p. 46) comenta:

No que diz respeito ao ensino superior, embora o número de mulheres na população de estudantes seja tão grande quanto, ou até mesmo maior, do que o de homens, a distribuição de homens e mulheres entre os diferentes cursos e carreiras não é equilibrada. Os estudantes do sexo masculino estão mais concentrados nos cursos da área de ciências exatas, enquanto as estudantes do sexo feminino estão mais concentradas em cursos das áreas de humanidades e ciências biológicas. Os resultados do Censo da Educação Superior [...] revelam que os cursos com maiores números de matrículas de graduação de estudantes do sexo feminino são: pedagogia, enfermagem, serviço social, gestão de pessoal e recursos humanos, psicologia, fisioterapia e farmácia. Enquanto os cursos com maiores

números de matrículas de graduação de estudantes do sexo masculino são: engenharia civil, ciências da computação, engenharia de produção, engenharia mecânica, formação em professor de educação física, engenharia elétrica e gestão logística.

Pesquisas desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam que:

[...] muitos são os desafios marcados pelo sexismo enfrentado pelas mulheres nos bancos escolares e na carreira acadêmica, com atenção especial à situação das mulheres negras, que estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9%. As políticas de expansão das universidades, o Prouni, as ações afirmativas e outras políticas têm contribuído para os avanços nesta área, no entanto, as desigualdades raciais que determinam e limitam as trajetórias de jovens negros/as explicam a discrepância dos dados (IPEA, 2011, p. 21).

Pelo exposto, podemos considerar que se faz necessário “pensar as instituições de ensino superior de uma maneira mais global”, a fim de “considerar em sua análise a articulação entre dimensões distintas das desigualdades, com destaque para raça, classe e gênero” (BARRETO, 2015, p. 40).

Outro aspecto revelado na composição do perfil é a faixa etária dos estudantes. Nos três *campi* analisados a maioria concentra-se na faixa de até 25 anos, caracterizando um perfil jovem¹⁰⁸. Isso pode ser explicado, em partes, pela característica dos cursos que a instituição disponibiliza, sendo a sua maioria cursos de engenharia, com período de aulas integral. Essa característica impossibilita, em muitos casos, que pessoas de idade mais elevada, muitas delas já inseridas no mercado de trabalho, optem por cursos noturnos, que na UTFPR são em menor número, comparados aos integrais. Outro ponto observado é que os cotistas raciais têm uma entrada mais tardia em relação aos cotistas sociais.

Um fenômeno que se mostrou expressivo no levantamento do perfil do estudante negro cotista foi o local de nascimento. Enquanto maioria dos cotistas

¹⁰⁸ De acordo com a Lei 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), são consideradas jovens “as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. No entanto, para Eugênio e Souza (2017, p. 53-54), “a caracterização da juventude brasileira prevê o reconhecimento de uma sociedade diversificada social e culturalmente, na qual a condição juvenil também apresenta diferenças e desigualdades. Fatores como gênero e raça interferem diretamente nos constantes desafios enfrentados pelos jovens no país, sobrepondo-se as discussões e o ideário do mito da democracia racial”. Para os autores, é necessário pensar a juventude não apenas pela idade, mas de acordo com os aspectos sociais, culturais e econômicos que perpassam a vida dos indivíduos, principalmente os grupos discriminados e perseguidos como a população negra.

sociais é nascida na região sul, quase metade dos cotistas raciais é nascida em outras regiões do país. Carvalho (2004, p. 41) discute a convivência intercultural e destaca que,

Além do impacto no pensamento acadêmico, as cotas poderão provocar igualmente uma mudança muito positiva na convivência acadêmica atual. É fundamental que jovens brancos e negros acompanhem juntos seus cursos e possam misturar suas biografias individuais, até agora tão distantes, uns aprendendo com os outros a lidar com o abismo social que foi colocado entre eles na presente geração de brasileiros. Ao invés das projeções mútuas e dos temores à distância, os estudantes brancos e negros terão que enfrentar concretamente suas diferenças e inventar mecanismos de diálogo necessários para a cooperação que deles se espera se queremos de fato integrar nossa sociedade já altamente segregada. Esse vínculo afetivo é um dos melhores antídotos contra a indiferença dos brancos frente à discriminação sofrida pelos negros e também contra o ressentimento que pode surgir nos negros em relação aos brancos, detentores de privilégios frente a eles.

Essa questão será aprofundada quando tratarmos dos aspectos de convivência dos estudantes cotistas entrevistados com a comunidade universitária e com a sociedade sudoestina. Muitos deles apontam não perceberem situações de racismo no interior da universidade, mas o percebem e muitos já sofreram discriminação em outras situações, fora da instituição.

Aliado ao aspecto do local de nascimento dos cotistas, é importante tratar da relação dos estudantes com sua identidade racial. Para Munanga (2019, p. 18),

A construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão da autodefinição, ou seja, da autoidentificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo "alheio". [...] Essa identidade que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social etc. Esses elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios.

É sempre oportuno ressaltar, mesmo que já referenciado em outros momentos deste trabalho, as condições para que os estudantes possam acessar a política de cotas nas IFES. A primeira delas é que todos os interessados devem ter cursado o ensino médio em escola pública. A partir desse critério é que os demais vão aparecer: se renda inferior ou superior a 1,5 salário mínimo nacional, se autodeclarado PPI e se PCD. Aos autodeclarados PPI, com renda inferior ou

superior a 1,5 salário mínimo nacional, denominados neste trabalho como cotistas raciais, é obrigatória a declaração PPI de pertencer à categoria de PPI.

Os dados mostram um número significativo de estudantes que entraram pelas cotas raciais, apresentaram a declaração PPI, juntamente com os demais documentos requeridos pelo Edital de matrícula, mas na hora de preencher as informações que servem de base para o SAI, não informaram sua raça/cor. Essa questão faz pensar: de que forma os estudantes se reconhecem como PPI? Eles conhecem o processo de resistência historicamente construído pelos movimentos negro e indígena ou veem nas cotas raciais apenas uma oportunidade de adentrar a educação superior?

Sobre esse aspecto, Dias (2017), ao refletir sobre o ingresso de candidatos cotistas raciais nas instituições, apresenta três composições de autodeclaração de negros: “os negros de ocasião”, os “negros emergentes” e os “negros”. Para ele, os negros de ocasião “são aquelas pessoas oportunistas e/ou desonestas que ao invés de se declararem brancas, como o fizeram a vida toda, se declaram negras para conseguirem uma vaga na universidade”. Os negros emergentes “são pessoas que ouviram falar sobre as cotas e concluem: ‘não sou branco(a), logo posso ser negro(a)’”. Segundo o autor, ao acessar uma vaga para cotista racial, esse grupo acaba “descobrimo sua ancestralidade negra em razão das vantagens que, naquele exato momento, isto pode vir a lhes proporcionar”. Já os negros são aqueles que reconhecem a luta do povo negro por justiça e igualdade e lutam para sua ampliação (DIAS, 2017, p. 156). Munanga (2019) nos esclarece a importância dessas definições:

O que significa ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõe para si mesmas. No entanto, trata-se de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico (MUNANGA, 2019, p. 22).

Nesse processo de reconhecimento e auto-reconhecimento da identidade racial, o papel dos grupos sociais de defesa dos direitos humanos e o engajamento dos movimentos tanto de negros quanto de indígenas é fundamental. Movimentos fortalecidos tendem a disseminar a trajetória dos povos, levando o debate para a

sociedade, bem como tendem a organizar coletivos de resistência no interior das instituições, principalmente na desmistificação da “democracia racial”, que tem papel preponderante na autoidentificação da população brasileira.

Sobre a questão do preenchimento das informações dos estudantes, não podemos deixar de mencionar a existência de uma falha institucional ao capacitar as Comissões de Ingresso¹⁰⁹ para verificar a documentação dos candidatos cotistas que acessam a vaga pelo recorte de renda, bem como ao capacitar as equipes que alimentam as informações do Sistema Acadêmico. Vale ressaltar que a UTFPR não utiliza a heteroidentificação dos candidatos cotistas raciais para a realização da matrícula e nem possui comissão específica para tratar sobre o assunto, sendo exigida apenas a Declaração PPI como critério para essa modalidade. Assim, a Declaração PPI entregue pelos candidatos é validada pelos servidores integrantes do Departamento de Registros Acadêmicos (DERAC) e não por uma Comissão, como já ocorre em outras IFES.

Quanto ao rendimento das famílias, os estudantes cotistas raciais, em todos os *campi*, foram os que apresentaram os menores salários. Estudos do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), realizados no ano de 2007 nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Distrito Federal, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo, apontaram que “[...] os negros ganham muito menos do que os não-negros, em todas as regiões metropolitanas e no Distrito Federal” (DIEESE, 2007, p. 17). De acordo com o documento, “a situação torna-se ainda mais grave quando se analisa a diferença entre os rendimentos das mulheres negras em relação aos homens não-negros” (DIEESE, 2007, p.18). Segundo mostra a pesquisa, a diferença de rendimentos está intimamente ligada com a questão da escolaridade, que é menor entre a população negra.

Quando são analisados os diferenciais de rendimento por cor, segundo o nível de escolaridade [...] conclui-se que parte expressiva das diferenças decorre da menor escolaridade dos negros, em relação aos não-negros. Mesmo assim, percebe-se, em todos os níveis de escolaridade, com os dados desagregados disponíveis, que a diferença de rendimentos, em prejuízo do negro, persiste em alguma medida (DIEESE, 2007, p. 18).

¹⁰⁹ As “Comissões de Ingresso” ou “Comissões Especiais” atuam nos processos seletivos para ingresso de estudantes nos cursos de graduação nos 13 *campi* da UTFPR. Cada *campus* organiza a composição da sua comissão, delimitando o número de servidores (docentes e técnicos administrativos) de acordo com a realidade e disponibilidade de servidores em cada localidade. As comissões ficam responsáveis exclusivamente pela análise documental dos candidatos inscritos como cotistas com renda inferior a 1,5 salário mínimo nacional

Os dados colhidos para a caracterização do perfil do estudante negro cotista na UTFPR evidenciam que parte dos seus familiares estudaram apenas o ensino fundamental. Ao olharmos para o contexto dos estudantes cotistas raciais (negros e indígenas), essa realidade é ainda mais visível, quando significativa parte, tanto dos pais, quanto das mães, tem o ensino fundamental incompleto. Essa disparidade se expande para os demais níveis de formação, sendo que podemos perceber, por exemplo, que pais e mães dos estudantes cotistas raciais, quando iniciaram o “ensino superior”, tiveram mais desistências do que pais e mães dos cotistas sociais.

Ao verificarmos a variável “ensino superior” completo, o quantitativo de pais e mães de cotistas sociais é maior do que o de cotistas raciais. Isso se repete também para os que têm pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

A situação da população economicamente ativa (PEA) negra é bastante desfavorável quando são analisados os dados sobre a educação. [...] Essa situação revela que a população negra tem mais dificuldade de permanecer e progredir nos estudos, fato que coloca limites importantes em sua trajetória profissional e atua reforçando as dificuldades derivadas da discriminação racial (DIEESE, 2007, p. 03).

A partir das informações coletadas, é possível perceber que parte dos estudantes cotistas é a primeira geração dos familiares que adentra uma instituição de educação superior e, por consequência, encontra dificuldades de reconhecimento e pertencimento ao ambiente universitário.

Uma interessante reflexão sobre o assunto é apresentada por Cunha (1977), quando aponta para a diferenciação no processo de escolarização das crianças provenientes das classes dominantes e das classes trabalhadoras:

O conteúdo do ensino não é algo que existe desligado das classes sociais. Tanto o conteúdo quanto a disciplina são familiares à classe dominante e às camadas médias, mas absolutamente estranhos à classe trabalhadora. Este fato objetivo é dissimulado pelo pensamento pedagógico que postula a “naturalidade” da educação, e também, pelo senso comum, resultando, por sua vez, da educação (geralmente difusa). Essa dissimulação é necessária para que o ensino possa existir sem suscitar resistências maiores. Quando as crianças oriundas das classes dominantes e das camadas médias vão à escola, tem no ensino um prolongamento da primeira socialização, difusa, doméstica. Entretanto, para os filhos dos trabalhadores, a experiência escolar é algo traumatizante. A disciplina, o significado das palavras, o vocabulário, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento, etc., são percebidos como uma arbitrariedade imposta, contrariando toda sua primeira socialização. O resultado, em termos puramente escolares, é a progressão “natural”,

esperada, das crianças da classe dominante e das camadas médias através das séries da escola enquanto que os filhos dos trabalhadores repetem a mesma série várias vezes, abandonam os estudos ou passam a ser confinados em turmas especiais de (ir) recuperação (CUNHA, 1977, p. 120-121).

Com base no excerto e analisando o processo de entrada dos estudantes cotistas, juntamente com os dados do perfil socioeconômico do grupo, poderíamos afirmar que, mesmo em se tratando de uma política afirmativa, em que os grupos apresentam aspectos de vulnerabilidade nas mais distintas esferas, existe no interior das cotas um processo de dupla vulnerabilidade que se aplica especialmente aos cotistas raciais. Tal questão poderá ser visualizada nas entrevistas com os estudantes, conforme será discutido no próximo capítulo.

Tal processo é caracterizado a partir das estatísticas que demonstram não apenas as dificuldades de renda e o acesso precarizado ao ensino fundamental e médio público como vetores da desigualdade, mas leva em consideração o peso histórico da discriminação étnico-racial. Como bem explicam Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 311),

Ao contrário do que postulam aqueles que defendem políticas estritamente sociais, a sobreposição entre negritude e pobreza não necessariamente torna a ação afirmativa baseada exclusivamente na classe um mecanismo eficaz de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados.

A partir dos dados apresentados, verificamos que negros e indígenas têm mais dificuldades tanto no ingresso à educação superior, quanto na sua permanência, mesmo com a política de cotas, com vagas reservadas legalmente para esse segmento. Lázaro, Calmon, Lima e Oliveira (2012, p. 06) explicam que

A Lei de Cotas, que garante melhores condições de acesso à população pobre, aos negros e indígenas, deve apontar para se investir mais e melhor no ensino médio, ainda hoje um gargalo importante para que as populações negras e mais pobres possam chegar a disputar as vagas garantidas pela Lei 12.711/12.

Ratificamos a análise dos autores e acrescentamos: o estudante deve ter acesso à informação universitária antes mesmo de ingressar na universidade. Na mesma linha de disseminar as informações sobre as cotas, Cunha (2012, p. 14) aponta para a necessidade de criar uma cultura educacional junto à população negra e indígena desde as séries iniciais:

A preparação para o acesso ao ensino superior das classes populares com foco nos afrodescendentes e indígenas precisa ser uma prioridade dos governos federal e estaduais. É preciso fazer uma ampla campanha de estímulo à juventude oriunda desses setores a ingressarem nas universidades, ou seja, estimular a cultura do ensino superior desde o fundamental, como ocorre com os seus pares que estudam nas escolas particulares.

É papel da universidade pública apresentar sua estrutura, funcionalidade, serviços e, principalmente, a forma de ingresso dos estudantes para a sociedade. Logo, as informações sobre as cotas, em especial as cotas raciais, devem ser incorporadas como uma atividade das instituições federais de ensino em parceria com os movimentos sociais que atuam na temática étnico-racial. Nesse processo, o pertencimento do estudante no espaço acadêmico deve se dar desde o momento de inscrição, sendo que a melhor forma de atingir esse objetivo é apresentar a política de cotas para a sociedade como um ponto positivo e não como um processo obrigatório para as instituições, por força de lei.

Os dados analisados dos três *campi* da UTFPR do sudoeste do Paraná demonstram que sobram vagas de cotistas na maioria dos cursos. Quando analisamos as cotas no segmento social e racial, as cotas raciais têm matriculado um número ainda menor de candidatos. A análise do discurso dos estudantes cotistas negros possibilitará perceber a problemática a que eles estão submetidos, ao passo que evidenciará as suas estratégias de permanência na graduação, assunto que passaremos a abordar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA UTFPR REGIÃO SUDOESTE-PR

5.1 PERCURSO METODOLÓGICO JUNTO AOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS

Buscado conhecer as estratégias de ingresso e permanência dos estudantes negros cotistas para cursar a graduação, realizamos entrevistas com estudantes dos *campi* Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco da UTFPR, localizados no sudoeste do Paraná.

Devido à pandemia da “Covid-19”, em nível mundial, as atividades educacionais, bem como os serviços que causavam aglomeração e que não se enquadravam na categoria de essenciais, foram suspensas, o que exigiu novas estratégias de contato e de comunicação para viabilização dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, realizamos entrevista com nove estudantes, via comunicação remota (chamada de vídeo pela plataforma *Google Meet*), nos meses de maio, junho e julho de 2020, com aproximadamente uma hora de duração para cada conversa.

As entrevistas contaram com um roteiro semiestruturado, composto por seis questões sobre a trajetória pessoal e familiar do estudante e dezenove questões sobre a sua trajetória universitária, sendo gravadas, com a devida autorização, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por meio da base de dados do SAI-UTFPR, constatamos a existência de 156 estudantes matriculados no período de 2013 a 2018 na categoria “Preto/Pardo/Indígena” autodeclarados pretos, sendo que apenas 109 se encontravam com vínculo regular com a instituição no período estudado. Dessa forma, para a composição da amostra intencional, utilizamos os seguintes critérios:

- a) Ingresso na instituição via política de cotas da UTFPR, especificamente a cota PPI;
- b) Autodeclaração “preto” nos formulários institucionais;
- c) Estudante em situação regular com sua matrícula;
- d) Estudante com maior tempo de matrícula no *campus*;
- e) Matrícula regular em cursos diferenciados;

Alguns empecilhos foram constatados nessa fase de seleção dos entrevistados, pois muitos estudantes evadiram dos cursos nos anos posteriores a 2018, diminuindo conseqüentemente o espaço amostral das entrevistas. Indicamos que tal situação de evasão estudantil se apresenta como um fenômeno que merece pesquisa específica.

Dos 156 estudantes negros cotistas identificados, chegamos a um total de 27 acadêmicos que correspondiam às variáveis da amostra intencional. Iniciamos, então, os contatos para as entrevistas.

No primeiro momento, entramos em contato com os estudantes selecionados via aplicativo *Whatsapp*, apresentamos o pesquisador e a pesquisa e perguntamos sobre o interesse do estudante em participar das entrevistas. Com a afirmativa, encaminhamos por e-mail um detalhamento sobre a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura dos entrevistados, agendando datas e horários para a realização da atividade.

Nesta fase também encontramos algumas dificuldades, pois, mesmo tendo aceitado fazer parte da pesquisa no primeiro momento, após o envio do TCLE alguns estudantes não entraram mais em contato e nem atenderam ligação ou responderam e-mail, sendo dessa forma desvinculados do processo.

Realizamos a entrevista com nove estudantes (três de cada *campus*) levando em consideração as variáveis elencadas. Apenas o *Campus Dois Vizinhos* repetiu o curso de graduação de um dos entrevistados, devido ao espaço amostral reduzido e à ausência de respostas dos estudantes em participar da atividade.

Com as entrevistas finalizadas, partimos para a transcrição na íntegra dos relatos coletados, mantendo a linguagem empregada. A partir das transcrições, demos sequência para a análise do material coletado e sistematizado, buscando a compreensão dos aspectos que melhor expressassem a trajetória de ingresso e permanência dos estudantes negros cotistas na graduação, seguindo a proposta da análise de conteúdo: “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (MINAYO, 1994, p. 76).

Para MINAYO (1994, p. 74 – grifos da autora),

[...] podemos destacar *duas funções na aplicação da técnica*. Uma se refere à *verificação de hipóteses e/ou questões*. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à

descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.

Para melhor compreensão, organizamos os relatos em três blocos que dimensionam o universo dos estudantes. O primeiro bloco é composto pela análise das condições de chegada na instituição, suas trajetórias individuais e familiares, apontando para o conhecimento que esses acadêmicos têm sobre o racismo e a política de cotas raciais. No segundo bloco, evidenciamos a realidade que os estudantes enfrentaram/enfrentam no âmbito institucional e social (inclusive nos municípios onde estão residindo), buscando entender suas percepções sobre a existência ou não do racismo no seu cotidiano. No terceiro bloco, apontamos as situações de enfrentamento das dificuldades, as formas e estratégias de permanência na instituição, possibilitando que os entrevistados apontassem suas perspectivas individuais e familiares no que concerne a sua graduação.

Algumas características dos estudantes podem ser visualizadas no Quadro 15. Cabe ressaltar que os nomes de todos os entrevistados foram substituídos por “Cotista [*campus* de origem e número]”, conforme estabelecido no termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para manter o sigilo e o anonimato dos entrevistados.

Quadro 15 Características dos estudantes negros cotistas entrevistados

Identificação	Idade	Sexo	<i>Campus</i>	Entrada/ Período	Local de Origem
Cotista DV 1	32	Feminino	Dois Vizinhos	2013/02 5º	Santo André-SP
Cotista DV 2	30	Masculino	Dois Vizinhos	2014/02 5º	São Paulo-SP
Cotista DV 3	24	Feminino	Dois Vizinhos	2014/02 8º	Cuiabá-MT
Cotista FB 1	27	Masculino	Francisco Beltrão	2014/02 10º	Jacareí-SP
Cotista FB 2	27	Masculino	Francisco Beltrão	2015/02 5º	Niterói-RJ
Cotista FB 3	25	Masculino	Francisco Beltrão	2014/02 10º	Cachoeira de Itapemirim-ES
Cotista PB 1	43	Feminino	Pato Branco	2014/02 4º	Mariópolis-PR
Cotista PB 2	26	Feminino	Pato Branco	2013/01 10º	Cascavel-PR
Cotista PB 3	26	Masculino	Pato Branco	2013/02 6º	Cacoal-RO

Fonte: Organizado pelo autor.

Foram entrevistados 09 estudantes cotistas PPI, sendo 03 de cada *campus* localizado no sudoeste do Paraná. Não intencional, mas respeitando os critérios de escolha anteriormente definidos, tivemos 04 mulheres e 05 homens selecionados. A média etária dos entrevistados é de 28 anos, o mais novo com 25 anos e o mais velho com 43 anos. Buscamos como critério de escolha selecionar estudantes dos mais variados cursos, de modo que apenas o *Campus Dois Vizinhos* repetiu o curso de 02 integrantes. O período de ingresso dos estudantes também é variado, sendo que 03 ingressaram já em 2013, 05 em 2014 e 01 em 2015. A localidade de origem mostra a distinção de hábitos e costumes. Dos 09 estudantes selecionados, apenas 02 são paranaenses e apenas 01 tinha residência no sudoeste do Paraná anterior às atividades acadêmicas, 05 estudantes são provenientes da região sudeste do país, 01 da região centro-oeste e 01 da região norte. A localidade de origem mostra também distância geográfica da maioria deles, o que nem sempre possibilita frequência de contato físico e afetivo com a família e os amigos.

5.2 TRAJETÓRIA DE CHEGADA DOS COTISTAS NEGROS¹¹⁰ NA UTFPR

Quando buscamos compreender a trajetória dos estudantes negros cotistas, a primeira questão que nos intrigava era saber: por que os estudantes escolheram estudar na UTFPR? Essa curiosidade se dava pelo fato de muitos deles, conforme apontado pelo SAI-UTFPR, terem moradia de origem distante dos *campi* em que estavam se inscrevendo.

No que trata das trajetórias de chegada dos estudantes, percebemos que elas foram marcadas por dificuldades e limitações de diversas ordens.

Eu vim, assim, realmente, com a cara e a coragem, sabe: vou pegar o ônibus e vou chegar, aquele planejamento, que a princípio me organizar, não tem como manter, não tive isso, não tive esse planejamento. [...] **Eu cheguei aqui eu não tinha colchão, eu tinha malas, não tinha colchão, não tinha nada.** Cheguei, eu tinha um quarto vazio e uma cama que me emprestaram, um colchão que me emprestaram (Cotista DV 1).

¹¹⁰ Compreendemos o conceito “negro” quando tratamos de analisar estatística e socialmente o quantitativo da população preta e parda no Brasil, dando sentido, unicidade e coletividade ao grupo. No entanto, para fins de análise da pesquisa, utilizamos como amostra intencional apenas os estudantes autodeclarados pretos. Assim, no contexto deste capítulo, a população negra, a que nos referimos, compreende especificamente a população autodeclarada preta.

[...] eu só consegui vir, também, por causa que o... a pessoa que trabalha na assistência social também da universidade me ligou, porque se não, eu nem saberia que eu tinha passado pra cá, eu nem acompanhava o edital, e nem o site da universidade, porque **eu não tinha computador naquela época, não tinha acesso à internet, eu morava no sítio**. Então nós não tínhamos essa coisa, eu só aprendi assim, eu só vim, na verdade, por causa que ele me ligou. [...] Mas eu nem sabia na verdade onde que era Dois Vizinhos. Só que minha mãe falou assim: você vai, por causa do estudo (Cotista DV 3).

A minha adaptação financeira no começo foi um pouco complicada, porque quando eu fui para aí, eu fui meio na sorte assim, porque eu sabia que tinha os auxílios né, as possibilidades de auxílio. Mas eu fui pensando: se eu conseguir eu continuo, se não conseguir, daí eu penso em alguma coisa e volto para São Paulo (Cotista FB 1).

E quando eu vim, eu não fazia mínima ideia de como era a cidade, foi até um primo meu que me trouxe, a gente chegou, eu vim conversando com ele, falei: cara, se eu chegar na cidade e for, tipo assim, um lugar muito ruim, eu volto com você, porque eu não faço ideia do que eu tô esperando. Tô indo, chegando lá a gente vê como vai ser (Cotista FB 3).

Eu sempre quis, desde pequena, sempre quis fazer agronomia, veterinária, alguma coisa que envolvesse as coisas que eu gosto. [...] **quando eu passei na UTF¹¹¹, foi logo que eu me separei, assim, sabe: eu preciso ocupar minha cabeça**. Eu falei: ou eu vou pra faculdade ou eu vou voltar a trabalhar. Daí eu passei na federal, daí eu falei: cara é pra eu voltar a estudar. E aí eu voltei a estudar (Cotista PB 1).

As dificuldades para os estudantes negros entrevistados iniciaram-se antes mesmo de adentrarem a instituição. Assim como a Cotista DV 3, muitos estudantes não têm acesso aos serviços de informação considerados básicos, como computador e internet, num mundo cada vez mais informatizado e interligado, o que dificulta acessar os editais e resultados. Mas os contratemplos não param no acesso à informação. Na verdade, os problemas passam a ser percebidos com a tão sonhada aprovação no processo seletivo, pois a mudança de localidade, a constituição de uma nova residência, os recursos para adquirir os objetos básicos, torna-se uma constante preocupação por parte dos estudantes e seus familiares.

Como afirmam os Cotistas DV 1, DV 2 e FB 1, não existiu uma preparação anterior para essa chegada na instituição. Foi uma questão de “se arriscar” e “se jogar no sonho” de cursar uma graduação: “se eu chegar na cidade e for, tipo assim, um lugar muito ruim, eu volto” (Cotista FB 1).

Hasenbalg e Silva (1990) já nos alertavam sobre as disparidades e desigualdades enfrentadas pela população negra na continuidade de seus estudos.

¹¹¹ Sigla comumente utilizada pela comunidade acadêmica nos diálogos informais para designar a

Segundo os autores,

Os dados oficiais disponíveis sobre os níveis de instrução atingidos pela população brasileira segundo a cor são mais do que eloquentes para caracterizar a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não-brancos e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal. Em 1980, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 a 64 anos de idade era de 14,5% entre os brancos e 36,5% para pretos e pardos. No extremo oposto da pirâmide educacional, 4,2% de brancos e apenas 0,6% de não brancos tinham obtido um diploma de nível superior. Em resumo, não só a taxa de analfabetismo dos não-brancos é mais de duas vezes superior à dos brancos, como os membros desse último grupo contam com probabilidades sete vezes maiores de completar outros estudos universitários (HASENBALG; SILVA, 1990, p. 06).

Alguns dos entrevistados já haviam iniciado um curso de graduação em instituições particulares, mas pela insuficiência de recursos acabaram optando por mudar para uma instituição federal.

Cheguei finalzinho de setembro quando começou as aulas em 2014. Aí vim só pra estudar. Eu já estudava lá [...], mas não estudava na área de TI¹¹². Estudava engenharia elétrica, eu fiz dois anos lá, mas aí eu **pagava né** (Cotista DV 2).

[...] eu tinha feito uma faculdade privada lá em que eu tinha **ganhado bolsa do PROUNI**, daí eu saí de Santos para ir para Beltrão (Cotista FB 1).

Antes eu trabalhava numa empresa, mas só que eu não estava mais vendo vantagem em **trabalhar pra pagar mensalidade** na faculdade particular. Eu achei mais vantajoso ir pra Federal, que teria os auxílios, tudo mais e seria uma oportunidade boa. Além da experiência de ir pra fora do Estado. Já havia começado o curso de Engenharia da Produção na Veiga de Almeida¹¹³. Só que ia o salário todo pagando mensalidade (Cotista FB 2).

[...] eu tentei pelo **PROUNI e consegui uma bolsa em engenharia civil** que era meio fora assim, mas pensei é engenharia, vamos indo e depois a gente vê o que que faz né. Aí eu consegui a bolsa de engenharia civil numa faculdade particular lá da minha cidade. Aí eu fiz um semestre e aí foi no meio de 2014, e aí abriu o SISU, aí eu fiquei meio em dúvida, fui olhando assim pelo... fui olhando nos locais que assim, minha nota daria pra passar (Cotista FB 3).

[...] eu fiz um semestre de ciências contábeis lá na minha cidade mesmo, **na Federal de lá**. Só que eu não tive muita afinidade com o curso. Não era o

UTFPR.

¹¹² Tecnologia da Informação.

¹¹³ Universidade Veiga de Almeida – Instituição privada de ensino superior, localizada no estado do Rio de Janeiro.

que eu queria. Era meio que só entrar na faculdade mesmo (Cotista PB 3).

É importante destacar que, mesmo recebendo bolsas do PROUNI, muitos dos entrevistados optaram por tentar uma graduação em uma universidade federal, devido ao elevado custo das instituições privadas, que na maioria das vezes extrapola o custo das atividades acadêmicas de sala de aula, como materiais, transporte, alimentação, roupas, etc., despesas estas que a bolsa do PROUNI não prevê.

Como analisamos no segundo capítulo, as universidades federais tiveram uma alteração na sua forma de organização, principalmente com as políticas adotadas pelo SISU, ao permitir que os estudantes utilizem a sua nota do ENEM como critério classificatório. Esse processo, aliado aos subsídios financeiros propiciados pelo PNAES, tem possibilitado que, mesmo sem recursos, os estudantes projetem estudar fora das suas cidades de origem.

A escolha de um curso de graduação, da instituição e da localidade nem sempre é fruto de um desejo. Muitas vezes ela surge como oportunidade e, com o tempo, mostra-se suficiente. Dos nove entrevistados, sete não tinham a pretensão de cursar a graduação para a qual se matricularam ou ingressar na instituição e localidade em que se inscreveram. Apenas dois estudantes mostraram intenção desde o início.

Quando eu entrei pra fazer faculdade, **eu não escolhi o curso específico. Eu queria fazer engenharia.** Então eu estava entre ambiental, florestal, não tinha um curso assim que eu: quero esse curso. Eu queria estudar e aprender (Cotista DV 1).

[...] **eu tinha escolhido pra Brasília, mas só que aí eu não passei em nenhuma em Brasília.** É que minha mãe tá querendo voltar pra Bahia, que ela é de lá né, aí eu acabei pedindo pra lá. Aí como eu não passei lá, aí veio pra cá, e tipo, foi a última chance que eu tive foi aqui. Senão eu ia tentar 2015. Aí tipo, eu optei por engenharia de software e acabei passando (Cotista DV 2).

Na verdade assim, eu não nasci com a aquela coisa de: ah, eu amo isso e eu vou fazer com isso. Eu sempre aprendo a amar uma coisa, a partir do momento que eu começo a conhecer. Então, quando eu... eu falei bem assim: eu gosto de planta, falei, então vai ser isso mesmo. E sem falar que **a gente tem sempre aquela coisa na cabeça que engenharia dá dinheiro, ou é medicina, ou engenharia ou direito, enfim, entrei** (Cotista DV 3).

[...] **a princípio a minha ideia era entrar em alguma engenharia** em uma

universidade federal, porque aí depois, como as matérias bases são parecidas, aí seria mais fácil de eu transferir pra alguma outra. Porque eu não queria muito ficar na particular, enfim, sei lá... eu tinha medo assim, porque como eu tive um ensino médio meio fraco, eu **tinha medo de reprovar e perder a bolsa do PROUNI**, né. Aí eu pensei, se eu for pra Federal, pelo menos eu não perco a bolsa se eu reprovar na matéria. Aí essa que foi a principal coisa assim que fez querer não ficar na particular (Cotista FB 3).

Quando eu fiz o ENEM, a minha vontade era entrar em agronomia, mas **quando eu fui chamada, eu fui chamada em Letras-Inglês**. Aí eu fiz seis meses de letras-ingles. Aí no segundo semestre eu consegui, me chamaram em agronomia. Daí logo eu já mudei, já entrei (Cotista PB 1).

[...] eu passei na Federal de Curitiba (UFPR) e passei no ENEM. Pelo ENEM na UTF de Pato Branco. Aí eu pensei assim, em relação ao custo de vida, em relação **a tempo com deslocamento que é uma coisa que me incomoda muito assim, gastar muito tempo com meu deslocamento de um lugar pra outro**. Aí, e pela proximidade daqui também, eu optei por Pato Branco (Cotista PB 2).

Foi minha primeira opção. Porque, eu tinha feito o técnico na ETEC¹¹⁴ aqui de São Paulo. Eu fiz técnico em química, né, e daí depois que eu estava para me formar em técnico em química, eu gostava muito da parte de cálculo também e, conversando com alguns colegas eles me falaram: você devia tentar engenharia química (Cotista FB 1).

Foi mais olhar pela nota mais baixa. A nota estava mais baixa do que a ampla concorrência. Seria mais fácil pontuar (Cotista FB 2).

Mas o que faz alguém se distanciar de seus familiares e amigos e querer cursar uma graduação que não necessariamente era o que gostaria?

Observamos que é muito presente no ideário brasileiro a concepção de que o estudo, a educação escolarizada, podem resolver os problemas da população brasileira. A educação escolarizada ainda é considerada pelos governantes e movimentos sociais, dos mais diversos segmentos, uma possibilidade de mudança, que traria ganhos para os indivíduos e para a sociedade como um todo. No entanto, se ela é altamente visada pela população como uma possibilidade de mudança social, é também um espaço de segregação e disputa, principalmente para os segmentos populacionais mais empobrecidos ou discriminados historicamente, como é o caso da população negra no Brasil. Conforme dissemos anteriormente, com base em Dávila (2006), por muito tempo o “diploma de brancura” foi perseguido pela população negra, com vistas a desmistificar o negro como “atrasado”, “insolente”, “preguiçoso” e imprimir uma possibilidade de mudança de *status* e vida numa

sociedade marcada pelo racismo. Infelizmente, na atualidade, a população negra ainda sofre os problemas do racismo estrutural e vê na educação a possibilidade de romper com esse paradigma.

Importante trabalho desenvolvido por Cavalleiro (2020) nos mostra que as disparidades educacionais da população negra iniciam já na educação infantil, quando as crianças negras são, via de regra, discriminadas tanto pelos professores quanto pelos colegas de classe. Segundo a autora, que realizou pesquisa de campo em uma escola de educação infantil paulistana,

[...] a pluralidade étnica da sociedade e, principalmente, do espaço escolar constitui um tema que parece não ter importância para o desenvolvimento do trabalho escolar. Não obstante, constata-se que o respeito às diferenças étnicas não é verbalizado de maneira elaborada pelas professoras. Também o planejamento escolar, essa questão não está colocada de maneira explícita (CAVALLEIRO, 2020, p. 48).

Dentre os inúmeros relatos apontados no trabalho da autora, podemos destacar os casos de preconceito percebidos em sua pesquisa de campo, e que dão a dimensão dos problemas a que as crianças negras estão submetidas no ambiente escolar.

O contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro. Ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que dispensam a elas. [...] com as crianças brancas, as professoras manifestam maior afetividade, são mais atenciosas e acabam até mesmo por incentivá-las mais do que as negras. Assim, podemos supor que, na relação professor/aluno, as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais (CAVALLEIRO, 2020, p. 73).

A atenção, o afeto, a socialização e o respeito às diferenças fazem parte do processo de crescimento das crianças, principalmente nos ambientes escolares. A falta de qualquer um destes componentes pode ser catastrófica na trajetória das pessoas negras em todo o seu processo de formação escolar. Que sentido um adolescente ou jovem negro encontra para continuar estudando se o ambiente escolar a que foi submetido desde as primeiras séries foi adverso, se sua trajetória foi marcada por preconceitos e negações? Apenas a resistência pode explicar essa

¹¹⁴ Escola Técnica Estadual de São Paulo.

questão.

O fato de não conseguirem ingressar no curso, na instituição e no local pretendidos é reconhecido em determinados trechos, em que os estudantes entrevistados supõem uma insuficiência em relação ao seu aprendizado:

[...] eu ganhei o direito de fazer essa prova [USP], de graça, pela escola. Eu nossa... vou lá fazer. Quando eu abri aquela prova, foi um desgosto muito grande, porque eu não sabia nada, eu não sabia nenhuma questão, porque nada daquilo foi ensinado no ensino médio. **Nada daquilo foi me ensinado na escola. E aí eu percebi, o quão fraco era o meu ensino. Nossa, eu não sabia responder uma pergunta, um pergunta eu não sabia responder** (Cotista DV 1).

Tipo assim: eu ia pra escola só por ir. Eu não tive um ensino médio... como toda escola pública vai falar, você só vai lá, sentou, viu, respondeu a prova, passou, né. **Eu não tive um ensino médio bom, assim, razoavelmente.** Então o que eu aprendi, o que eu sei hoje, tudo é aprendendo ao longo da vida (Cotista DV 2).

Então, primeiro assim, eu senti muita dificuldade, porque, assim, **15 anos que se não entra numa sala de aula** (Cotista PB 1).

Os estudantes, ao reconhecerem suas dificuldades de aprendizagem, exploram alguns aspectos sociais, econômicos e familiares que interferem diretamente na sua realidade:

Porque, bem, eu **venho de uma família que meu pai é ex-presidiário, e a minha mãe é empregada doméstica.** Meu pai não teve educação da família dele, ficou 10 anos preso. Minha mãe saiu de casa com 12 anos porque apanhava do meu avô, que era alcoólatra, e ela viveu em casa de família. Então os dois construíram uma família sem ter uma base, sabe. Tipo, o que eu aprendi foram valores familiares de amor, mas saber lidar com economia da casa, saber lidar com despesa, saber como que eu tenho que gastar, isso eu não tive. Minha mãe não me ensinou a estudar: senta aqui, você tem um espaço pra sentar e estudar, olha você tem um ambiente de estudo, você tem disciplina... não tive isso. E o ensino médio meu foi ruim pra caramba, foi muito ruim. [...] **é um problema que eu vejo em todo mundo que é cotista, todos os alunos que são cotista e eles não tiveram essa base familiar bem estruturada, sabe, pra poder passar, como tem que fazer.** Tipo a galera chega aqui na faculdade, sem tipo, meio perdidona, ou desiste, tranca o curso, vai embora. Ou fica nessa tentativa ainda por um bom tempo. Não muito tempo, porque sem o auxílio, não compensa se manter aqui. Eu tive que aprender muito na raça assim (Cotista DV 1).

[...] quando eu cheguei aqui eu falei: eu preciso de estudo, mas eu preciso trabalhar. Porque, eu não tenho filho, mas eu tenho minha mãe, tenho meus irmãos. Eu sei que lá pra eles é mais caro as coisas, tudo lá funciona, é bem mais. **Então eu sempre ajudo minha mãe, desde os meus 14. Então eu trabalho aqui, mas eu sempre mando dinheiro pra minha mãe, como**

por exemplo, eu ajudo no que eles precisam, então, por isso eu opto mais por trabalhar, eu dou um foco, mas o foco não vai no estudo. Que aí, é onde eu peço (Cotista DV 2).

Na verdade foi assim: **como eu venho de uma família muito pobre**, eu queria muito fazer uma faculdade né, que na verdade pra você mudar de vida, a minha mãe sempre falou: estude, estude muito, porque essa vai ser a única forma que você vai conseguir realmente, né, melhorar a nossa situação (Cotista DV 3).

Quando a gente cresce, **a história que eu cresci, eu não tinha muito contato, eu não tinha pessoas no meu ambiente que eram sequer graduados.** Conheci pouquíssimas pessoas do meu círculo social, por exemplo, que tinham feito alguma engenharia, alguma coisa assim. Era uma coisa muito distante para mim (Cotista FB 1).

Eles são pessoas que com 16, não vou falar aqui de questão de idade, mas muito tempo era trabalho. Só trabalho, trabalho, praticamente trabalhar pra comer. Nunca passamos dificuldade nesse quesito, **passar fome, minha família nunca passou... eu nunca passei, meus pais na infância sim, mas eu não** (Cotista PB 3).

As mágoas e dores se fazem presentes na fala da Cotista DV 1. Mesmo sem culpar diretamente a família pelas condições a que foi submetida na sua trajetória, indica a insuficiência de informação dos pais para que ela obtivesse as condições que muitos dos seus colegas de graduação tiveram. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2013), trata-se de uma insuficiência de “capital cultural”.

Infelizmente a pobreza no Brasil ainda encontra índices elevados quando tratamos da população negra. O estudo “Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil¹¹⁵”, publicado pelo IBGE em 2019, mostra que os negros são 75% entre os 10% mais pobres, enquanto os brancos são 70% entre os 10% mais ricos.

Apesar de a população preta ou parda ser maioria no Brasil (55,8%), esse grupo, em 2018, representou apenas 27,7% das pessoas quando se consideram os 10% com os maiores rendimentos. Por outro lado, entre os 10% com os menores rendimentos, observa-se uma sobre-representação desse grupo, abarcando 75,2% dos indivíduos (IBGE, 2019, p. 04).

Os dados refletem a realidade dos estudantes cotistas negros inseridos na educação superior, muitos sem referenciais de pessoas próximas com alguma graduação, ou tendo que trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento familiar.

¹¹⁵ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 08 jan. 2021.

No contexto de ingresso, o uso da cota pelos candidatos entrevistados oscila entre a questão de classe e a questão racial.

Eu fiquei em dúvida em fazer isso, tipo, entrar pela classificação igual, talvez minha nota fosse boa ali e se entrasse como cotista minha nota fosse baixa demais. **Eu fiquei nessa dúvida se eu colocava ou não.** Mas, é que, sei lá, era uma coisa que é! (Cotista DV 1).

Da cota, **foi mais pra tentar entrar né**, porque ele falou: “é mais fácil você entrar pela cota porque ali você já consegue, é a etnia. [...] Mas eu não pesquisei a fundo, não vou a fundo (Cotista DV 2).

Na verdade porque assim, **eu me considero negra** (Cotista DV 3).

Ah, eu sabia que eu fazia parte, né, do grupo que poderia optar por essa cota. Que quando eu me inscrevi, eu queria passar na Federal, e eu não sabia muito como que era o processo, né. Por mais que minha nota do ENEM tivesse sido razoavelmente boa, eu também não sabia como eram as condições para entrar. Então **eu optei, porque eu achei que eu teria realmente chances maiores de conseguir a vaga** optando por essa modalidade (Cotista FB 1).

Eu já tinha em mente que isso poderia acontecer, que **eu poderia me inscrever tanto pela cor da pele, como por ter estudado em escola pública durante o ensino médio.** Só vi no SISU a opção de vaga, vi que dava a nota de corte e tudo mais (Cotista FB 2).

Foi mais pela questão de nota mesmo. Porque eu vi que era ali que eu conseguiria me enquadrar, minha nota né. A de ampla concorrência era bem mais alta que a minha nota, então eu optei por isso (Cotista FB 3).

Quando eu fui fazer o ENEM, eu fui procurar saber mais sobre o SISU, sobre o PROUNI, né. Então assim, eu já não tenho mais 20 anos, eu tenho bem mais. Eu quis saber se realmente eu vou poder entrar nessa faculdade, até mesmo por uma cota. **E aí eu fui pesquisar acabei achando que tinha pra, né... pra... e depois eu acho que tenho mais chance de entrar como cotista, né, a raça negra e um salário mínimo por pessoa né?!** Aí, mas tudo eu pesquisei pelo SISU, sabe. Daí quando eu fiz o ENEM eu já me inscrevi (Cotista PB1).

Na hora que eu fui me inscrever foi pela nota de corte mesmo. Porque assim, eu fiquei pensando: ou me inscrevo no geral, ou eu me inscrevo na cota 03, acho que foi a 03 que eu entrei que é por raça, sem comprovação de renda. **E aí eu vi que a nota de tipo 03 estava muito baixa, estava 550, eu acho. Enfim, estava bem abaixo da geral. Daí, eu coloquei nessa aí na cota tipo 03** (Cotista PB 2).

Foi bem isso mesmo, foi bem oportuno. **Olhei na hora e falei: olha, acho que pela nota de corte, eu me enquadrava nos requisitos, eu optei pela cota racial** (Cotista PB 3).

Todos os estudantes tinham em mente que a nota de corte dos candidatos cotistas raciais para entrada nas universidades federais era mais baixa do que as notas dos candidatos de ampla concorrência. Alguns dos entrevistados reconheceram o critério raça/cor para o ingresso na UTFPR, como foi o caso dos Cotistas DV 3, FB 1 e FB 2. Outros, percebendo as fragilidades da formação escolar vivenciadas na escola pública, optaram pela cota porque a nota de corte era menor para os candidatos cotistas, o que lhes daria mais chances de ingressar. Essas escolhas não foram automáticas para alguns. No caso das Cotista DV 1 e PB 2, existia uma dúvida se de fato seriam selecionadas caso optassem pela cota, pois, segundo elas, poderiam ter chances também na ampla concorrência.

Não podemos descartar também que a necessidade de ingresso nas instituições faz com que os estudantes pesquisem as possibilidades de entrada, utilizando de todas as estratégias (raça/cor, renda) como o caso apresentado pela Cotista PB 1: **“E aí eu fui pesquisar acabei achando que tinha pra, né... pra... e depois eu acho que tenho mais chance de entrar como cotista, né, a raça negra e um salário mínimo por pessoa né?!”**. É notável certo desconforto no relato da entrevista ao admitir a sua raça/cor. Vale destacar que a entrevistada em questão é a única que residia na região sudoeste antes de ingressar na UTFPR.

Novamente Cavalleiro (2020) indica a fragilidade dos sistemas educacionais, não apenas na educação infantil, mas em todos os níveis, quando se trata das questões étnico-raciais:

O necessário papel da escola em perceber o problema e buscar estratégias para sua superação parece não ser considerado. A criança, indefesa em sua pouca idade, é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios de compreender tudo sozinha e elaborar um novo sentido para o seu pertencimento étnico (CAVALLEIRO, 2020, p. 68).

Se as escolas não estão preparadas para dar atenção às questões raciais, tampouco estão preocupadas com os conteúdos legais sobre a diversidade em que os estudantes negros estão inseridos, como estes estudantes terão consciência das políticas e das ações disponibilizadas pelas instituições em prol da igualdade racial? É fundamental considerar os sistemas públicos de educação, dos quais a escola faz parte, nessa tarefa de garantir o investimento necessário para a formação continuada dos professores da educação básica acerca dessa temática, atendendo ao que está previsto na Lei 11.645/2008.

De acordo com os entrevistados, o conhecimento da política de cotas se deu pelos editais de matrícula do SISU. Dos nove entrevistados, apenas três tiveram acesso a um diálogo com algum professor ou pessoas que os orientaram ao uso das cotas raciais para ingressar nas IFES.

[...] se não me engano foi um professor meu do ensino médio que falou pra mim que tinha isso pra entrar na USP: “olha você pode entrar, por causa da cota do ensino médio”. E aí quando eu fui fazer minha inscrição tinha essa opção, né. E aí eu me enquadrava dentro dessas três opções, né, que era ensino médio, baixa renda e racial (Cotista DV 1).

Eu fiquei sabendo por um professor meu, que era esse professor de computação que eu conheci. Ele dava aula na USP também e dava aula na particular [...]. Aí ele falou: “não, tem que tentar, verificar”. Ele me pediu pra eu dar uma lida, eu só li meio por cima, vi que dava pra se adequar e passar. Aí eu me candidatei e passei (Cotista DV 2).

Eu acho, na verdade eu não me lembro muito bem, mas eu acho que foi pela minha mãe. Eu acho que foi a minha mãe que me passou essa informação. Ela: vou ver se dá pra você entrar pelas cotas raciais, então, tenta né, porque como sua nota não foi tão boa assim, mas talvez você consiga uma bolsa (Cotista DV 3).

De acordo com o Art. 22 da LDBEN, a educação básica tem por finalidade: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Assim, a escola e os sistemas públicos de educação têm uma função social que prevê, além do conteúdo curricular, o acesso à informação e aos direitos básicos instituídos na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a discussão sobre a diversidade, os direitos e o acesso aos serviços e políticas sociais é essencial no interior das escolas.

Ressaltamos ainda a importância da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Na condição de profissional assistente social atuante na política de educação superior, entendemos a importância da inserção dos assistentes sociais na rede pública de educação básica, trabalhando os aspectos sociais e familiares que tanto afetam a trajetória de estudos das crianças, principalmente as mais discriminadas, como no caso da população negra. O trabalho dos profissionais assistentes sociais pode contribuir de fato na informação e no acesso dos estudantes às políticas de cotas, ao desenvolver ações que fomentem o debate sobre racismo, preconceito e

discriminação no interior das escolas. Para o CFESS,

A inserção de assistentes sociais na política de educação, ao longo das duas décadas, responde, sobretudo às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de educação, a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante pressões dos sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil (CFESS, 2013, p. 37).

Se os diálogos sobre questões raciais no ambiente escolar são minimizados, no interior das famílias, com raras exceções eles são explorados. Isso mostra a fragilidade com que os estudantes adentram ao ensino superior e as dificuldades a que estão submetidos para lidar com o preconceito e a discriminação.

[...] meu pai e minha mãe sempre me ensinaram: **viu polícia corre. Não olhe pra polícia, não fica perto de polícia.** Eu não fui ensinada a enfrentar polícia! Eu não fui ensinada a isso, porque **meu pai não tem dinheiro pra pagar advogado** (Cotista DV 1).

[...] vamos assim dizer, São Paulo não tem tanto [pausa], não tem tanto... quanto preconceito em relação a... pele né, enquanto a cor. Então não tinha esse, como fala, o estereótipo assim. **Então não se conversava muito. Não chegamos sentar no sofá pra falar sobre isso, isso e isso...** tipo, se ocorreu assim, se ocorreu racismo então ninguém ficou sabendo, entendeu. [...] de família assim, não. Porque geralmente eu estava no contexto, eu morava em frente da favela. Então, na favela não... eu acho que não tem tanto essa... pode se ter aquela discriminação...entre bairros. Você mora na favela... pode ser assim. Porque aí sim. Quando pergunta toda hora: oh, você mora na frente da favela? Moro na frente da favela, tipo se abrir a janela de casa a favela é lá atrás. E pessoa pergunta: não é ruim morar lá, não sei o que, não tem criminalidade? É como um bairro normal. Eu me adequei ali. Eu conheci, nasci, criado ali, então... pra mim não tem tanta diferença (Cotista DV 2).

É... na verdade assim, eu falei da minha mãe e do meu pai, mas eu não cheguei a contar que os dois são separados, né. Então, meu pai tem uma família, minha mãe tem outra. Eu fiquei com o meu pai, até os meus 16 anos, desde os sete anos até os 16 anos. Então, **a criação com meu pai, ele não conversava muito sobre esse quesito. Ele conversava mais sobre a relação de eu ser menina, de eu ter que tomar cuidado com os meninos e tal.** Por causa dos meninos. Enfim, só querem saber de namorar, mas não querem nada com nada... enfim, era mais nesse quesito assim, mas não conversava com relação a essa parte racial. **A minha mãe também, ela não conversava tanto. Hoje em dia que ela conversa,** por causa hoje, como ela tá fazendo História, daí ela conversa bastante até sobre essas questões assim raciais (Cotista DV 3).

Assim, **minha família, digo, agora generalizando, né, tios, primos, por parte de mãe, que são as pessoas que eu tenho contato, só tem eu e meu irmão de preto assim, da família mesmo, né. Porque a minha mãe é branca,** e foi a única que casou com preto, que foi meu pai. Então **a gente nunca teve muito essa conversa lá em casa sabe, nunca...** Minha família

também, a maioria você vai conversar, tipo, a gente reúne às vezes, vai conversar, eu nem falo mais sobre essas coisas, porque eu já cansei. A vai falar: a porque esse negócio de cota cara, pelo amor de Deus, isso daí é um racismo pra vocês, sei que...sei que... Eles têm uma cabeça, não sei explica, mas não é muito voltada pra isso, pra esse tipo de conversa (Cotista FB 3).

[...] Meu pai ele é baiano. Ele é negro, ele é baiano. E ele trabalhou uns 20 anos aqui no sul, ainda trabalha, né, aqui no sul. Então ele já visitou aquelas cidades no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina que 100% da população é branca, e aí ele fala que ele já passou as dele. Às vezes ele conta algumas, e principalmente cidade de alemães, que ele não gosta de cidade de alemão. Minha mãe, assim, ela já teve que responder um processo assim, porque foi consequência assim dela ter se posicionado, e meio que armaram contra ela. E **daí nesse sentido, a gente sempre, ela sempre falou: “vocês vão passar por isso, por isso e por isso...e não devem abaixar a cabeça, tem que se manifestar, porque se vocês não falarem, ninguém vai, e vão continuar pisando, e vão continuar pondo vocês pra baixo, enquanto a gente deixar vai ser assim”**. Ela sempre falou que a gente tem que se posicionar. Meu pai também, ele não gosta dessas coisas, e eles sempre falam com a gente abertamente. [...] Eles sempre falaram pra gente, vai ser desse jeito, tipo, que existe racismo, que a gente tem que se virar, e que não é pra baixar a cabeça. Desde criança mesmo... (Cotista PB 2).

Na verdade sempre foi tranquilo, porque meu pai é pardo pra branco, minha mãe que é preta. Então pra mim sempre foi bem tranquilo. Porque na verdade, como é **Rondônia, o ambiente lá é mais harmonioso, vamos assim dizer, diferente de uma cidade grande talvez, que tenha, seja outra realidade**. Lá era bem tranquilo (Cotista PB 3).

É interessante notar que os próprios familiares, numa tentativa de minimizar as situações de racismo que possam ter sido vivenciadas, preferem não tocar no assunto ou não dialogar sobre.

Quando o diálogo acontece, aparece como uma forma de defesa, como mostra a Cotista DV 1, quando seus pais a orientam a não se aproximar de policiais, ou mesmo no relato da Cotista PB 2, orientada a não baixar a cabeça frente às adversidades que possam vir a ocorrer pelo fato de ela ser negra.

Alguns depoimentos afirmam que o diálogo sobre questões étnico-raciais pelas famílias não seria necessário, porque o contexto da localidade não favorecia essa conversa, caso do Cotista DV 2 e do Cotista PB 3, o que revela contraste territorial. A questão do preconceito se manifesta de maneira mais aprofundada nos espaços de concentração dos brancos. Parece-nos que, quando a maioria da população da favela ou mesmo do estado de Rondônia citada pelos estudantes é composta por uma população negra, o preconceito realmente não se manifesta se comparado a localidades onde o número de negros residentes seja menor.

Já o Cotista FB 3 aponta que o diálogo sobre as questões étnico-raciais no interior da família é minimizado, pelo fato de apenas ele e o irmão serem pretos e o restante da família ser branca, o que parece ser bem difícil e desgastante, segundo relatou o entrevistado. Tal situação parece evidenciar que enfrentar o racismo na sociedade tendo a garantia e segurança dentro de casa, ter um apoio familiar para as questões que lhes afetam, é diverso de não ter esse apoio e ter que cuidar naquilo que fala no diálogo com seus pares para não ser rechaçado ou repreendido.

Em partes, o diálogo ou não diálogo sobre questões raciais no interior das famílias reflete no conhecimento que os entrevistados possuem sobre racismo.

Eu acho que quando eu enxergo o racismo, pelo menos no Brasil, **ele é de brancos contra negros. E ele vem de várias formas, de vários jeitos.** Isso depende muito da sua **posição social e da onde você está, em que momento você está.** Mas eu vejo o racismo, que eu acredito é o racismo hoje aqui nesse momento é sobre... o que [pausa]..., como eu posso te explicar isso?... o que te coloca naquele momento. Se eu estou indo no mercado, se eu estou indo, sei lá dentro da faculdade, é... acho que dentro da universidade é muito mais baseado no seu conhecimento, sabe o quanto você sabe ou não. Eles não duvidam de você, **mas quando você fracassa é uma coisa muito óbvia, então tipo “é logico que você iria fracassar, não se espera nada menos que isso”, sabe?** (Cotista DV 1).

Essa palavra já é um pouco mais forte, né. É assim, **quando você menospreza uma pessoa pela identidade e a etnia que ela é.** Por exemplo: aqui eu já cheguei a, tipo assim... como que fala... diretamente, **mas você já vê assim, só no olhar da pessoa, você já consegue sentir.** **Tipo: você não é bem vindo aqui!** Tanto que quando, como eu trabalho ainda, tipo assim, eu às vezes, eu ainda sinto, por exemplo, você chegar atender uma família ali, ela olhar assim, tipo... já **porque ela está numa cultura, onde só a família dela é colona, tipo vive naquela cultura deles, aí já chega ficar meio assim.** Depois que eu conheci o pessoal mais, aí não vejo mais essa tanta diferença (Cotista DV 2).

Racismo... é que é meio complicado né. Na verdade é mais sentido na pele do que uma definição em si. Mas o **racismo é, eu acredito que seja o pensamento da outra pessoa com relação à diferença: ah, eu sou diferente de você, eu sou melhor que você, por causa da minha cor de pele.** É algo nesse sentido assim... de querer sempre rebaixar a outra pessoa só pela cor. Enfim, eu tenho que saber definir essa questão, mas ainda não consigo definir (Cotista DV 3).

Olha, são diversas formas, né, de que a gente pode ter. Atitudes que são consideradas racistas, né. **Eu acho que o racismo é qualquer tipo de discriminação ou de tratamento diferenciado que se dá para uma pessoa, por ela ser de uma raça diferente.** Não importa raça, que ela seja branca, preta, índio. Essa é minha concepção. Eu acho que existem as formas que são discriminatórias, né, que são as mais preocupantes. Mas existem as formas também, que são as formas veladas, que não tem aquele um impacto tão visível, mas que são prejudiciais da mesma forma (Cotista FB 1).

Acho que foi a pergunta mais difícil. Porque **tem coisas que você tem que relevar, tem coisas que você vê, que é algo que não tá querendo te ofender, que às vezes pode ser uma brincadeira de um amigo que pode acabar pegando mal pra quem tá ouvindo de fora. E tem coisas que você sabe que são ofensivas, que a pessoa faz de propósito pra depreciar a outra pessoa.** Depende a situação. Não tem como eu falar que todo mundo vai ter um determinado comportamento. **O racismo são comportamentos.** Muitas vezes tua própria família vai soltar alguma frase racista, alguma coisa, sem querer ser racista, só por já ter ouvido várias vezes a mesma coisa e achar que é normal. Às vezes um amigo teu faz uma brincadeira e tal, por achar também que é normal, às vezes tá acostumado. Então tu vê que é não é pra te humilhar, te colocar pra baixo. Mas tem pessoas que fazem na intenção disso. Não é sempre. **Você tem que avaliar a situação antes de falar que é um racismo de verdade.** Acho que é isso (Cotista FB 2).

Racismo, eu acredito que seja alguém me privar de fazer alguma coisa pela minha cor, ou pela minha..., enfim, por alguma característica minha né, no caso minha cor. Me privar de qualquer coisa. De eu ter minha liberdade de entrar no supermercado com a minha sacola que eu sempre entro e eu sempre sou parado. Sempre pedem pra eu mostrar a sacola. Ou ser privado de entrar num ônibus, como eu já fui aqui na cidade. Ser privado de várias coisas nesse tipo. Também, lógico, isso em maiores escalas também, né, tipo como ser privado de ter algum tipo de emprego. Como no meu estágio, por exemplo, não tinham muitos pretos na direção, ou em cargos superiores, só tinha o meu supervisor, que por coincidência que era preto também. Mas só, de resto não tinha. Então eu acho que é isso. Eu entendo como isso (Cotista FB 3).

Olha, racismo, a primeira coisa que vem na minha cabeça é a fama de escurinha! [risos]. Racismo, assim... é aquela cor diferente, né. É falta de oportunidades. Não sei se eu estou falando certo... mas, quando você fala em racismo, você sabe que sempre vai ter aquele preconceito, sempre vai **ter aquele pezinho atrás** (Cotista PB 1).

Racismo é todo tipo de violência, assim, que possa ser originada pela diferença entre a minha aparência e a sua. Entre a minha aparência como comunidade e sua como comunidade, assim né! Então entendo que é também, que é uma violência contra uma cultura, assim, contra uma raça, né, mas não só raça, tudo que define a raça. É um tipo de violência nesse sentido. Todo tipo de violência verbal, não verbal, todo tipo (Cotista PB 2).

Racismo, pelo termo em si, é o desrespeito quanto à raça da pessoa mesmo. Sendo mais direto, é o preto, o índio é a falta de respeito (Cotista PB 3).

O racismo, como uma manifestação consciente ou inconsciente que aponta vantagens e privilégios a partir da construção histórica de grupos sociais, que partem do princípio de que algumas raças/etnias são biologicamente superiores a outras, mostra-se no Brasil na ideia de que a população branca é superior à população não branca. Guimarães (1999, p. 59) nos explica que

[...] o racismo se reproduz pelo jogo contraditório entre uma cidadania definida, por um lado, de modo amplo e garantida por direitos formais, e por outro, uma cidadania cujos direitos são, em geral, ignorados, não cumpridos e estruturalmente limitados pela pobreza e pela violência cotidiana.

Imbuir o outro como fracassado por conta da sua reprovação em uma disciplina, impor um olhar de superioridade e menosprezo nas situações de trabalho, desconfiar, discriminar e privar o outro pelo seu fenótipo foram algumas das definições dos entrevistados. Vale destacar que cada um deles definiu racismo ao seu modo, mas o interessante é que suas definições estão diretamente atreladas à sua vivência cotidiana. Eles podem não o definir de uma maneira conceitual elaborada, mas sabem como pode se manifestar.

Para a Cotista DV 1, uma marca do racismo na universidade é o olhar que associa os estudantes negros ao fracasso: **“não se espera nada menos que isso”**. Prosseguir na graduação passa a ser um ato de resistência e de rebeldia perante o fracasso que foi projetado para os estudantes negros.

É interessante a fala do Cotista FB 2 de acordo com a qual é necessário relativizar as situações para definir o racismo. Para ele, é preciso não tomar todas as brincadeiras, comentários, etc. como situações racistas: **“Você tem que avaliar a situação antes de falar que é um racismo de verdade”**.

Os estudantes reconhecem que existe uma cultura estabelecida na região, uma “cultura colona”, como relata o Cotista DV 2, o que dificulta a presença da população negra nos espaços.

Outro aspecto muito citado é a ideia de “raça” como existente, que pertencem a uma raça. Talvez a compreensão citada se deva à ausência de reflexões nos ambientes escolares e na própria universidade. Devido a essas situações, uma educação antirracista precisa ser colocada em prática nos ambientes escolares. Compreender o que é o racismo oportuniza que a população negra se defenda nas situações colocadas pela sociedade no seu cotidiano, bem como possibilita que tais manifestações sejam efetivamente superadas.

5.3 VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Conforme já refletimos anteriormente neste trabalho, as Universidades Federais foram por muito tempo consideradas o lugar de preferência para a formação das elites brasileiras. Persiste ainda hoje uma cultura institucional, projetada ao longo do tempo, de que os estudantes ingressam nessas instituições preparados em todos os sentidos (intelectual, emocional, financeiro) e que estão disponíveis em tempo integral para as atividades acadêmicas requisitadas pelos professores.

Não nos parece que essa requisição esteja de acordo com o perfil dos estudantes que têm adentrado às universidades nas últimas décadas. A realidade estudantil é permeada por diversas situações de dificuldades, as quais no contexto apresentado pelos entrevistados merecem ser destacadas.

Então me faltou muita base. E a falta de base fez com que as coisas ficassem bem mais complicadas. O que eu percebo é que por reprovar tanto em várias matérias, eu aprendi. E aí, as próximas matérias estão sendo um pouco mais fáceis pra mim, eu estou enxergando elas de outra forma. E aí as dificuldades são outras, são bem específicas (Cotista DV 1).

Às vezes sim, às vezes não. Que é mais, às vezes, por exemplo, é uma coisa nova que você tem que ganhar mais conhecimento a fundo. Eu ainda **não tenho o inglês, assim, tipo, consigo entender algumas coisas. Isso trava bastante pra mim ainda. É umas dificuldades que acaba projetando ali uns empecilhos** (Cotista DV 2).

No início eu senti uma diferença, por causa que **teve matérias que eu não tive nenhuma base**, durante o meu ensino médio. Aí nessas matérias eu fui mal, acabei reprovando, só que assim... [...] fiquei perto de passar. Só que, eu só não consegui mesmo porque **era uma matéria bem difícil e que eu não tive contato nenhum** (Cotista DV 3).

Olha, eu **tive as dificuldades, primeiro financeiras assim, para começar e pra me adequar**, mais assim no início da faculdade. Mas depois consegui auxílios e tive outras coisas também, consegui o estágio [...] e para mim ficou mais tranquilo, depois que eu consegui essas bolsas complementares (Cotista FB 1).

Dificuldade, normalmente você passa. Normalmente as pessoas negras de periferia, você sabe que em relação à educação é mais precária. **Então você vem sem uma base boa. Você vai tomar bastante pancada, até pegar o jeito do curso, das matérias e tudo mais. É comum acontecer. Tipo um cara que vem de cursinho preparatório vai tirar de letra**, enquanto uma pessoa que vem de periferia e tudo mais não vai ter essa facilidade. Então, normalmente a maior parte da dificuldade que eu tenho é em relação acadêmica mesmo. E financeira é, acho que de igual a de todo

mundo. Às vezes aperta (Cotista FB 2).

Então, tive assim que, no início, principalmente, pegar e pegar livro, pegar tudo e tipo assim, todo tempo que **eu tinha ficar estudando pra recuperar aquela base que eu devia saber, que eu devia ter tido e não tive**. E também dificuldade quando eu vim pra cá, foi de questão financeira (Cotista FB 3).

Dificuldade foi ficar 15 anos fora e retornar pra uma sala de aula. Essa **dificuldade que eu tive né, de ficar 15 anos fora de uma sala de aula e entrar numa Federal, puxada** (Cotista PB 1).

Para mim foi muito difícil, no início principalmente. **Eu tive o baque da escola pública**. Em Rondônia inclusive, hoje em dia não sei como é que tá lá, na época era muito difícil o ensino. Eu vim de uma realidade que eu não tive professor de física praticamente. Então **foi bem difícil adaptação inicial**. [...] Então eu trabalho desde o segundo período, sempre trabalhei 6 horas. Então, nesse período foi difícil quanto a isso, a conciliar trabalho e faculdade integral é bem complicado. E tentar tirar o atrasado né, tipo coisas básicas, vamos assim dizer, que **todo mundo chega sabendo, muitas das coisas eu não sabia**. Claro, a falta de desempenho não tem como culpar só essas coisas. **Teve um pouco de descaso meu também, né. Por conta do meu emprego, eu meio que relaxei**. Só que tem isso né, essa desigualdade na educação é bem complicada, acho que é um dos que mais pesa na verdade (Cotista PB 3).

É unânime entre os entrevistados o reconhecimento de que os conteúdos aprendidos no ensino médio são insuficientes perante as cobranças dos cursos universitários. Esse contexto nos lembra a existência histórica, no país, de uma segmentação da educação brasileira formalizada em atos e currículos escolares, em que aos filhos dos trabalhadores (pobres) era reservado o ensino técnico, com conteúdo escolar voltado para atividades que os projetassem para o mercado de trabalho. Já para os ricos (média e alta burguesia) o conteúdo curricular e a preparação escolar estavam voltados para o ingresso nas universidades, a fim de que tomassem os postos de comando político e administrativo das organizações públicas e empresariais no país.

Pelo que foi exposto pelos entrevistados, a prática continua persiste, havendo uma lacuna entre os conteúdos trabalhados pela educação básica e os conteúdos exigidos pelas universidades, o que torna a trajetória acadêmica dificultosa e demorada, devido à necessidade de incorporar códigos até então estranhos.

Amaral (2010), ao analisar as trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná, defende que as fragilidades da educação básica trazidas pelos estudantes indígenas, associadas à sua presença identitária como

indígenas, podem aprofundar as dificuldades de permanência na universidade e também dos preconceitos. Essa análise apontada pelo autor tem uma estreita relação com a trajetória dos estudantes entrevistados.

Como evidencia Bell Hooks (2017, p. 237), para que os estudantes se sintam parte e confortáveis no ambiente universitário, “precisam assimilar os valores burgueses para serem considerados aceitáveis”. Para compreendermos melhor o que a autora nos apresenta, é necessário distinguirmos conteúdos escolares e valores burgueses presentes na organização da escola. Os conteúdos escolares são conhecimentos produzidos pela ciência e traduzidos de forma didática e escolarizada para a formação dos sujeitos (GAMA; DUARTE, 2017). A organização desses conteúdos apresenta-se em grande parte de forma bancária e com forte estratégia de alienação, contudo, o acesso a eles é direito de todos. Assim, podemos entender que, para Hooks (2017), o acesso a tais conhecimentos escolares fundamentais apresenta uma fragilidade, fragilizando, assim, os percursos acadêmicos. Associado a isso, percebemos a forma alienante como estão organizados os currículos e como a escola foi constituída como lugar de perversidades, dada a hegemonia branca que nela impera, com ritos e rituais de racismo.

Aos estudantes negros isso causa incômodo, desconforto e situações de conflito interno, pois além de ter que resolver os problemas de classe, eles ainda têm um componente racial que precisa ser desmistificado, simplesmente porque seu fenótipo que é considerado inferior.

Os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem visto pelo professor e pelo colega, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo. Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que tem direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente a vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão – especialmente se ela significa que eles deem voz a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares (HOOKS, 2017, p. 237).

A afirmação de HOOKS (2017) pode ainda ser completada por Souza (1983):

Mesmo o negro ou o mulato que não queiram “passar por branco” precisam

corresponder aparentemente a esse requisito, onde e quando aspirem a ser aceitos e a serem tratados de acordo com as prerrogativas de sua posição social (SOUZA, 1983, p. 23).

Isso pode ser compreendido nos relatos dos entrevistados quando apontam suas dificuldades e suas inseguranças frente ao seu ingresso na universidade, o que nos ajuda a explicar e a dimensionar a dificuldade enfrentada pelos estudantes.

Ou eles vão te ver como uma pessoa que não sabe nada, e você tem que se colocar naquela posição de que realmente você não sabe nada. Fica quieto, não discute, não argumente, não seja visível. Porque se você for visível, você vai ser cobrada de alguma forma. [...] eu tenho uma amiga minha aqui que também é negra, e existe muita dúvida em relação a ela, porque ela fica muito na dela. Então pra todo mundo ela não sabe nada, e quando ela fala alguma coisa ninguém considera o que ela tá falando. Aí uma outra pessoa branca fala a mesma coisa, ok, tá certo! Ela tira notas excelentes, e todo mundo questiona a nota dela, porque parece que foi uma nota que não é dela. [...] **Você só é preto aqui pra ser ajudado, preta pra discutir não.** Então você é barrada e o peso em cima de você é maior. Porque lá você é muito maior, você é muito superior e isso é muito forte, sabe. **A gente fala que é uma coisa que nenhum preto, que veio da favela tá preparado pra ver isso. É um ataque branco que vem de várias formas, de vários jeitos, de todos os lados, sabe, e o tempo todo. Ou é o olhar, ou é o jeito, a forma como anda, ou a nota que você tira o trabalho que questionam você.** E você não sabe se aquela nota foi boa o bastante pra você, por mais que você se esforce, ou você realmente mano, você não é boa pra faculdade. Então vem e faz a matéria de novo! [...] teve uma vez que eu fui pedir ajuda lá pro departamento, pra perguntar o que eu tinha que fazer pra passar nas matérias, porque eu não estava sabendo aonde eu estou errando. Aí ela falou: horas/bunda. Aí eu pensei: caralho. O que que seria horas/bunda? **Sentar e ficar tentando entender uma coisa que eu não estou entendendo?** [...] muitos professores chegaram em mim e perguntaram: Cotista DV 1, você não tá no curso errado? se não tá fazendo a matéria errada? se está... **eles questionaram eu estar dentro do curso e me motivaram a mudar de curso, mas não a continuar.** E aí eu só olho assim e falo: Paciência, é minha luta, é minha. Eles não vão entender. Realmente ninguém vai entender (Cotista DV 1).

[...] eu estou fazendo matéria que é coisa do passado, só que eu estou vendo outra coisa na minha empresa que é do futuro. Que é o que tá vindo pra frente que. Se eu pergunto às vezes, ele quer questionar, **se eu questiono, aí ele fala: não, tem que ser desse jeito.** Mas e seu implementar conforme já tem esse modelo aqui, falou: não, tem que ser do outro. Então eu tenho que voltar, aprender aquilo lá atrás também e pegar o mesmo tempo o que eu estou aprendendo agora (Cotista DV 2).

Parece que o professor ele é o senhor supremo dentro de uma sala de aula. Querendo ou não tem muitos professores que ainda passam essa forma de comportamento dentro da sala de aula. Tem outros que não, né, que interagem mais, os que estão ali mais amigo mesmo. Só que meio é complicado, porque tem muitas ações de **alguns professores que mostram que realmente o aluno bom é aquele aluno que tira nota alta, e que aquele aluno que vai na média ali, não necessariamente é tão bom assim** (Cotista DV 3).

[...] **que uma das maiores dificuldades, que não só eu, mas que todo mundo que eu converso tem é com professores de exatas.** Porque eles, assim, a percepção que eu tenho, é que os professores da ambiental mesmo, eles têm uma preocupação, praticamente todos né, que eu tive contato, pode ter uma exceção ou outra, mas no geral é assim. A maioria tem uma preocupação muito grande com você ser um bom profissional, você aprender o conteúdo, tipo, muitos perguntam de como estão as coisas além da faculdade. E assim, eles são bem atenciosos, tem uma preocupação muito grande. Já os professores de exatas, talvez eles tiveram uma formação muito rígida, e aí eles querem passar a mesma coisa pra gente. Então, tipo assim, **não importa se você tem problema além da faculdade, não importa se você tem que trabalhar a noite toda e ter aulas 07h da manhã, não importa nada.** Você tem que tirar notas muito boas, e ser um aluno exemplar, se não você não serve, entendeu? **E tratam muito mal a gente.** Então eu acho que isso é uma das maiores dificuldades, não só eu, mas muita gente que eu converso encontra durante a graduação (Cotista FB 3).

Eu acho que eu senti um pouco do baque [...]. Quando passou um tempo, é que a faculdade deixa, transforma a pessoa mais analítica, é uma coisa que a pessoa entra muito inocente, depois entende o ecossistema que ela está, **foi quando eu comecei a perceber que tem poucas pessoas pretas mesmo. Tem poucas. Foi quando eu parei pra pensar: nossa cara, tipo... só tem eu de preto na sala entendeu? 44 alunos e só eu!** Aí comecei a falar: nossa, que realidade diferente (Cotista PB 3).

De acordo com o Art. 52 da LDB: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Dessa forma, apresentam uma estrutura que prevê o ensino, a pesquisa e a extensão, prevendo “estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (BRASIL, 1996). Essa função da universidade é confundida por muitos docentes como uma característica rígida e meritocrática, por isso a exigência de admissão e permanência para somente aqueles que se mostram realmente merecedores, nesse caso, aqueles que se destacam com as melhores notas.

Ousamos lembrar que a estrutura das universidades vem passando por mudanças na última década, alicerçada fundamentalmente pelo ingresso de estudantes cotistas provenientes de escolas públicas, com recortes e especificidades para aqueles com renda inferior a 1,5 salário mínimo, PPI e PCD, o que exige pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto. De acordo com a legislação, 50% das vagas para ingresso nas IFES estão reservadas para estudantes provenientes de escola pública. Isso pode ser evidenciado com pesquisa realizada pelo IBGE para o ano de 2018, de acordo com a qual 50,3% dos

estudantes das universidades públicas federais eram autodeclarados pretos ou pardos e 49,7% autodeclarados brancos. Já nas instituições privadas, 46,6% se autodeclararam pretos ou pardos, enquanto 53,4% se autodeclararam brancos (IBGE, 2019).

A presença de estudantes negros pode ser um alerta para as IFES na adequação da sua estrutura e currículos, a fim de atenderem a demanda de um número cada vez mais significativo de estudantes, que pode apresentar dificuldades para acompanhar os conteúdos dos cursos, devido à rigidez imposta nas salas de aula.

Notamos a existência de uma auto-invisibilidade na trajetória dos estudantes negros cotistas entrevistados, sendo um fenômeno constituído de situações em que o próprio estudante busca não aparecer, não ser visto, para que não seja notado e, de certa forma, discriminado.

Esse fenômeno foi observado por Amaral (2010) em sua pesquisa com estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná. Utilizando-se da antropologia, o autor denomina o fenômeno como mimetismo: “o sujeito simula e(ou) oculta sua identidade e as características que o definem e também seu grupo social diante de outro indivíduo ou grupo, por medo ou defesa ou ataque” (AMARAL, 2010, p. 290). Costa (2008) também referencia “o desaparecimento de um homem no meio de outros homens” em sua pesquisa com trabalhadores garis, chamando o fenômeno de invisibilidade pública.

Souza (1983) abordava essa questão na década de 1980, quando entrevistou pessoas negras em ascensão na sociedade paulista. Na época, a autora apontou que:

Sentimentos de culpa e inferioridade, insegurança, angústia atormentam aqueles cujo Ego caiu em desgraça diante do Superego. A distância entre o ideal e o possível cria um fosso vivido com efeito de autodesvalorização, timidez, retraimento e ansiedade fóbica. [...] Autodesvalorização e conformismo, atitude fóbica e contemporizadora são experiências vividas por nossos entrevistados, humilhados, intimidados e decepcionados consigo próprios por não responderem às expectativas que se impõem a si mesmos, por não possuírem um ideal realizável pelo Ego (SOUZA, 1983, p. 41).

Tais situações podem ser verificadas nos relatos dos nossos entrevistados:

Sabe aquela coisa do: vai na sala do professor, pede ajuda pro professor, vai lá. Nunca fiz isso na vida! Para mim, tipo, professor é uma coisa tão

sagrada assim, que cara, ele não está preocupado em tentar me ajudar. **Eu tenho que me ajudar a tentar atingir 10.** Se eu não conseguir, eu tenho que perguntar pra ele as dúvidas do que eu aprendi. Se eu não aprendi nada, não tenho dúvida de nada. Eu não consigo. [...] E aí, **eu não pedia ajuda, porque pra mim, professor era uma coisa assim sagrada. Ele tá muito ocupado com as pesquisas dele, eu não vou pra fazer uma pergunta assim, sabe...eu não ia.** E aí eu ficava com aquele bando de dúvida, aquele monte de coisa. Eu tinha uma pergunta pra fazer da primeira matéria, e eu não ia. E aí quando eu ia estudar, eu não ia estudar uma coisa pontual, eu tinha que saber tudo, quem inventou o carbono, de onde surgiu o carbono, a história lá do cara. Eu ia lá no fundo, voltar a história toda aí eu ia. Isso demorava muito, isso era uma coisa muito cansativa (Cotista DV 1).

Eu participei de auxílio [estudantil] já. Aí eu perdi por estar trabalhando também. Mas eu optei por trabalhar. Aí chegou um determinado tempo que **a minha renda acaba passando de um salário mínimo e meio e aí eu saio, dou oportunidade pra outra pessoa, porque eu já estou trabalhando, no caso. Aí eu saio do auxílio e deixo pra outra pessoa que necessita mais.** [...] Tipo assim, eu penso, se eu tenho capacidade, eu não vou ficar dependendo só do governo. **Eu vou correndo atrás do que eu quero, na medida que eu posso** (Cotista DV 2).

O complicado assim é que, de vez em quando, até nós mesmo passamos a nos cobrar achando que a culpa é nossa. Só que se você não tem uma base, um estudo, enfim, você começa acreditar, que nem aquelas pessoas que são negras, que acreditam que realmente é mi-mi-mi, que acreditam e defendem a meritocracia. [...] Até esses tempos atrás, assim, eu estava bem, bem preocupada. A minha colega é meio parecida comigo, aí ela pegou e falou assim, que ela entrou por cotas, mas aí era por cotas por sempre ter estudado em escola pública. Aí eu falei: mas você não é negra? E aí ela: não Cotista DV 3, eu sou parda. Aí eu peguei e liguei pra minha mãe, falei: **mãe, eu sou parda ou sou negra? E minha mãe falou: você é negra. [risos]. Até eu estava com dúvida, qual ia ser a minha cor, entendeu. [risos].** Então, mas com certeza, por causa que, ela falou bem assim: não é só a questão da cor da pele, é a sua descendência. Os meus avós também eram todos negões, então, **a minha pele só foi clareando um pouco,** mas pelo meu cabelo também mostra, que eu venho dessa... E eu me considero, assim, dentro de mim, e... como uma negra realmente. Eu me doo cada momento que eu vivencio uma história do negro. É, eu sinto que faz parte de mim. [...] dentro do *campus* eu vejo, pelo menos a minha rotina né, a partir do primeiro momento que eu entrei na universidade, **a gente já procura se identificar com algumas pessoas.** Então na universidade tem bastante disso. **Eu cheguei aqui, aí eu vi que a [XXXX] tinha o mesmo cabelo que eu, a mesma cor que eu, então é essa aqui minha dupla, que nós vamos ficar juntas [risos].** Por causa a gente sempre fica com a aquela questão também: **será que as outras pessoas irão nos aceitar?** (Cotista DV 3).

[...] eu tinha muito medo de fazer uma engenharia porque eu não tinha muita... **quando eu entrei, ia fazer Cálculo I, via que tinha muita gente que sabia fazer muita coisa já, que aprendeu no ensino médio, e eu não fazia ideia** (Cotista FB 3).

[...] é bom eu falar que eu sou bem na minha assim. **Eu sou do tipo que não incomoda, daí também as pessoas relevam né.** Mas, outras pessoas que eu vejo assim, que se manifestam mais assim, que têm opinião mais forte, essas coisas ou só que, por exemplo, tem um pessoal que usa o cabelo

black, né, e aí só por isso assim, eu vejo eles reclamando mais assim, que o pessoal de Pato [Branco] é preconceituoso tal e tal. [...] na UTF, eu passei muito tempo dentro da biblioteca, passei muito tempo estudando, eu não me relacionava muito com as outras pessoas além da minha turma, né, alguns veteranos, alguns calouros e ficava mais na minha. Então, assim, eu acho que eu me expus pouco na cidade e na universidade. E aí essas outras pessoas que são mais ativas assim, reclamaram mais. Então, eu acredito que tem seu certo nível de racismo em Pato Branco sim e possivelmente na UTF também (Cotista PB 1).

[...] Meu relacionamento é meio diferente, porque eu sou o que não estou muito sempre envolvido (Cotista PB 3).

Não procurar um professor para dirimir suas dúvidas, supondo que o tempo do professor é “algo sagrado” que não deve ser desperdiçado, ou mesmo que ele não é digno da atenção do docente, e abrir mão do recebimento do auxílio estudantil para que outra pessoa “mais vulnerável” possa receber são exemplos do quanto os estudantes sofrem em suas trajetórias, mas preferem não expor suas fragilidades e fraquezas para não serem apontados como vitimistas. A Cotista DV 3 nos mostra um exemplo da cobrança para que os valores da branquitude sejam incorporados pela negritude ao relatar que em determinado momento chegou a questionar a sua raça/cor. No caso da Cotista PB 1, estratégia para passar pela graduação sem ser apontada ou discriminada pelo seu fenótipo é buscar não chamar atenção, é não mostrar posicionamentos, é buscar ser o mais invisível possível a fim de não sentir os olhares ou as pressões sociais.

Um aspecto citado pela Cotista DV 3 foi a aproximação dos estudantes negros com outros estudantes negros, criando relações de aliança, solidariedade e resistência de forma coletiva, uma espécie de proteção.

É importante refletir sobre o conhecimento que os entrevistados têm dos movimentos sociais que discutem as questões étnico-raciais na UTFPR e a sua participação:

Foi através do **DCE**¹¹⁶, do **COINTER**¹¹⁷ que eu conheci a galera do **coletivo negro**, conheci os outros alunos da faculdade, e isso me deu muito calor, sabe, me deu muita alegria de participar. Porque eles, eu achei neles um apoio (Cotista DV 1).

[...] **eu não participei tanto a fundo como, por exemplo nesses grupos.**

¹¹⁶ Diretório Central dos Estudantes.

¹¹⁷ Congresso Interno dos Estudantes, realizado anualmente pelo Diretório Central dos Estudantes da UTFPR.

Mas eu sei que tem alguns (Cotista DV 2).

[...] assim: eu trabalho, tipo assim... **eu penso assim, eu vou pra estudar, tipo fica aquele mundo lá e eu volto com o pensamento em trabalhar.** Então, por exemplo, hoje eu tenho dois empregos. Aí então, eu não foquei tanto, como eu devia focar no estudo. Aí então, às vezes, a maioria das vezes eu não vou a fundo, não pesquiso. **Só, tipo, faço o meu de praxe: vou, estudo e volto pra casa, ou pego conhecimento e volto pra casa. Não fiquei envolvendo tanto em grupos assim** (Cotista DV 2).

[...] **eu sempre tento participar, né.** Aí, nesses tempos, foi no ano passado ainda que teve uma roda de conversa, quanto a essa questão, quanto as mulheres também dentro da universidade. Aí sempre que eu posso, eu tento estar participando. **Mas agora em si que está tendo mais. Antes bem quando entrei não tinha** (Cotista DV 3).

Já participei do coletivo, a gente teve um coletivo aí na UTFPR. Teoricamente ele existe ainda, mas que eu saiba não estão sendo desenvolvidas atividades, mesmo antes da pandemia. **Tem um grupo agora central, da UTF Geral de todos os *campus* que é o coletivo negro.** Ele sim tá bem ativo e a gente fez também, começou a ele no COINTER de 2018 ou 2019 (Cotista FB 1).

Eu escuto pouco assim. Geralmente eu não participo porque eu tô muito focado em passar nas matérias, não procuro saber. Pode ser que tenha, mas eu mesmo não procuro saber. [...] o curso em si toma muito tempo. Já tendo, tomando muito tempo estudando eu vou mal, imagina se eu ficar parando. Seria algo legal, realmente. Mas eu não vou por causa disso. **Vai me tomar muito tempo, e eu só quero sair. Eu só quero me formar** (Cotista FB 2).

Eu lembro que teve um período que teve até um grupo assim de reuniões pra falar sobre, a gente assim, pessoas negras e tal. Só que eu acabei não participando, porque na época eu estava com muita coisa e não tive, não tinha tempo para ir nas reuniões. Mas eu lembro que teve. E também tem a disciplina de história e cultura afro, que é optativa, mas que bastante gente acaba fazendo. E também, sobre outras questões eu sempre lembro de ter reuniões e tal. **Eu morava com um pessoal que era bem engajado nessas questões, então a gente sempre estava, mesmo que indiretamente, eu sempre estava ali, próximo às reuniões,** mesmo que não participando direto, mas eu sempre estava meio próximo assim dessas coisas (Cotista FB 3).

Eu queria fazer parte do CA. Eu ia entrar nesse semestre né, só que aí com essa pandemia, a gente teve uma semana de aula só, duas semanas de aula e acabou. Eu gostaria muito de fazer parte de PET, muito fazer parte do CA. Gostaria muito de fazer parte desses grupos (Cotista PB 1).

Eu estou desde 2018 fora da UTFPR, daí, eu vejo assim, eu acompanho na internet, tal. **Quando eu estudava lá o DCE não tinha tanta, não era tão ativo assim na faculdade.** Aí, eu participei do Centro Acadêmico, e daí as pautas do CA eram mais direcionadas ao enriquecimento curricular mesmo e tal, e aí essa parte de discussão mais de... em relação à sociedade foi o DCE que trouxe um pouquinho depois (Cotista PB 2).

Eu não participo, mas eu sei que tem. Tipo, acredito que tem muitos movimentos do DCE até. Talvez eu esteja até falando errado que seja o DCE, mas eu sei que de vez em quando eu vejo até no Instagram falando das raças, das questões de gênero também. Eu sei que aqui tem bastante grupo, não sei se são muitos, mas eu sei que tem. [...] **eu nunca me interessei na verdade. É porque eu não tenho tempo, entendeu. É sempre aula** (Cotista PB 3).

Gomes (2017), ao tratar o Movimento Negro como educador, apresenta a importância dos movimentos sociais na construção de pautas fundamentais para a sociedade. Para a autora,

Esse movimento social trouxe discussões sobre o racismo, discriminação racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, questões quilombolas e anti racismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e das Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria do imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

A região sudoeste do Paraná aponta um histórico de invisibilidade da população negra, o que se reflete na inexistência de movimentos sociais que tratem das questões étnico-raciais¹¹⁸. As poucas oportunidades para que os estudantes tenham acesso a um conteúdo sobre a temática ainda se encontram nos Centros Acadêmicos e no Coletivo Negro da UTFPR, que não está organizado em todos os *campi*. É interessante notar que, no mesmo *campus*, a interpretação dos entrevistados sobre a existência ou não de movimentos e/ou coletivos é divergente, assim como a sua participação, tendo em vista que o foco de muitos está voltado apenas ao cumprimento das disciplinas: **“Vai me tomar muito tempo, e eu só quero sair. Eu só quero me formar”** (Cotista FB 2).

Institucionalmente a UTFPR não formalizou nenhum departamento ou núcleo para tratar especificamente das questões étnico-raciais. Com exceção do *Campus* Curitiba, que organizou um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI-

¹¹⁸ Vale destacar a dificuldade deste pesquisador em encontrar pessoas de referência na região sudoeste que discutem questões étnico-raciais. Buscamos, junto ao Ministério Público (MP-PR) e ao Conselho Estadual da Promoção da Igualdade Racial (CONSEPIR-PR), obter informações sobre a organização de Movimentos Negros ou similares, bem como lideranças negras na região sudoeste do Paraná, mas não obtivemos êxito. As poucas referências de pessoas indicadas pelos respectivos órgãos para nos auxiliar na tarefa de levantar as informações não responderam as ligações, e-mails e mensagens enviadas ou simplesmente ficaram de pesquisar e não mais retornaram. Tal silenciamento nos permite concluir a inexistência de tais movimentos na região ou mesmo sua invisibilidade política.

CT¹¹⁹), os demais contam apenas com ações isoladas e pontuais dos Departamentos de Educação, com a maioria das suas atividades realizadas anualmente na semana do dia 20 de outubro, data em que se comemora o dia da Consciência Negra.

Não podemos deixar de mencionar o esforço das entidades estudantis como os Centros Acadêmicos e o Diretório Central dos Estudantes da UTFPR na construção do “Coletivo Negro”. Tal movimento busca discutir a temática racial, partindo das dificuldades e necessidades dos estudantes negros. O coletivo não é regulamentado e nem mesmo formalizado no âmbito institucional, o que não permite o recebimento de recursos financeiros, fato esse que impede a sua instalação física em todos os *campi* da UTFPR, sendo apenas organizado em grupos de mensagens e páginas de redes sociais.

Sem instituições ou movimentos que amparem a luta e a causa do movimento negro, as situações de racismo (estruturais e perversas) passam a fazer parte do cotidiano das estudantes, conforme eles relataram. Chegam a ser estarrecedoras as situações de racismo que os estudantes negros entrevistados vivenciaram e vivenciam. As citações são longas, mas optamos por manter a integralidade das informações, repassando o máximo de detalhes para entender o contexto exposto:

Eu acho muito bizarro ver a polícia parar estudante, porque teve uma denúncia de **atitude suspeita, porque ele está medindo a árvore**. O “estudante” só estava medindo a árvore e chamaram ele, **a polícia revistou ele porque ele estava medindo uma árvore**, e ele estava com uma atitude suspeita. Tem um amigo meu que sempre vem aqui em casa no fim de semana, e toda vez que ele desce, ele desce de bermuda juliete, um óculos, parado pela polícia, parado pela polícia! Já tiraram foto do RG dele, porque **ele estava tendo uma atitude suspeita e a única coisa suspeita que ele tem é a cor dele**. [...] Eu sou muito pragmática, sou muito sistemática com muita coisa, e uma delas é **ir no mesmo mercado, passar no mesmo caixa, comprar as mesmas coisas, ir na mesma farmácia, ir na mesma loja comprar o mesmo perfume, porque essas pessoas já me conhecem**. Eu não tenho que passar pelo processo de entrar numa loja onde ninguém me conhece e eu ter aquele incômodo. Quando eu cheguei aqui, não conhecia a cidade, uma cidade pequena, então eu fui no centro de chinelo havaiana e shorts. Fui entrei na “loja” porque eu queria comprar um batom pra mim, porque na época estava na promoção, sei lá, e **eu perguntei pra moça se tinha, e ela falou: tem, mas é caro. Aí eu fiquei assim: eu não perguntei o preço, mas ela olhou pra mim como eu não tinha dinheiro por algum motivo**. Isso tá uma coisa muito recorrente. **Numa imobiliária você não consegue alugar um local fácil. Se ele ver que é pra você, estudante preto, esquece! Você não vai conseguir tão**

¹¹⁹ As ações do NEABI-CT estão voltadas apenas à divulgação de textos e matérias em uma página da rede social *facebook*, a qual pode ser acessada no endereço: <https://www.facebook.com/neabiutfpr>.

cedo alguma coisa se você não for com uma pessoa branca do lado. [...] Eu nunca dei uma festa aqui. **Nunca fiz festa nenhuma em nenhum lugar que eu morei, porque meu medo era polícia baixar. Meu medo era a polícia baixar e acontecer alguma coisa.** Então nas repúblicas que eu morava não tinha isso (Cotista DV 1).

[...] eu trabalhei até o ano passado, eu trabalhava como garçom. Então aqui, como se fala?... descendentes de italianos, os alemão e tem esse pessoal que fica na, como que fala?... os colonos. **Aí a família veio pra jantar no restaurante, aí estava lá... e se chega, pá, quando se vai ser atendido ele já olha, tipo assim... [pausa], tipo sabe quando trava?... e tipo, você não se sente bem naquele ambiente.** Aí eles chegaram, sentaram, pediram o cardápio. Aí pediu pra outra moça, que faz o atendimento da recepção. Aí eu fui, na **hora que eu cheguei, entreguei o cardápio eles ficaram olhando, aí eu falei: eu já volto pra tirar o pedido.** Aí fui, fiz o que tinha pra fazer, na hora que eu voltei pra atender, aí ficaram olhando, um pra cara do outro... **aí tipo eu já não me senti bem, só quando ele olhou pra mim diretamente.** Aí eu peguei me retirei. Aí ficou mais um pouquinho, ele viu que outra pessoa não ia atender, eles pegaram, levantaram e saíram. Mas aquilo ali já dá o contexto assim. [...] Às vezes você não tá assim, tipo, aquelas brincadeiras, né. Mas às vezes você nem leva. Não, **aquela “só podia ser coisa de preto”, essas coisas assim. Mas não é tipo, diretamente assim. Às vezes você está conversando lá, está brincando e não sei o que, esse computador... Ah, se não fez isso? “Coisa de preto, tá vendo!”.** Mas não é diretamente ligado. Mas você sabe que palavras fazem mais do que o ato, né? (Cotista DV 2)

[...] eles veem, eles olham... eles na verdade que eu falo, as pessoas mais preconceituosas, né. **Elas olham para nós como se nós fôssemos diferentes, pela nossa cor.** [...] eu chegando no local assim e dá pra você perceber que elas estão falando de você, porque elas te olham, elas começam a rir. Só que enfim, eu não sei... não sei dizer bem o porque disso. [...] **Sem falar, que tipo, a minha cor... é por causa assim... por eu ser assim né, meu cabelo, o povo me chama de mulata, a glibeiza, por causa do corpo e tudo isso influencia, porque a mulher negra ela é vista como, ou corpo, boca grande, já me falaram bastante coisas nesse sentido,** então... tudo isso daí vai influenciar, e a gente sente que é o racismo em si. [...] Na cidade de Dois Vizinhos eu já vi as mulheres olhando diferentes pra mim quando, sempre quando eu chego em local assim, elas olham... elas olham meio diferente, mas não teve, não me lembro de um caso assim que foi muito forte, por causa como eles também sabem que o racismo ele é uma questão criminal, eles tentam assim, ser mais precavidos no caso né, ter aquele controle, de não deixar aparecer que é o racismo em si. [...] **tem muita gente que olha assim pra mim e fala: mas você nem é preta, olha tua cor clara!** Só que aí eu tenho uma colega que ela é bem mais escura que eu, e isso daí já me dói muito sabe, porque ela fala bem assim. Por que eu sinto também, que eu sou negra, e daí eu falei bem assim: gente, esse povo, o que eles pensam da cabeça?! Que preto tem que ser aquelas pessoas que são... o que o azul? Eu não compreendo muito bem... e até isso é um racismo. [...] Até um outro evento que aconteceu comigo, foi de um amigo do meu namorado, porque o meu namorado, ele é branco. Assim, meu namorado na verdade é meu noivo, né, porque nós moramos juntos agora. Aí, teve um amigo dele que falou bem assim: **“ah, a minha namorada tinha o cabelo assim ondulado e, mas eu falei pra ela alisar. Porque você não fala pra sua namorada também alisar o cabelo dela?”.** Ou seja, querendo mudar a nossa identidade, entende? [...] tenho colegas que também usam rastafári e aí, o tipo da pessoa se vestir já faz com que as outras pessoas olhem ainda com

olhos bem mais diferentes, né. [...] teve um momento que eu trabalhei com um colega, desenvolvendo uma mandala sensorial dentro da universidade, e aí essa mandala é uma horta, essa horta, redonda no caso, nós estávamos na parte da construção dela, só que aí, envolve bastante trabalho braçal, né. E em dois momentos assim, **ele me ofendeu, porque ele falou bem assim: esse trabalho aqui é pra preto. E ele não se tocou que eu estava ali. Aí teve outro momento também que ele falou bem assim: que parecia que ele estava na escravidão, na senzala, alguma coisa nesse sentido assim, que eu fiquei me sentindo muito mal** (Cotista DV 3).

Assim, é claro que **uma vez ou outra você escuta uma piada, algum comentário que realmente você sabe que aquilo ali, que você não concorda muito**. Mas, de me sentir, ao ponto de me sentir prejudicado, ou alguma coisa, uma ação discriminatória direta, eu nunca sofri. Aí na UTF não. [...] Como eu comentei tem algumas atitudes que acabam sendo alguns comentários que as pessoas acham engraçado. Tem algumas coisas que até a gente costuma replicar, porque a gente acha que faz parte da cultura. Mas depois de um tempo, depois das minhas participações nesses grupos, nesses coletivos, eu percebi que certas coisas não são tão engraçadas. [...] **Quando você parar para pensar algumas piadas, com o cabelo, principalmente eu que já tive o cabelo bem grande, algumas coisas relacionadas, aquelas piadas bem comuns, assim, tipo de índole da pessoa por raça. Então, isso acontece**. Nunca foi uma coisa que chegou a afetar o meu psicológico, meu emocional. [...] Na faculdade, parecia que era um mundo totalmente diferente. Não sei se porque as pessoas estavam mais acostumadas com pessoas que vinham de fora. Tinham mais relação. Mas na cidade, cada mês acontecia alguma coisinha: no supermercado, em lojas, revistas policiais, esse tipo de coisa. Pelo menos uma vez por mês acontecia uma coisa que me desagradava assim. [...] Por exemplo, **eu já tive situações de eu não conseguir, de jeito nenhum, de pessoa passar na minha frente comprar alguma coisa com uma nota de R\$ 100,00 e eu não conseguir comprar uma coisa com uma nota de R\$ 50,00. Não sei porquê**. [...] em São Paulo, eu lembro só de ter levado, o que vocês chamam **de revista policial, apenas uma vez. Normal, faz parte! E aí em Beltrão eu já levei várias**. Umas seis mais ou menos, em situações que, em contato com todos os meus outros colegas, lá da faculdade, primeiro eles nunca tinham levado e eram situações que eles também repetiam várias vezes: estar andando na rua, estar voltando da faculdade, e são situações iguais, mas que não aconteceram as mesmas coisas, sabe? (Cotista FB 1).

[...] na UTFPR é mais velado, porque a pessoa vai ficar com medo de represália, do pessoal que pode se indignar ao ouvir alguma situação de constrangimento em relação a isso. Então as pessoas se contêm mais. Você sabe que às vezes a pessoa tem um comportamento, **às vezes por não ter tido muito contato com outras pessoas de outras cores e tudo mais, faz brincadeiras que acha que não vai ser ofensiva, e está sendo**. Acontece muito isso. Mas ela tenta se policiar para que os outros não vejam. Tenta esconder o que realmente pensa sobre aquilo. Mas você não vê escancarado. Na UTFPR você não vai ver escancarado. Em Beltrão, acho que também acontece. **Eu nunca tive uma situação, mas eu imagino que aconteça muito**. Tem muita gente mais velha, com menos instrução e tudo mais, que desde muito tempo acostumadas a ver, ouvir coisas sobre negro, isso e aquilo, e achar que sempre foi uma raça inferior e tudo mais eu imagino que tenha, só não fala. Eu pelo menos nunca vi. Mas já ouvi pessoas dizendo que já sofreram e tudo mais, já sofreu perseguição no mercado. São coisa que eu acredito que aconteçam mesmo, mas eu nunca vi. Comigo nunca. Mas eu já ouvi pessoas dizendo que foram

perseguidas em mercado, achando que eram assaltantes e tudo mais. E tem aquele que, depois passa a situação: mas a tua cor é tão diferente. **Aí é que está, tem que avaliar se está sendo um ato racista, ou se a pessoa está achando algo diferente. É difícil, realmente é muito difícil separar o que é racismo e o que não é, como a pessoa está se comportando. [...] Às vezes você escuta umas brincadeiras e tudo mais assim, mas acaba de não levar. Porque querendo ou não é um amigo teu, você vai precisar de uma ajuda na matéria, coisa assim, você não vai ficar retrucando tudo. [...] não tem como ficar sempre retrucando, pra não ser o chato do grupo. Querendo ou não você vai precisar de uma ajuda depois. Vai precisar de uma matéria, seja um trabalho em grupo. Você não pode ficar o tempo todo retrucando a pessoa. [...] Querendo ou não são situações muito específicas. Ou você vai entrar em um lugar que não tem muito negro e aí a pessoa vai te seguir no mercado, vai acontecer uma bizarrice dessa. Ou você vai ter que conhecer alguém, pra pessoa achar que tem um grau de liberdade pra soltar alguma frase racista, alguma brincadeira sem graça e achar que está agradando você e o pessoal que está perto. De primeira é difícil você passar por isso. **Acontecia muito isso lá nos anos 2000, anos 1990 era comum você entrar numa loja e a pessoa te seguir, achando que você era um assaltante, te puxar pelo braço.** Mas hoje em dia, por gerar processo, por toda essa comoção que gera sobre esse assunto, a pessoa já não tem coragem. Pode até ser, mas ela não vai tentar transparecer isso (Cotista FB 2).**

[...] eu sempre olhei isso de uma forma negativa, né. Poxa, tudo bem que a região aqui é predominantemente branca, mas sei lá, **sempre me causou estranheza isso, o fato de ter muito poucas pessoas pretas na faculdade.** Mas assim, **nunca teve nada negativo assim de tratamento dentro da universidade.** Na cidade aqui sim, já senti muita coisa desagradável, mas dentro da universidade não. Sempre foi assim, tranquila essa questão, né. [...] dentro da UTF assim, diretamente, eu acho que o pessoal é mais... assim, como tem maior diversidade de pessoas, as pessoas acabam tendo mais, sei lá, tem uma mente menos fechada, uma mente mais inclusiva assim, né, não tem muito. Pelo menos eu não percebo assim diretamente, né. Assim, eu acredito que dentro da gente, lá no fundinho, a gente sempre acaba olhando pra uma pessoa diferente, e a primeira coisa que vem a cabeça é julgar a pessoa por aquela característica. Mas diretamente, assim, eu nunca tive nenhuma questão, pelo menos que eu me lembre, dentro da UTFPR. **Aqui na cidade é... no início assim, quando eu vim pra cá eu não tinha muita noção dessas questões, né. Então, quando acontecia alguma coisa, minha reação era sempre ficar meio assustando e, sabe, não conseguia reagir no momento.** Assim, com o tempo, eu fui me acostumando, fui vendo, tipo assim, fui criando uma autodefesa pra essas coisas. Tipo assim, igual como eu falei, é... já tiveram várias e várias vezes, por exemplo: **minha namorada é branca. Quando eu vou com ela no mercado nunca me pararam, nunca me pediram pra ver bolsa, nunca pediram pra fazer nada. E aí várias vezes que eu vou sozinho, o cara vem, já teve vezes do cara meter a mão na minha sacola, assim, pra olhar dentro se eu estava pegando alguma coisa.** É... tipo assim, quando eu tô saindo me chamar e pedir pra ver sacola se tem alguma coisa dentro que eu tô levando a mais. Já **teve uma situação que eu estava vindo de Dois Vizinhos pra cá, e o cara não deixou... tipo assim, o ônibus estava muito cheio e ia gente em pé. Eu era um dos primeiros da fila. O cara não deixou eu entrar no ônibus primeiro, no caso eu iria sentado, mandou eu ir pro final da fila, só entrar depois que todo mundo entrasse. Então, isso que eu falei, na época, quando aconteceu isso, eu já estava começando a criar uma consciência, assim, de que eu não podia ficar quieto quando acontecesse essas coisas. Então, na hora, quando o cara mandou eu voltar pro final da fila, eu fiquei assustado, mas aí quando eu entrei no**

ônibus eu fui no motorista e no cobrador e meio que discuti com eles: cara, da onde estão tirando isso? Não existe isso que vocês estão fazendo e tal. Assim, mas tem várias situações assim que no dia a dia, de, sei lá, que acontece... (Cotista FB 3).

É complicado assim, né... porque, que nem eu te falei, tiveram situações que passaram comigo dentro da UTFPR. O fato de você estar dentro de uma sala de aula, e você perguntar três, quatro vezes para o professor e o professor ignorar tua pergunta, e aí vem uma loira linda, maravilhosa, siliconada do teu lado pergunta, e o professor vai lá e responde e vai lá e ajuda. Entendeu? É mais ou menos assim, sabe. É complicado, entendeu? É aquela rejeição. [...] a cidade minha é muito pequena, são 4.000 habitantes, acho que nem isso. Todo mundo conhece todo mundo. **Mas que nem te falei, sempre tem aquele preconceito, né, da pessoa ser escura. Às vezes a pessoa é escura, a pessoa é pobre, a pessoa é mal educada e a pessoa rouba.** A gente vê... As vezes a gente vai alguma coisa a pessoa, né... fica... a gente sente isso né (Cotista PB 1).

Tem uma coisa que aconteceu bastante comigo assim, todos **os anos que foi que eu percebi assim, que era eu entrar no ônibus, que eu ia de ônibus pra UTF e todo mundo olhava pra mim. Eu sempre andei com meu cabelo solto e tal e aí, se não sei se é porque eu era diferente, ou se era porque o pessoal não estava acostumado a ver preto assim, pessoal que anda de ônibus né.** [...] E assim, por mim, eu não senti nada assim, de racismo. Mas eu ouvi um pessoal dizendo que o pessoal de Pato Branco é bem racista sim, mesmo (Cotista PB 2).

Na cidade de Pato Branco eu nunca tive problema. Em Pato Branco, faculdade, nunca. Eu tive só uma situação, mas não sei se enquadraria, eu era no caso, eu era menor aprendiz, isso no caso foi na minha cidade, não sei se tem a ver com a sua pesquisa no caso. Aconteceu uma situação, eu trabalhava com uma mulher lá, eu trabalhava numa faculdade, era menor aprendiz, a mulher não se direcionou direto pra mim também. O problema é que foi pra um amigo meu, aí **ela falou que eu parecia muito bandido.** Foi a única situação também. Foi a única vez que eu tive problema. E ele me contou, no caso. Na época eu reclamei bastante né, ainda mais menino novo. Só que foi a única situação. Nunca passei por nenhum outro problema quanto a isso (Cotista PB 3).

O desabafo dos estudantes quanto às situações de racismo, tanto institucional quanto social (municípios onde residem), mostra o quanto o assunto precisa ser tratado, discutido e refletido pela sociedade como um todo.

Os olhares, as desconfianças, as dúvidas que a sociedade branca projeta em relação aos negros é algo que adoece, ao ponto de manter os sujeitos entrevistados presos a uma rotina de frequentar os mesmos lugares, de não se exporem em situações diferentes do seu dia a dia, de não socializarem em festas ou comemorações por medo de serem perseguidos.

Novamente recorremos a Santos (1983), que explica esse fenômeno, destacando:

[...] o racismo que, através da estigmatização da cor, amputa a dimensão de prazer do corpo negro, também perverte o pensamento do sujeito, privando-o da possibilidade de pensar o prazer, e do prazer de funcionar em liberdade. O pensamento do negro é um pensamento sitiado, acuado e acossado pela dor de pressão racista. Como consequência, a dinâmica da organização mental é subvertida. Um dos princípios régios do funcionamento psíquico, o princípio do prazer, perde a hegemonia de que goza na organização dos processos mentais. A economia psíquica passa a gravitar em torno da dor, deslocando o prazer do centro do pensamento (SOUZA, 1983, p. 08).

O choque de ser discriminado é algo que marca a vida destes estudantes, entre os quais alguns evidenciam não ter passado por situações parecidas até o ingresso na universidade. Esse é o caso do Cotista DV 2, que, por morar na periferia da cidade de São Paulo, sempre sofreu com o preconceito de classe, mas ficou sem saber como lidar com a discriminação em relação a sua raça/cor no seu ambiente de trabalho na cidade de Dois Vizinhos. Como já nos revelava Fanon (2008, p. 129): “uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco”.

Fanon (2008) nos ajuda a explicar esses olhares da sociedade branca, essas formas de perceber a presença dos negros e querer mudar o seu fenótipo, como apontado pela Cotista DV 3. Para o autor, a marca da sua cor, seus traços faciais e corporais não passam despercebidos pelas sociedades racistas. Ao fazer um comparativo com o povo judeu, um grupo branco discriminado em muitas sociedades, o autor (que é negro) aponta algumas questões para nossa análise: ser negro em uma sociedade racista é não passar despercebido.

[...] o judeu pode ser ignorado na sua judeidade. [...] É um branco e, sem levar em consideração alguns traços discutíveis, chega a passar despercebido. [...] o judeu só não é amado por a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobreterminado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição. Chego lentamente ao mundo, habituado a não aparecer de repente. Caminho rastejando. Desde já os olhares brancos, os únicos verdadeiros me dissecam. Estou fixado. Tendo ajustado o microscópio, eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade. Sou traído. Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto! [...] Deslizo pelos cantos, captando com minhas longas antenas os axiomas espalhados pela superfície das coisas – as roupas do preto cheiram a preto – os dentes do preto são brancos – os pés do preto são grandes – o largo peito do preto – deslizo pelos cantos, permaneço silencioso, aspiro ao anonimato, ao esquecimento. Vejam, aceito tudo, desde que passe despercebido! (FANON, 2008, p. 108).

Mesmo percebendo situações de racismo no interior da UTFPR, os estudantes tendem a afirmar que não sofreram racismo dentro dos muros da instituição. Aparentemente é mais fácil conviver com situações menos opressoras, lidar com as “brincadeiras”, aceitar os comentários maldosos como uma questão cultural local, do que causar um mal-estar e deixar de pertencer ao grupo.

Dados coletados do SAI-UTFPR nos mostram que, das 156 matrículas efetuadas na cota PPI, especificamente com estudantes autodeclarados negros, 52 tinham como localidade de origem do estado do Paraná e 104 eram provenientes de outros estados. Se analisarmos os 52 paranaenses cotistas negros matriculados, apenas 21 apresentaram como localidade de moradia a região sudoeste do Paraná.

Do universo total, das 156 matrículas de cotistas negros, autodeclarados pretos, 86,54% eram de candidatos de outros estados e regiões e apenas 13,46% de candidatos eram moradores da região sudoeste.

Isso explica uma das estratégias utilizadas pelos estudantes: não causar conflito, não ficar à mostra, não ser percebido. É não ousar com as tranças no cabelo, e pouco menos ousar na vestimenta. É estar sempre imperceptível. Ouvir as músicas e participar das atividades culturais da região. É estar presente nos grupos, mas não problematizar suas opiniões e sua presença. Ser um estudante cotista negro na região sudoeste do Paraná é ser resiliente.

Quando procuramos a definição para a palavra resiliência no dicionário, duas respostas nos são apresentadas. A primeira delas atribui uma definição física: “característica mecânica que define a resistência dos choques de materiais”. A segunda delas atribui um sentido figurado: “capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios” ou, ainda, “tendência natural para se recuperar ou superar com facilidade os problemas que aparecem”¹²⁰. Cremos poder usar o sentido figurado para definirmos o conceito.

Essa resiliência pode ser visualizada de diversas formas, mas o silêncio está à frente das muitas situações nas quais os estudantes estão diretamente inseridos. Silenciar não significa estar inerte, ao contrário, em certos momentos o silêncio é movimento, é resistência. Orlandi (2007, p. 13) explica que o silêncio “é a respiração (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”.

¹²⁰ Dicionário On-line de português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/resiliencia/>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

O silêncio é fugaz. O homem não o suporta e assim não lhe permite senão uma existência efêmera. Pela relação entre múltiplos fragmentos de linguagem, pode-se construir uma certa duração para torná-lo observável, nas condições em que ele se produz. Ressalta-se assim sua materialidade histórica. [...] Em todos esses casos se faz intervir a historicidade de forma particular, pelo fato de se relacionarem múltiplos discursos. [...] O silêncio não é pois imediatamente visível e interpretável. É a historicidade inscrita no tecido textual que pode “devolvê-lo”, torná-lo apreensível, compreensível (ORLANDI, 2007, p. 57-58).

É nos relatos dos estudantes que percebemos seus silêncios, suas invisibilidades, na tentativa de manter-se no processo acadêmico, buscando o menor impacto possível que o racismo lhes impõe diariamente.

5.4 ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO

Evidenciamos anteriormente uma resiliência por parte dos estudantes para enfrentar as adversidades que aparecem no cotidiano e permanecer estudando. Para além do silêncio, os estudantes negros vão organizando suas rotinas e definindo com persistência suas estratégias de permanência na graduação.

[...] **Eu erro e volto, erro e volto...** É uma repetição infinita de erros. [...] Eu sempre vou pras aulas, eu estou presente nas aulas, eu estou presente ali, estou escrevendo, eu estou ali, eu estou ali... e aí tipo, cada semestre é um jeito novo. Vou tentar, desse jeito, vou tentar de outro jeito, deixa eu tentar desse jeito... **é na tentativa do erro.** Dessa vez eu tentei fazer de um jeito, que pra mim, parece que tá dando certo. E parece que isso todo mundo faz, eu não sabia que todo mundo fazia assim, sabe... [risos] (Cotista DV 1).

Eu tento validar mais um pouco os estudos. Conforme nos últimos dois anos que eu resolvi me dedicar mais. Por exemplo, inglês eu faço, mas aí chega uma hora que tem um nível que dá aquela travada, **aí eu paro, depois tento voltar. Tipo, fica nesse vai e volta né.** Não estou tendo uma disciplina de pegar e ir a fundo. Acho que chega um ponto e aí eu travo, e quando eu travo acabo desanimando (Cotista DV 2).

[...] em relação à educação, ou ausência de conhecimentos, que já deveria ter, **eu me aproximo de quem já sabe. Daí eu tento aprender com eles, vou em casa estudar junto, biblioteca, essas coisas, videoaula** (Cotista FB 2).

[...] fui me envolvendo ali nos projetos, aí eu consegui bolsa de IC, outras coisas assim, e aí foi ficando mais tranquilo um pouco. É, assim, era **vivendo um semestre por vez, né.** Esse semestre eu sabia que estava tudo certo. Na verdade é meio assim até hoje. Tipo assim, esse semestre tá

tudo certo, estou ganhando bolsa, estou não sei que, tem que estudar pra não reprovar pra não perder a bolsa, lógico né. E seguindo assim, e recuperando o que eu não tinha de base. Indo dessa forma assim (Cotista FB 3).

Quando eu entrei em Agronomia, eu coloquei um propósito na minha cabeça... só que como eu já tinha feito um semestre, eu não imaginei que ia ser tão difícil. Aí tive que mudar o meu método de estudo. **Não vou poder pegar hoje a matéria do semestre, eu vou ter que ir devagar, vou ter que ir mais nas monitorias, né.** Foi difícil. Eu mudei o método de estudar. Eu procurei mais a monitoria e diminui o tanto de matérias daí, sabe. É o que eu estou fazendo. Tem matérias que as notas melhores são minhas, eu tenho o dobro dos alunos [idade] ali da sala, e para mim isso é gratificante. Eu sempre falo pro meu filho desde cedo, você tem que batalhar, tem que se esforçar, e a recompensa é dele (Cotista PB 1).

Eu demorei pra procurar ajuda. E quando eu procurei não foi com a UTF. Eu não procurei um psicólogo também, porque no momento eu estava sem plano de saúde, o SUS estava sem paciência, assim, não tinha condição. E eu não falei com ninguém da UTF sobre esse assunto também. Então, daí, **eu melhorei assim porque meus amigos me auxiliaram mesmo.** E, daí, assim, **em relação à UTF, não tive suporte com relação a isso, mas também não falei pra ninguém da UTF sobre o que eu estava passando né** (Cotista PB 2).

Olha, eu tenho que chegar, todas as primeiras aulas do semestre, eu tenho que avisar o professor, pra ele estar ciente que meu atraso é por causa do trabalho, e eu tenho que estudar nas horas que dá. **Eu estudo durante o trabalho, quando dá no trabalho eu estudo. Estudo durante a aula também. Hoje em dia é outra realidade, estudo depois... tem que estudar o dia inteiro né, porque o dia fica curto pra carga horária** (Cotista PB 3).

De acordo com Souza (1983), uma das características da resistência negra é a demonstração de persistência e a busca por fazer sempre o melhor.

Ser o melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o “defeito”, para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unanime em todas as histórias de vida (SOUZA, 1983, p. 40).

É nesse sentido que os entrevistados mostram que frente às adversidades, mesmo quando desistem, passado um tempo, buscam retomar e superar as dificuldades. A todo momento querem realizar seus objetivos e ir construindo sua trajetória dentro da instituição. Pelos relatos, percebemos que a cobrança individual, essa forma de mostrar uma perfeição tem um componente “neurótico”, como diria Fanon (2008), que vai exaurindo os estudantes. Na maioria das vezes eles não procuram ajuda e procuram em si mesmos a força para a superação. O autor faz

uma importante consideração a respeito da tomada de consciência da negritude, a qual se adequa às situações em que os nossos entrevistados passam pela instituição:

[...] constato que sou negro. Para escapar ao conflito, duas soluções. Ou peço aos outros que não prestem atenção à minha cor, ou, ao contrário, quero que eles a percebam. Tento, então, valorizar o que é ruim – visto que, irrefletidamente, admiti que o negro é a cor do mal. Para pôr um termo a esta situação neurótica, na qual sou obrigado a escolher uma solução insana, conflitante, alimentada por fantasmagorias, antagônica, desumana enfim – só tenho uma solução: passar por cima deste drama absurdo que os outros montaram ao redor de mim, afastar estes dois termos que são igualmente inaceitáveis e, através de uma particularidade humana, tender ao universal (FANON, 2008, p. 166).

É evidente o esforço individual dos estudantes na superação das suas dificuldades para “tender ao universal”, como nos fala Fanon (2008). Para eles, a instituição poderia colaborar mais na perspectiva do atendimento aos estudantes:

O fato de falar: você tem que estudar. Ok, tem que estudar! Mas como? O como estudar seria uma coisa boa de se ver a faculdade fazer. [...] **Aí você tem lidar com casa, tem que lidar com as coisas, tem que lidar com um monte de coisas, que é aqui na universidade que te prejudica.** Porque você está ocupado, tentando manter uma casa, em contrapartida você não vai ter tempo pra estudar, ou não vai ter tempo pra poder... e quando você quer estudar, você não sabe por onde estudar, por onde começar. Eu não sei como a universidade pode interferir nisso, sabe, ou pode ajudar nesse ponto. Mas se universidade quer fazer algo, então que ela faça começando, ensinando, de fato, como estudar. Porque é muito bonito ver os professores falarem: “nossa, passo horas estudando” ou “na minha época ficava tanto tempo estudando”. Ok! Como que tem que fazer isso? Me fala como? (Cotista DV 1).

Então, eu sempre pedia ajuda ou pra amigo ou pros alunos que são os monitores mesmo da universidade. Essa também é uma questão muito importante. Graças a Deus hoje em dia tem muitos alunos que são nossos colegas, que tem essa oportunidade de receberem bolsas pra estar auxiliando os professores. E isso daí é uma questão muito boa, porque tipo assim, **a gente tem facilidade de aprender com aquelas pessoas que realmente são nossos amigos, porque ainda hoje tem aquela diferença de professor pra aluno** (Cotista DV 2).

[...] **eu estava tendo muita dificuldade em também passar nas matérias e aprender, pegando muita matéria, aí eu passei a pegar menos matérias e conseguia conciliar as atividades que eu estava realizando dentro da universidade com o curso.** Aí eu vi assim e falei: cada um tem o seu tempo né, e trabalha do jeito que acha melhor, mas eu acho que essa vai ser a melhor forma pra eu aprender, em si, dentro da universidade e ser favorecida também com trabalho, os estágio realizando dentro da universidade mesmo, as atividades (Cotista DV 3).

Mas isso não é um problema, em si, só da instituição, como de professores e servidores. Mas também **tem um problema muito grande dos alunos, questão de participação mesmo, de envolvimento. É uma coisa que os alunos também têm que trabalhar em cima** (Cotista FB 1).

A faculdade, em si, disponibiliza monitoria, tipo, atendimento com professor. Mas ainda assim, não é tudo que você vai conseguir ali. **Você tem que correr um pouco atrás sozinho, procurando leitura, ou então pedindo ajuda pros colegas de sala. Mas a faculdade obrigatoriamente tem monitoria e atendimento ao aluno, mas se for depender só daquilo ali, realmente, não vai adiantar muita coisa.** São coisas muito básicas que você não teve, para que a pessoa ter que ficar voltando pra te ajudar. Não tem como, realmente, parar uma aula pra voltar tudo atrás pra, só ajudar você que está muito atrasado. Então aquele aluno vai ter que correr atrás, sozinho ou amigos (Cotista FB 2).

Então, eu acho que a UTF pode fazer e faz, é dar espaço para as pessoas. Na UTF de Pato Branco tinha uma situação recorrente de falta de salas de aula para as atividades extras. Então, daí, às vezes era meio difícil conseguir um espaço pra fazer alguma atividade na UTF. Mas, quando os alunos conseguiam se mobilizar, assim, pra fazer as coisas, eu, assim, eu participei do Centro Acadêmico e tal, então eu senti que o acesso à informação dentro da UTFPR era bom. Eu vejo que essas coisas de movimento estudantil, de grupo de estudo, no geral tem que vir dos alunos. Que a UTF tem que fornecer estrutura. [...] Mas eu acredito que a função da UTF, assim como universidade é dar espaço. Porque o pessoal está lá, os acadêmicos estão lá. **Quem sente na pele as coisas é a gente, né. Então eu acredito que cabe aos acadêmicos, assim, de se movimentar para fazer as coisas, né** (Cotista PB 2).

Talvez, talvez a possibilidade, uma coisa que eu acho, talvez da redução do primeiro período, porque são sete matérias e dependendo da situação que a pessoa chega, a realidade dela pode ser um baque muito... porque estamos falando de aluno de ensino médio que faz quatro, três horas e meia, quatro horas. **Vamos colocar uma pessoa em situação vulnerável, que estuda a noite, que ela já trabalha, ela chegar pra uma faculdade integral e ter que fazer sete matérias eu acho um pouco pesado. Pra mim foi.** Eu reprovei num monte inclusive. Então penso que talvez uma redução no 1º período fosse uma saída (Cotista PB 3).

Percebem-se alguns elementos que dizem respeito à vida pessoal dos estudantes e que são agravados frente às dificuldades vivenciadas no seu percurso universitário, como explicou a Cotista DV 1. A universidade exige deles, mas falha no sentido de direcioná-los ao melhor caminho para planejar sua trajetória.

Anteriormente os estudantes já apresentavam queixas quanto aos vínculos que estabelecem com as equipes da Universidade, como apontado pela Cotista PB 2: **“em relação a UTF, não tive suporte com relação a isso, mas também não falei pra ninguém da UTF sobre o que eu estava passando né”**. Mesmo com equipes e profissionais disponíveis em todos os *campi*, a exemplos dos DEPED, especificamente por meio dos NUAPE, ainda é necessário estabelecer vínculos e

rotinas para que os estudantes acessem os serviços.

Outro ponto citado por quase todos os entrevistados, e que os Cotistas DV 3 e PB 3 apontaram com muita propriedade, é o número elevado de disciplinas que os estudantes são obrigados a cursar no primeiro semestre em que entram na instituição. É necessário um estudo mais detalhado para entender a relação de horas de estudo e apropriação do conhecimento, bem como as disciplinas que melhor se encaixam no primeiro semestre e nos seguintes. O fato é que esse é um período de adaptação, em que o estudante está se habituando ao novo ritmo de estudos, códigos, interações. O alto número de disciplinas para cursar, aliado à problemática muito bem exposta pelo Cotista PB 3, contribui sumariamente para o alto índice de reprovação e, a longo prazo, a evasão acadêmica¹²¹.

Outra questão presente no diálogo com os entrevistados é a resiliência quanto às formas de superar as dificuldades de aprendizagem impondo a responsabilidade nos próprios estudantes. A forma como a universidade e muitos professores expõem o perfil dos estudantes que devem frequentar suas aulas pressiona e pressupõe que a questão das fragilidades na escolarização básica é individual, construindo o entendimento de que só por meio do esforço é que eles obterão o “sucesso”¹²².

As superações das situações de dificuldade estão ligadas aos anseios que os estudantes têm da sua formação e o significado que a graduação representa nas suas vidas. Estudar ainda é visto pela sociedade brasileira como um componente de elevação de *status* social e mudança de trajetórias de vida.

Eu acho que é isso pra mim... **o diploma vai ser muito mais que um certificado para a qualificação do serviço, vai ser uma vitória** (Cotista DV 1).

Tentar um outro mercado melhor, né. Que nem o pessoal fala: se você se forma, você já vai ter um aumento aqui na empresa, porque já tem uma graduação. É pra mim, acho que é uma coisa imensa. Porque eu, dar alegria pro meu pai também, que ele falava, não para, não para. Tanto que

¹²¹ Destacamos como um exemplo a ser reproduzido nas instituições a experiência da UEL, que criou o Programa de Ação Intercultural, “que visa a promover atividades didático-pedagógicas voltadas ao acompanhamento e à melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes universitários indígenas matriculados. De caráter interdisciplinar e interdepartamental, pretende envolver professores e estudantes não índios em ações orientadas no sentido de assegurar a melhoria do rendimento escolar dos estudantes indígenas”. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=divisao-politicas-graduacao/cuia/apresentacao.html>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

¹²² O tal “sucesso” está diretamente associado ao “fracasso individual” de inspiração liberal e meritocrática que é recorrente na percepção e no relato dos estudantes.

ele voltou a estudar pra mostrar e incentivar. Vai ser uma coisa a mais. Tanto que, ainda **hoje em dia, uma graduação não está fazendo mais diferença, pelo que eu estou vendo. Eles incentivam você pra ter uma graduação, pra você ter um emprego bom, mas a graduação só em si não vai te dar o que se almeja na vida. Que aí você tem que continuar estudando, fazendo cursos, se aprimorar** (Cotista DV 2).

Nossa! Significa superação, significa força, inspiração para a próxima geração. É... [pausa] na verdade nem tem como expressar em palavras. É só sentindo mesmo. Mas é muito importante, é saber que eu realmente consigo, e que não são somente aquelas pessoas que falavam sempre pra mim: que você não é capaz. **Eu vim aqui provar pra todo mundo que nós negros, temos sim um cérebro e que nós podemos vencer na vida. Que vamos, com certeza!** (Cotista DV 3).

Olha, para mim, para concluir a graduação, **vai ser primeiro um sonho e uma mudança de paradigma.** Não na questão financeira, até porque a questão do país, a economia do país não está tão boa assim, em questão de emprego. Mas justamente para mudar um pouco essa concepção (Cotista FB 1).

Finalmente mudar de vida e ser o primeiro da família a ter um diploma, em uma universidade pública ainda (Cotista FB 2).

Pô, é liberdade. Essa é a palavra que eu sempre tenho em minha mente: liberdade. Me libertar de muita coisa, né. De um ciclo assim, que eu sempre vejo. Meu pai nunca teve acesso ao estudo, minha mãe também não. A família do meu pai, eu nunca tive muito contato, mas eu sei que ninguém assim teve estudo, meus tios por parte de pai, ninguém teve, não sei nem se completou ensino fundamental. Então pra mim conseguir me formar é a libertação desse ciclo de falta de acesso (Cotista FB 3).

Um sonho realizado. Um sonho que eu quero. Eu vou conseguir, se Deus quiser... (Cotista PB 1).

Especificamente pra mim... [pausa longa], significa que eu consegui ser disciplinada a ponto de superar assim tudo que eu estou superando pra conseguir terminar a faculdade. Eu acho que, pra mim, porque eu só posso falar por mim nesse sentido, é... [pausa]... **eu acho que posso dizer que é vitória da determinação, né. Porque inteligência, conhecimentos, a gente consegue, a gente consegue em qualquer lugar, mas a graduação em si ela precisa de um esforço a mais pra se manter de acordo com o sistema da graduação, né.** Eu vejo que é como se fosse a vitória da determinação (Cotista PB 2).

Pra mim é mudança de vida, literalmente. Acho que essa é a melhor definição. Eu sou a primeira geração da minha família que entra na universidade, então é uma realidade bem distinta (Cotista PB 3).

Souza (1983) aponta essa necessidade da população negra em conquistar os títulos que a branquitude tanto exalta, como uma forma de ser reconhecido como integrante da sociedade.

O negro de quem estamos falando é aquele cujo ideal de Ego é branco. O negro que hora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso em uma ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar este modelo. [...] O figurino é branco em seus diversos matizes. Aqui branco quer dizer aristocrata, elitista, letrado, bem sucedido. Noutra momento, branco é rico, inteligente, poderoso. Sob quaisquer nuances, em qualquer circunstância, branco é o modelo a ser escolhido. Escolha singular, fixada à revelia de quem apenas deve a tal modelo configurar-se (SOUZA, 1983, p. 34).

Como tratamos ao longo deste trabalho, o título universitário é uma forma de ascensão social e que possibilita que portas se abram, principalmente para aqueles que tiveram por diversas vezes as oportunidades negadas.

Quando analisamos os dados referentes à escolaridade dos pais e das mães dos cotistas raciais e sociais, dado esse de suma importância para entendermos os aspectos da evasão acadêmica e que precisam ser explorados em futuras pesquisas, observamos que as famílias negras são o grupo com maior número de pais e mães com baixa escolaridade e o menor número de pais e mães com nível superior. Dos nove cotistas entrevistados, apenas a mãe da Cotista PB 2 tem nível superior completo e a estudante DV 3 tem sua mãe cursando graduação. Os demais estudaram até o ensino fundamental e alguns chegaram ao ensino médio.

Merecem destaque o relato do Cotista FB 3, que associa a sua graduação a “uma libertação”, ou o relato da Cotista DV 3, para quem é a prova de “ter um cérebro”. Novamente percebemos nessa trajetória de resiliência e de resistência a busca da superação da forte associação dos negros à história de escravização, de humanos com corpo para o trabalho e sem cérebro, do insistente ciclo de subalternização de seus corpos e mentes.

Como citado pelos próprios entrevistados, muitos são as primeiras gerações do grupo familiar a cursar uma graduação e isso é um dos motivos que faz os estudantes e seus familiares vibrarem e se orgulharem. Ser a primeira geração de graduados para famílias que tiveram seus ancestrais tolhidos da história de suas origens africanas e que estão sempre associados à escravização é realmente uma conquista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados e instigados pela intenção de identificar e analisar o perfil dos estudantes negros cotistas da UTFPR da região sudoeste do estado, e as suas estratégias de permanência na instituição, partimos da hipótese de que a população negra na região sudoeste é invisibilizada e, por consequência, poderia não estar acessando e permanecendo nas vagas de cotas destinadas ao segmento na integralidade. Ao mesmo tempo, pressupomos que os cotistas negros matriculados na instituição, provenientes de outras localidades que não a região sudoeste do Paraná, poderiam encontrar dificuldades de se fixarem na região para estudar, o que torna necessário compreender as suas estratégias de resistência e permanência para concluir a graduação.

Iniciamos o trabalho refletindo sobre a trajetória de lutas da população negra para acessar a educação, bem como buscamos demonstrar a condição histórica em que o racismo se instala na sociedade brasileira, alimentado, sobremaneira, pelo mito da “democracia racial”.

Analizamos a constituição da região sudoeste do Paraná, reconhecida pela historiografia oficial regional como um espaço recentemente ocupado, que a partir de 1940 passou a receber um quantitativo populacional de migrantes vindos da região sul do país. Esses migrantes são reconhecidos como descendentes dos imigrantes europeus que adentraram no país no final dos anos 1890 e início de 1900 e se estabeleceram em grande quantidade no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Na ocupação da região, a população migrante ganhou lugar de centralidade e prestigiosa visibilidade na historiografia, alicerçada principalmente pelo movimento Paranista, de exaltação das marcas das culturas europeias em detrimento dos costumes e das vivências das populações negra e indígena que historicamente residem no território.

Tais marcas da invisibilidade da contribuição das populações negra e indígena ainda são presentes na região, principalmente devido aos constantes “olhares diferentes”, as “brincadeiras com a cor da pele e tipo de cabelo” das pessoas negras que ali se instalam. Esses comportamentos revelam o profundo desconhecimento sobre a história de ocupação desse território e, principalmente, da secular presença indígena e negra no sudoeste paranaense.

As políticas afirmativas voltadas às populações negras e indígenas e outros segmentos sociais de maior vulnerabilidade são recentes no Brasil e passam a provocar mudanças no público até então ingressante na educação superior, principalmente após a Lei de Cotas de 2012. Esse movimento cria também novos contextos locais ao visibilizar o acesso da população negra na educação, principalmente em regiões marcadas pela inviabilização de tais grupos, como é o caso da região sudoeste do Paraná.

Ao refletirmos sobre uma política afirmativa implantada nas universidades, foi preciso entender que instituição é essa que tem recebido um grupo heterogêneo de estudantes e como ela recebeu essa nova demanda social via legislação de cotas. Também precisamos problematizar as causas da reduzida presença de negros na educação superior pública no país.

Assim, resgatamos a trajetória da UTFPR no estado do Paraná, uma instituição centenária, mas que há pouco mais de uma década assumiu o *status* de universidade, dando visibilidade à implantação dos *campi* Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão, instalados na região sudoeste nos anos de 1993, 2003 e 2006, consecutivamente. É importante destacar que a política de cotas na UTFPR foi implantada no ano de 2007, atendendo especificamente os estudantes provenientes de escola pública. Com a sanção da Lei de Cotas no país, os candidatos negros, indígenas e com deficiência puderam reservar vagas para além do critério da escola pública.

As informações coletadas de cada *campus* (principalmente os editais de matrícula, o número de vagas disponibilizadas, bem como o número de estudantes matriculados semestralmente), com recorte temporal centrado no período de 2013 a 2018, possibilitaram analisar o quantitativo de vagas disponibilizadas para a política de cotas e ampla concorrência.

No contexto das cotas na UTFPR, pudemos perceber que a matrícula de estudantes PPI tem sido inferior ao número de vagas disponibilizadas pela instituição. A observação do período de 2013 a 2018 demonstrou que nenhum dos três *campi* preencheu na integralidade o número de vagas disponibilizadas para essa categoria, como já apontamos no Quadro 6. Esse dado sinaliza a necessidade de se desenvolverem estratégias institucionais efetivas para que os estudantes negros de ensino médio, potenciais candidatos, tenham conhecimento desse direito (PACHECO, 2019).

Na constituição do perfil do estudante cotista, a partir das variáveis (sexo, idade, região de nascimento, declaração cor/raça, renda, escolaridade dos pais e escolaridade das mães), pudemos observar que os candidatos aprovados pelas cotas raciais (aqueles autodeclarados PPI), mesmo se comparados aos demais estudantes aos quais chamamos de cotistas sociais (que não se autodeclaram PPI), estão em situações desiguais.

Percebemos que os estudantes cotistas raciais adentram a instituição mais tardiamente, em relação aos cotistas sociais. Esse fato pode ser percebido também nos dados dos estudantes entrevistados, que, além de adentrarem mais tarde, levam mais tempo para cumprir as disciplinas programadas para cada curso.

Observa-se, também, uma desigualdade salarial entre os cotistas raciais e os cotistas sociais, ou seja, uma dupla vulnerabilidade socioeconômica. Esse fenômeno não é recente e pesquisas de Hasenbalg e Silva (1990), realizadas anos 1980, apontavam a desigualdade econômica da população negra. Mas a questão que se apresenta nos dados coletados é que, mesmo no interior de uma política de cotas, que contempla um público afetado por diversas formas de desigualdade, os cotistas raciais ainda são os mais vulneráveis do ponto de vista econômico.

Percebemos ainda que, no quesito escolaridade dos pais e das mães, os cotistas raciais apresentam significativo número de familiares com o ensino fundamental incompleto. Essa questão relaciona-se diretamente às problemáticas anteriormente citadas, tendo em vista que a baixa escolaridade dos familiares condiciona aos menores salários, podendo refletir nas fragilidades escolares dos filhos, devido à insuficiência de recursos ou mesmo ao abandono escolar das crianças e dos jovens para que possam trabalhar e contribuir na renda familiar.

Buscamos também entender em que medida essa invisibilidade da população negra empregada na região sudoeste se replica no interior dos *campi* da UTFPR no sudoeste. Assim, a trajetória dos estudantes negros cotistas, evidenciada via entrevistas individuais, propiciou visualizarmos alguns fenômenos na vida dos estudantes, em especial no sudoeste do Paraná.

Primeiramente, o sudoeste do Paraná é uma região que historicamente tem invisibilizado a existência da população negra e indígena em sua historiografia oficial. Entretanto, uma população negra tem chegado semestralmente em algumas localidades, como resultado das políticas, e não pode mais ser ignorada.

A invisibilidade da população negra na região sudoeste do Paraná parece afirmar-se, ainda mais, dada as fragilidades da organização de movimentos sociais negros que tratam da temática. Tais movimentos historicamente fazem incidência política em favor das cotas, expõem os casos de racismo e, em muitas situações, propiciam amparo às vítimas desta violência. A não existência dessas organizações favorece a cultura da invisibilidade da população negra.

A partir dos dados levantados no SAI-UTFPR, percebemos que, no interior das políticas de cotas, os estudantes negros cotistas apresentam diminuta adesão ao ingresso, existindo, assim, uma reduzida procura pelas vagas de cotistas destinadas ao segmento racial (cotas PPI) nos três *campi* da UTFPR do sudoeste. A instituição pouco tem discutido e debatido sobre as questões étnico-raciais, a política de cotas e, principalmente, o acompanhamento dos estudantes negros cotistas¹²³.

A especificidade da UTFPR em ser a “única universidade tecnológica do país” está amparada na sua trajetória de disponibilizar cursos de engenharia e tecnologias, que exigem um núcleo pesado de conhecimento das áreas exatas, exposto em cargas horárias elevadas que condicionam os cursos a serem ofertados no período integral. É justamente nesse ponto que os estudantes cotistas mostram sua vulnerabilidade, pois os conteúdos que a universidade exige nem sempre são os mesmos tratados na formação do ensino médio público. Além disso, para a classe trabalhadora, apenas estudar sem precisar trabalhar é quase um artigo de luxo. Esse componente pode explicar o fenômeno da procura reduzida pelas vagas das cotas PPI na UTFPR na região sudoeste.

No que diz respeito ao perfil dos estudantes, mesmo antes de iniciar a graduação, os cotistas raciais já apresentam limitações na esfera econômica, social e familiar, que os coloca em situações de desigualdade perante os demais estudantes. De acordo com os relatos levantados nas entrevistas, eles não fazem um planejamento para estudar na localidade que escolheram; simplesmente utilizam das oportunidades e se aventuram. Os estudantes são conscientes das dificuldades que apresentam frente ao seu aprendizado no ensino médio e reconhecem que precisam sempre se “esforçar mais” para superar o estereótipo de fracasso.

¹²³ Entre os anos de 2013 a 2018, período delimitado para a pesquisa, não encontramos no âmbito geral da instituição referência a estudos, trabalhos, documentos ou eventos que sinalizassem a preocupação da universidade em debater a temática étnico-racial. No entanto, não descartamos a possibilidade de eventos e estudos mais localizados, tendo em vista a complexidade da UTFPR em manter 13 *campi*, com diversos cursos e departamentos espalhados por todo o estado.

Os estudantes negros cotistas percebem a existência do racismo na região, mas procuram não problematizar tais situações. Assim, pouco se envolvem em atividades que tratam da temática étnico-racial na universidade. O silêncio se evidencia como uma estratégia de resistência e adaptação ao contexto quando “as piadas e brincadeiras racistas” irrompem; silêncio este utilizado como forma de defesa, para não serem considerados e marcados como vitimistas pelos demais colegas dentro e fora da universidade.

A autoinvisibilidade é também um componente utilizado pelos estudantes como estratégia de permanência na graduação, por isso, buscam não “ousar” nas roupas, nos penteados, nas expressões. Frequentam os mesmo lugares, não organizam festas, têm uma rotina discreta, buscando sempre ficar imperceptíveis dentro da universidade, mas principalmente fora dela.

Dessa forma, a resiliência teimosa passa a ser uma estratégia apontada pelos estudantes negros cotistas para permanecerem na graduação. Frente às adversidades é necessário persistir. É reprovar e continuar tentando, mesmo que os olhares e posicionamentos de professores e demais colegas indiquem o fracasso.

De fato, as vagas destinadas aos cotistas raciais não têm sido preenchidas integralmente em nenhum *campus* observado, considerando os aspectos que atravessam as trajetórias sociais, culturais e educacionais de crianças, adolescentes e jovens negros no Brasil, refletidas ao longo deste trabalho. Outrossim, 86,54% das matrículas efetuadas no segmento “cota racial”, especificamente para os autodeclarados pretos, são ocupadas por estudantes de outros estados. Essa questão caracteriza um aspecto significativamente importante e, ao mesmo tempo, de estranhamento para a região, ao constatar uma nova presença negra, até então invisibilizada pela história oficial, neste momento associada ao prestígio de ocupar vagas numa universidade tecnológica federal.

As entrevistas revelaram que estes estudantes cotistas sofrem com o racismo, principalmente porque a região busca invisibilizá-los, mas por outro lado eles procuram ignorar as indiferenças e preconceitos, tornando-se resilientes.

Frente ao exposto, concluímos que a invisibilidade negra pela historiografia oficial na região pode ser subvertida pela visibilidade teimosa presente nas trajetórias dos estudantes negros que ingressaram pelas cotas raciais, muitas delas inspiradas pelas suas famílias. No seu ingresso, deixam de ser cotistas para serem negros acadêmicos, ainda que muitos possam tentar ajustar sua negritude, como

uma estratégia de resiliente resistência.

Por fim, destacamos o papel estratégico da UTFPR no aprimoramento de uma educação superior antirracista na região sudoeste do Paraná. Entendemos que a proposição e o desenvolvimento de ações e atividades que disseminem informações sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros à universidade, o reconhecimento do protagonismo dos diversos sujeitos e suas demandas, bem como a articulação com a comunidade acadêmica para debater a temática étnico-racial, tendem a qualificar a trajetória e o pertencimento dos estudantes negros na instituição.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Transformações na vida camponesa**: o sudoeste do Paraná. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. Educação superior e racismo: experiências com os povos indígenas em Mato Grosso do Sul. **Cuaderno de la Colección Apuntes**. Apuntes para la erradicación del racismo. Buenos Aires, 2019. p. 73-82. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/19MegjptK18l1ieA9ZluXN1FvZRHOhMbl/view>>. Acesso em 22 maio 2020.

ALMEIDA, L. L. de. **Regionalismo paranaense**: do esboço de uma sinopse de história regional do Paraná à história do Paraná (1951-1969). 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

ALMEIDA, M. da S. Diversidade humana e racismo: notas para um debate radical no Serviço Social. **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 32-45, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15764>>. Acesso em 23 set. 2020.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polem, 2019.

AMARAL, W. R do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo. **Cuaderno de la Colección Apuntes**. Apuntes para la erradicación del racismo. Buenos Aires, 2019. p. 33-39. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/19MegjptK18l1ieA9ZluXN1FvZRHOhMbl/view>>. Acesso em: 22 maio 2020.

AMORIM, M. L. A Escola Técnica de Curitiba / Escola Técnica Federal do Paraná (1942-1965). **Revista Tecnologia & Humanismo**, Curitiba, v. 24, n. 39, p. 170-213, jul./dez. 2010.

ANDIFES. **Classes D e E são maioria nas Universidades Federais**. 2016. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/politicas-de-expansao-e-inclusao-contribuem-para-que-as-classes-d-e-e-sejam-a-maioria-dos-estudantes-das-universidades-federais>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ANHAIA, B. C de. **A “lei de cotas” no ensino superior brasileiro**: reflexões sobre a política pública e as universidades federais. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003a.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Editora da UNICAMP, 2003b.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA PINTO, M. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: ALMEIDA, N. L.T de; PEREIRA, L. D. (org.). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

BARRETO, P. C da S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 39-64, jan./abr. 2015.

BARROCO, M. L. S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e serviço social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

BARROS, S. A. P de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECADI, 2005.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2010.

BERNARTT, M. L. **Desenvolvimento e ensino superior**: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos. 2006. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa/Instituto, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BOLLMANN, M. da G. N.; AGUIAR, L.C. LDB: Projetos em Disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BONETI, L. W. Formação e apropriação do espaço territorial do sudoeste do Paraná. In: **Espaço e Território**: interpretações e perspectivas do desenvolvimento. Francisco Beltrão: UNIOESTE – *Campus* Francisco Beltrão, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 1.904**, de 13 de maio de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 3.952**, de 04 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3952.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 4.228**, de 13 de maio de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 4.886**, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 5.159**, de 28 de julho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Lei nº 1.390**, de 03 de julho de 1951. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Lei nº 5.565**, de 03 de julho de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5465.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Lei nº 7.716**, de 05 de janeiro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Lei nº 9.459**, de 13 de maio de 1997. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/551335>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 9.504**, de 30 de setembro de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Lei nº 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 10.678**, de 23 de maio de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Lei nº 12.711/2012**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Lei nº 13.409/2016**, de 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Araraquara, 2014.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARNEIRO, D. **O Paraná na história militar do Brasil**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

CARTA pública ao Congresso Nacional: “**113 cidadãos anti-racistas contra as cotas**”. Disponível em: <http://www.alexandrenascimento.net/documentos/Manifestos_contra_as_cotas_raciais.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CARVALHO, J. J. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 3, p. 9-59, jan./jun. 2004.

CASARIL, C. C. **A dinâmica da rede urbana de Francisco Beltrão – Paraná**. 2014. 504 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2020.

CFESS. **Lei nº 8.662/1993** - Regulamentação da Profissão. Código de Ética do Assistente Social. Brasília: CFESS, 1997.

_____. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília, 2013.

_____. **Série Assistente social no combate ao preconceito**: racismo. Caderno 3. Brasília, 2016.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CISLAGHI, J. F. A Formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 241-266, abr./jun. 2011.

CORRÊA, R. L. O sudoeste paranaense antes da colonização. **RBG**, v. 32, n.1, p. 87-98, jan./mar. 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1970_v32_n1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECADI, 2005.

COSTA, F. B da. **Moisés e Nilce**: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. 2008. 403 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A Universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: Editora da UNESP, 2007a.

_____. **A Universidade temporã**: o ensino superior, da colônia a Era Vargas. São Paulo: Editora da UNESP, 2007b.

_____. **A Universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora da UNESP, 2007c.

CUNHA, M. C da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, S. H. P. O instituto cultura Steve Biko: vinte anos promovendo ações afirmativas. In: *Ações Afirmativas e Inclusão: um balanço*. Cadernos do GEA/FLACSO, Rio de Janeiro, n. 2, p. 05-08, jul./dez. 2012.

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DÁVILA, J. **Diploma de Brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DEMO, P. Pesquisa Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

DIAS, E. M. **Cotas para negros em universidades**: função social do Estado contemporâneo e o princípio da proporcionalidade. Jundiaí: Paco, 2017.

DIEESE. Escolaridade e Trabalho: desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos. In: **Estudos e Pesquisas**, São Paulo, v. 3, n. 37, 2007. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2007/2007pednegrosescolaridadeetrabalho.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DUARTE, S. O. **A presença negra no Oeste do Paraná**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2015.

DUARTE, S. O; AZEVEDO, P. R. Invisibilidade negra no Oeste do Paraná: uma revisão historiográfica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2, 2015,

Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: Programa de Pós Graduação em História – UEPG, 2015.

DURAT, C. A. **Os processos incorporativos do indígena Kaingang de Atalaia à sociedade luso-brasileira:** o papel do catolicismo. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006.

DURAT, C. A. **Terras de aldeamento em disputa:** Francisco Gacom e “uma” história sobre os Kaingang do Paraná (Século XIX). 2019. 438 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DURAT, K. R. **A contradição das classes presente no ensino superior:** considerações sobre a assistência estudantil. 2015. 216f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2015.

EUGÊNIO, B; SOUZA, T. E. S de. Estado do conhecimento sobre juventude negra: análise do VI Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA). **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 49-66, jan./jun. 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPE, D. A. A presença negra na história do Paraná: pelo direito à memória. **População Negra no Estado do Paraná:** Coletânea de Artigos – Abordagem Histórica – v. 2. Curitiba: SEJU, 2018.

FERES JUNIOR, J. Aspectos normativos e legais das políticas de ações afirmativas. In: FERES JUNIOR, J; ZONINSEIN, J. (Org.). **Ação afirmativa e Universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora da UnB, 2006.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

_____. **O significado do protesto negro.** São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2017.

_____. Prefácio. In CARDOSO, F. H.; IANNI, O. **Cor e mobilidade social em Florianópolis:** aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

FIGLIARELLI, G. Olhar feminino sobre a colonização do Sudoeste do Paraná. **Revista IN PAUTA** – Interdisciplinaridade e Pensamento Científico, Pato Branco, v. 2, n. 1, p. 174-207, dez. 2003.

FLÁVIO, L. C. **Memória(s) e território:** elementos para a constituição de Francisco Beltrão – PR. 2011. 386 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

FLORES, E. L. **Industrialização e desenvolvimento do sudoeste do Paraná.** 244 f. 2009. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2009.

FONAPRACE. **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos(as) das IFES (2018)**. Brasília, 2019.

FONSECA, M. V. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECADI, 2005.

FRAGA, N. C. (Org.). **Contestado, o território silenciado**. Florianópolis: Insular, 2009.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 47. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, G. **Capital Humano**. Dicionário de Educação profissional em Saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GAMA, C. N; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 21, n. 62, p. 521-530, jul./set. 2017.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto de ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

GOMES JUNIOR, J; SILVA, G. L da; COSTA, P. A. B. **Paraná Negro: fotografia e pesquisa histórica: Grupo de Trabalho Clóvis Moura**. Curitiba: UFPR/PROEC, 2008.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GILLIES, A. M R. Processos migratórios da população negra no Paraná. **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Histórica - v. 2**. Curitiba: SEJU, 2018.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classe, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, C. A; SILVA, N do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio 1990.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas-SP, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A era do Capital**: 1848 – 1875. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IANNI, O. **As metamorfoses do escravo**: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional. São Paulo: Difusão Europeia, 1962.

_____. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 397-416, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917>>. Acesso em: 08 maio 2020.

IBGE. **Censo demográfico** – 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil – notas técnicas. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica n 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Os Vários Paranás**: O sudoeste Paranaense – Especificidades e Diversidades. Curitiba: IPARDES, 2009. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/Sudoeste%20Paranaense_especificidade_s%20e%20diversidades.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

JESUS, R. E de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais**: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LAU FILHO, E. Aspectos históricos da presença do negro no Paraná. **População Negra no Estado do Paraná**: Coletânea de Artigos - Abordagem Histórica - v. 2. Curitiba: SEJU, 2018.

LÁZARO, A.; CALMON, C.; LIMA, S. C. de S.; OLIVEIRA, L. Inclusão na educação superior. In: **Ações Afirmativas e Inclusão**: um balanço. Cadernos do GEA/FLACSO, Rio de Janeiro, n. 2, p. 13-14, jul./dez. 2012.

LEITE, J. C. C. (org.). **UTFPR**: uma história de 100 anos. 2. ed. Curitiba: Editora da UTFPR, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62.

jan./mar.2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

LUZ, J. N. N da. **Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MACHADO, I. F. P. **Juventude e Identidade: o processo de significação e construção do ser quilombola entre os (as) jovens da comunidade Adelaide Maria Trindade Batista de Palmas/Paraná**. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

MANIFESTO em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/confira-a-integra-do-manifesto-a-favor-das-cotas/>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.189-211, set./dez. 2016.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: SILVA, M. M. J. da. **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012.

MARTINS, T. A. **O processo de trabalho do assistente social na Assistência Estudantil: a prática profissional frente a realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MATOS, A. K. V de. Revolução Verde, Biotecnologia e Tecnologias Alternativas. **Cadernos da FUCAMP**, v.10, n.12, p. 1-17, 2010.

MARX, K. Sobre a questão judaica. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, M. C de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 389**, de 09 de maio de 2013. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Portaria Normativa nº 02**, de 26 de janeiro de 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em: 11 fev. 2020.

_____. **Portaria Normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23866622_PORTARIA_NORMATIVA_N_18_DE_11_DE_OUTUBRO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Portaria Normativa nº 09**, de 05 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Análise sobre a expansão das universidades federais: 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 2008.

MONDARDO, M. L. A dinâmica migratória do Paraná: o caso da região sudoeste no século XX. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 103-131, jan./jun. 2011.

MOURA, C. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

_____. **Dialética Radical do Negro no Brasil**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2019.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NASCIMENTO, A do. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECADI, 2005.

_____. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: BRAVO, M. I. S. et al. **Saúde e Serviço Social**: Formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIQUITO, T. W.; RIBEIRO, F. G.; PORTUGAL, M. S. Impacto da criação de novas universidades federais sobre as economias locais. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 51, p. 367-394, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/download/839/490>>. Acesso em: 23 maio 2020.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” no IBGE**. Textos para discussão n. 996. Brasília: IPEA, 2003.

_____. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PACHECO, J. Q. **Desafios da inclusão**: o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas da UEL. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná. São Paulo: HUCITEC; Curitiba: Secretaria de Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná, 1981.

PALAVEZZINI, J. **Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil**: a experiência da UTFPR-Dois Vizinhos. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014

_____. **A multidimensionalidade da Vulnerabilidade Acadêmica no Programa de Assistência Estudantil da UTFPR**. 2020. 369 f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PASSOS, A. A dos. Cartografia Cabocla: possibilidades para a escrita da história. **Revista Expedições**: Teoria da História & Historiografia, Morrinhos-GO, v. 1, n. 2, p. 47-67, jul. 2011.

PASSOS, J. C dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 155-182, abr./jun. 2015.

PAULA, R. F. dos S. **Estado Capitalista e Serviço Social: o neodesenvolvimentismo em questão**. Campinas: Papel Social, 2016.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior e a precarização do trabalho docente: faces da negação do direito social à educação. In: FORTI, V; GUERRA, Y. **Trabalho e Direitos: conquistas e retrocessos em debate**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

RITTER, C. **A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SAMPAIO JUNIOR, P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-388, out./dez. 2012.

SANTOS, C. J dos; MENDES, C. M. M; OLIVEIRA, E. D. O Paraná e a educação da população negra. **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Histórica - v. 2**. Curitiba: SEJU, 2018.

SANTOS, R. A. dos. **O processo de modernização da agricultura no sudoeste do Paraná**. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: _____. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, A. H. et al. (Org.). **Filosofia, Política e Educação: leituras de Antônio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014.

SHIROMA, O. E; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, G; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECADI, 2005.

SILVA, V. P. M. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo**

institucional no Brasil. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, N. **Ações afirmativas em universidades públicas brasileiras**: uma análise sobre a implantação das cotas raciais. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

TODOS têm direitos iguais na república democrática. Disponível em: <<https://www.marxismo.org.br/todos-tem-direitos-iguais-na-republica-democratica/>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRINDADE, J. D de. L. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UTFPR. **Deliberação COUNI nº 12**, de 14 de setembro de 2007. Disponível em: <<https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/nTkShukQ87bwM4s>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Deliberação COUNI nº 17**, de 20 de dezembro de 2007. Disponível em: <<https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/jl19MtSJl2Q6HEv>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Deliberação COUNI nº 04**, de 24 de abril de 2009. Disponível em: <<https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/d9Pni60R2VJJkeZ>>. Acesso em: 12. Fev. 2020.

_____. **Deliberação COUNI nº 06**, de 02 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/RjWoTpWDuFRMuWP>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. **Relatório de Gestão 2018**. Curitiba: UTFPR. 2019. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/prestacao-de-contas/2018-relatorio-de-gestao/view>>. Acesso em: 8 set. 2019.

UTFPR. **Edital 53/2012- PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2013-1.

_____. **Edital 19/2013 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2013-2.

_____. **Edital 53/2013 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2014-1.

_____. **Edital 21/2014 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2014-2.

- _____. **Edital 001/2015 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2015-1.
- _____. **Edital 007/2015 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2015-2.
- _____. **Edital 020/2015 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2016-1.
- _____. **Edital 005/2016 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2016-2.
- _____. **Edital 001/2017 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2017-1.
- _____. **Edital 011/2017 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2017-2.
- _____. **Edital 001/2018 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2018-1.
- _____. **Edital 018/2018 – PROGRAD**. Processo Seletivo SISU-MEC 2018-2.

XAVIER, M. E; RIBEIRO, M. L; NORONHA O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, n. 32, p. 01-36, jul. 2017.

VALENTIM, D. F. D. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2009.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do serviço social no espaço da escola**. 2004. 327 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ZATTA, R; RIPPEL, L. A eleição de “heróis” pioneiros na revolta dos posseiros de 1957 no sudoeste do Paraná. **Revista IDeAS**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 43-66, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quantitativo de vagas disponibilizadas e matrículas efetuadas ao segmento cotista no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota		Vagas Disponibilizadas	Matrículas Efetuadas	% Preenchimento vagas
Agronomia	Cota Social (CS)	168	186	110,71%
	Cota Racial (CR)	96	79	82,29%
Ciências Biológicas	Cota Social (CS)	168	185	110,12%
	Cota Racial (CR)	96	57	58,76%
Eng. de Biop. e Biotecnologia ¹²⁴	Cota Social (CS)	112	87	77,68%
	Cota Racial (CR)	64	35	54,69%
Engenharia de Software ¹²⁵	Cota Social (CS)	126	141	111,90%
	Cota Racial (CR)	72	56	77,78%
Engenharia Florestal	Cota Social (CS)	168	138	82,14%
	Cota Racial (CR)	96	49	51,04%
Zootecnia	Cota Social (CS)	168	169	100,60%
	Cota Racial (CR)	96	69	71,88%
TOTAL	Cota Social (CS)	910	906	99,56%
TOTAL	Cota Racial (CR)	520	345	66,35%
TOTAL		1430	1251	88,61%

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE B - Quantitativo de vagas disponibilizadas e matrículas efetuadas ao segmento cotista no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

Curso / Cota		Vagas Disponibilizadas	Matrículas Efetuadas	% Preenchimento vagas
Engenharia Ambiental	Cota Social (CS)	168	179	106,55%
	Cota Racial (CR)	96	44	45,83%
Engenharia de Alimentos ¹²⁶	Cota Social (CS)	112	91	81,25%
	Cota Racial (CR)	56	35	62,50%
Engenharia Química ¹²⁷	Cota Social (CS)	140	157	112,14%
	Cota Racial (CR)	80	46	57,50%
Licenciatura em Informática	Cota Social (CS)	168	143	85,12%
	Cota Racial (CR)	96	47	48,96%
Tecnologia	Cota Social (CS)	56	43	76,78%

¹²⁴ O curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2015.

¹²⁵ O Curso de Engenharia de Software iniciou as atividades no segundo semestre de 2014.

¹²⁶ O curso de Engenharia de Alimentos iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2015.

¹²⁷ O curso de Engenharia Química iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2014.

em Alimentos 128	Cota Racial (CR)	24	11	45,83%
TOTAL	Cota Social (CS)	644	613	95,19%
TOTAL	Cota Racial (CR)	352	183	51,99%
TOTAL		996	796	79,92%

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE C - Quantitativo de vagas disponibilizadas e efetuadas ao segmento cotista no campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		Vagas Disponibilizadas	Matrículas Efetuadas	% Preenchimento vagas
Administração	Cota Social (CS)	84	87	103,57%
	Cota Racial (CR)	48	44	91,67%
Agronomia	Cota Social (CS)	168	160	95,24%
	Cota Racial (CR)	96	75	78,13%
Ciências Contábeis	Cota Social (CS)	84	81	96,43%
	Cota Racial (CR)	48	47	97,92%
Engenharia Civil	Cota Social (CS)	168	176	104,76%
	Cota Racial (CR)	96	83	86,46%
Engenharia da Computação	Cota Social (CS)	168	170	101,19%
	Cota Racial (CR)	96	55	57,29%
Engenharia Elétrica	Cota Social (CS)	168	172	102,38%
	Cota Racial (CR)	96	85	88,54%
Engenharia Mecânica	Cota Social (CS)	168	189	112,50%
	Cota Racial (CR)	96	67	69,80%
Letras	Cota Social (CS)	168	173	102,98%
	Cota Racial (CR)	96	85	88,54%
Matemática	Cota Social (CS)	84	86	102,38%
	Cota Racial (CR)	48	37	77,08%
Química	Cota Social (CS)	168	158	94,05%
	Cota Racial (CR)	96	57	59,38%
Tec. Análise Des. Sistemas	Cota Social (CS)	108	114	105,56%
	Cota Racial (CR)	48	45	93,75%
Tec. Manutenção Industrial	Cota Social (CS)	108	112	103,70%
	Cota Racial (CR)	48	29	60,42%
TOTAL	Cota Social (CS)	1644	1678	102,07

¹²⁸ O Curso de Tecnologia em Alimentos encerrou suas atividades no segundo semestre de 2014.

TOTAL	Cota Racial (CR)	912	709	77,74
TOTAL		2556	2387	93,39%

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE D - Situação acadêmica dos estudantes cotistas matriculados no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota ¹²⁹		Regular	Formado	Desis- tente	Trancado	Enade	Expulso	Trans- ferido	Mudou curso	Exterior
Agronomia	CS	116	19	39	3	6	0	3	0	0
	%	62,37	10,22	20,97	1,61	3,23	-	1,61	-	-
	CR	47	7	15	7	2	1	0	0	0
	%	59,49	8,86	18,99	8,86	2,53	1,27	-	-	-
Ciências Biológicas	CS	60	19	88	15	0	0	1	2	0
	%	32,43	10,27	47,57	8,11	-	-	0,54	1,08	-
	CR	27	1	25	4	0	0	0	0	0
	%	47,37	1,75	43,86	7,02	-	-	-	-	-
Engenharia Bioprocessos e Biotecnologia	CS	48	0	36	3	0	0	0	0	0
	%	55,17	-	41,38	3,45	-	-	-	-	-
	CR	19	0	11	5	0	0	0	0	0
	%	54,29	-	31,43	14,29	-	-	-	-	-
Engenharia de Software	CS	79	1	46	15	0	0	0	0	0
	%	56,03	0,71	32,62	10,64	-	-	-	-	-
	CR	27	0	27	2	0	0	0	0	0
	%	48,21	-	48,21	3,57	-	-	-	-	-
Engenharia Florestal	CS	57	10	51	6	2	0	6	5	1
	%	41,30	7,25	36,96	4,35	1,45	-	4,35	3,62	0,72
	CR	23	0	18	2	2	0	4	0	0
	%	46,94	-	36,73	4,08	4,08	-	8,16	-	-
Zootecnia	CS	95	20	45	7	0	0	1	0	1
	%	56,21	11,83	26,63	4,142	0	0	0,59	0	0,59
	CR	42	7	18	2	0	0	0	0	0
	%	60,87	10,14	26,09	2,90	-	-	-	-	-
TOTAL	CS	474	69	316	54	8	0	11	7	2
	%	50,37	7,33	33,58	5,74	0,85	-	1,17	0,74	0,21
TOTAL	CR	185	15	114	22	4	1	4	0	0
	%	53,62	4,35	33,04	6,38	1,16	0,29	1,16	-	-
TOTAL		640	84	419	71	12	1	15	7	2
%		51,16	6,71	33,49	5,68	0,96	0,08	1,20	0,56	0,16

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE E - Situação acadêmica dos estudantes cotistas matriculados no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

¹²⁹ Distribuição do número de vagas em cada curso em Cota Social (CS) ou Cota Racial (CR).

Curso / Cota		Regular	Formado	Desis- tente	Reopção Curso	Trancado	Trans- ferido	Expulso
Engenharia Ambiental	CS	53	10	104	2	9	1	0
	%	29,61	5,59	58,10	1,12	5,03	0,56	-
	CR	18	2	21	1	1	1	0
	%	40,91	4,55	47,73	2,27	2,27	2,27	-
Engenharia de Alimentos	CS	50	0	31	2	6	2	0
	%	54,95	-	34,07	2,20	6,59	2,20	-
	CR	16	0	16	1	1	1	0
	%	45,71	-	45,71	2,86	2,86	2,86	-
Engenharia Química	CS	100	7	36	1	6	7	0
	%	63,69	4,46	22,93	0,64	3,82	4,46	-
	CR	33	0	11	0	1	1	0
	%	71,74	-	23,91	-	2,17	2,17	-
Licenciatura em Informática	CS	48	8	77	0	10	0	0
	%	33,57	5,59	53,85	-	6,99	-	-
	CR	12	0	31	0	4	0	0
	%	25,53	-	65,96	-	8,51	-	-
Tecnologia em Alimentos	CS	1	9	32	0	0	0	1
	%	2,33	20,93	74,42	-	-	-	2,33
	CR	0	2	9	0	0	0	0
	%	-	18,18	81,82	-	-	-	-
TOTAL	CS	252	34	280	5	31	10	1
	%	41,11	5,55	45,68	0,82	5,06	1,63	0,16
TOTAL	CR	79	4	88	2	7	3	0
	%	43,17	2,19	48,09	1,09	3,83	1,64	-
TOTAL		331	38	368	7	38	13	1
%		41,59	4,77	46,23	0,88	4,77	1,63	0,13

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE F - Situação acadêmica dos estudantes cotistas matriculados no campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		Regular	Formado	Desis- tente	Trancado	Trans- ferido	Mobil.	Mudou Curso	Afast. Ext.	Falecido
Administração	CS	38	17	28	2	2	0	0	0	0
	%	43,68	19,54	32,18	2,30	2,30	-	-	-	-
	CR	18	4	20	1	1	0	0	0	0
	%	40,91	9,09	45,45	2,27	2,27	-	-	-	-
Agronomia	CS	104	19	32	2	1	0	0	2	0
	%	65,00	11,88	20,00	1,25	0,63	-	-	1,25	-
	CR	41	4	21	7	2	0	0	0	0
	%	54,67	5,33	28,00	9,33	2,67	-	-	-	-
Ciências Contábeis	CS	40	25	13	2	0	0	0	1	0
	%	49,38	30,86	16,05	2,47	-	-	-	1,23	-

	CR	19	13	12	3	0	0	0	0	0
	%	40,43	27,66	25,53	6,38	-	-	-	-	-
Engenharia Civil	CS	118	22	28	5	0	0	0	3	0
	%	67,05	12,50	15,91	2,84	-	-	-	1,70	-
Engenharia Civil	CR	50	5	23	4	0	1	0	0	0
	%	60,24	6,02	27,71	4,82	-	1,20	-	-	-
Engenharia da Computação	CS	75	5	85	3	0	0	1	0	1
	%	44,12	2,94	50,00	1,76	-	-	0,59	-	0,59
Engenharia da Computação	CR	20	1	31	1	1	0	1	0	0
	%	36,36	1,82	56,36	1,82	1,82	-	1,82	-	-
Engenharia Elétrica	CS	87	7	63	6	7	0	0	2	0
	%	50,58	4,07	36,63	3,49	4,07	-	-	1,16	-
Engenharia Elétrica	CR	38	2	38	6	1	0	0	0	0
	%	44,71	2,35	44,71	7,06	1,18	-	-	-	-
Engenharia Mecânica	CS	111	11	54	5	4	1	0	2	1
	%	58,73	5,82	28,57	2,65	2,12	0,53	-	1,06	0,53
Engenharia Mecânica	CR	38	2	22	4	0	0	1	0	0
	%	56,72	2,99	32,84	5,97	-	-	1,49	-	-
Letras	CS	75	34	54	8	2	0	0	0	0
	%	43,35	19,65	31,21	4,62	1,16	-	-	-	-
Letras	CR	40	14	29	1	1	0	0	0	0
	%	47,06	16,47	34,12	1,18	1,18	-	-	-	-
Matemática	CS	24	9	38	1	0	0	14	0	0
	%	27,91	10,47	44,19	1,16	-	-	16,28	-	-
Matemática	CR	10	2	17	0	0	8	0	0	0
	%	27,03	5,41	45,95	-	-	21,62	-	-	-
Química	CS	52	21	83	1	1	0	0	0	0
	%	32,91	13,29	52,53	0,63	0,63	-	-	-	-
Química	CR	14	1	38	2	2	0	0	0	0
	%	24,56	1,75	66,67	3,51	3,51	-	-	-	-
Tec. Análise Des. Sistemas	CS	47	15	46	5	1	0	0	0	0
	%	41,23	13,16	40,35	4,39	0,88	-	-	-	-
Tec. Análise Des. Sistemas	CR	13	5	22	5	0	0	0	0	0
	%	28,89	11,11	48,89	11,11	-	-	-	-	-
Tec. Manutenção Industrial	CS	48	8	53	2	1	0	0	0	0
	%	42,86	7,14	47,32	1,79	0,89	-	-	-	-
Tec. Manutenção Industrial	CR	10	0	18	1	0	0	0	0	0
	%	34,48	-	62,07	3,45	-	-	-	-	-
TOTAL	CS	819	193	577	42	19	1	15	10	2
	%	48,81	11,50	34,39	2,50	1,13	0,06	0,89	0,60	0,12
TOTAL	CR	311	53	291	35	8	9	2	0	0
	%	43,86	7,48	41,04	4,94	1,13	1,27	0,28	-	-

TOTAL	1130	246	868	77	27	10	17	10	2
%	47,34	10,31	36,36	3,23	1,13	0,42	0,71	0,42	0,08

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE G - Sexo dos estudantes cotistas matriculados no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota		Masculino	Feminino
Agronomia	CS	122	64
	%	65,59	34,41
	CR	50	29
	%	63,29	36,71
Ciências Biológicas	CS	48	137
	%	25,95	74,05
	CR	21	36
	%	36,84	63,16
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	CS	30	57
	%	34,48	65,52
	CR	14	21
	%	40,00	60,00
Engenharia de Software	CS	120	21
	%	85,11	14,89
	CR	51	5
	%	91,07	8,93
Engenharia Florestal	CS	60	78
	%	43,48	56,52
	CR	21	28
	%	42,86	57,14
Zootecnia	CS	70	99
	%	41,42	58,58
	CR	26	43
	%	37,68	62,32
TOTAL	CS	450	456
	%	49,67	50,33
TOTAL	CR	183	162
	%	53,04	46,96
TOTAL		633	618
%		50,60	49,40

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE H - Sexo dos estudantes cotistas matriculados no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

Curso / Cota		Masculino	Feminino
Engenharia Ambiental	CS	86	93
	%	48,04	51,96
	CR	25	19

	%	56,82	43,18
Engenharia de Alimentos	CS	37	54
	%	40,66	59,34
	CR	19	16
	%	54,29	45,71
Engenharia Química	CS	63	94
	%	40,13	59,87
	CR	34	12
	%	73,91	26,09
Licenciatura em Informática	CS	109	34
	%	76,22	23,78
	CR	38	9
	%	80,85	19,15
Tecnologia em Alimentos	CS	14	29
	%	32,56	67,44
	CR	3	8
	%	27,27	72,73
TOTAL	CS	309	304
	%	50,41	49,59
TOTAL	CR	119	64
	%	65,03	34,97
TOTAL		428	368
%		53,77	46,23

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE I - Sexo dos estudantes cotistas matriculados no campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		Masculino	Feminino
Administração	CS	40	47
	%	45,98	54,02
	CR	20	24
	%	45,45	54,55
Agronomia	CS	96	64
	%	60,00	40,00
	CR	32	43
	%	42,67	57,33
Ciências Contábeis	CS	30	51
	%	37,04	62,96
	CR	24	23
	%	51,06	48,94
Engenharia Civil	CS	102	74
	%	57,95	42,05
	CR	49	34
	%	59,04	40,96
Engenharia da	CS	140	30

Computação	%	82,35	17,65
	CR	51	4
	%	92,73	7,27
Engenharia Elétrica	CS	128	44
	%	74,42	25,58
	CR	67	18
	%	78,82	21,18
Engenharia Mecânica	CS	165	24
	%	87,30	12,70
	CR	54	13
	%	80,60	19,40
Letras	CS	49	124
	%	28,32	71,68
	CR	22	63
	%	25,88	74,12
Matemática	CS	41	45
	%	47,67	52,33
	CR	22	15
	%	59,46	40,54
Química	CS	59	99
	%	37,34	62,66
	CR	28	29
	%	49,12	50,88
Tec. Análise Des. Sistemas	CS	95	19
	%	83,33	16,67
	CR	30	15
	%	66,67	33,33
Tec. Manutenção Industrial	CS	99	13
	%	88,39	11,61
	CR	29	0
	%	100,00	0,00
TOTAL	CS	1044	634
	%	62,22	37,78
TOTAL	CR	428	281
	%	60,37	39,63
TOTAL		1472	915
%		61,67	38,33

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE J - Faixa etária dos estudantes cotistas matriculados no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota		18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	Mais 40
Agronomia	CS	33	129	21	2	1	0
	%	17,74	69,35	11,29	1,08	0,54	-
	CR	16	55	7	0	0	1
	%	20,25	69,62	8,86	-	-	1,27

Ciências Biológicas	CS	27	99	42	9	4	4
	%	14,59	53,51	22,70	4,86	2,16	2,16
	CR	7	35	4	7	3	1
	%	12,28	61,40	7,02	12,28	5,26	1,75
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	CS	17	59	7	3	0	1
	%	19,54	67,82	8,05	3,45	-	1,15
	CR	6	24	4	1	0	0
	%	17,14	68,57	11,43	2,86	-	-
Engenharia de Software	CS	32	73	26	6	3	1
	%	22,70	51,77	18,44	4,26	2,13	0,71
	CR	9	29	11	2	3	2
	%	16,07	51,79	19,64	3,57	5,36	3,57
Engenharia Florestal	CS	18	90	25	3	1	1
	%	13,04	65,22	18,12	2,17	0,72	0,72
	CR	2	33	10	1	1	2
	%	4,08	67,35	20,41	2,04	2,04	4,08
Zootecnia	CS	33	113	20	3	0	0
	%	19,53	66,86	11,83	1,78	-	-
	CR	5	51	12	1	0	0
	%	7,25	73,91	17,39	1,45	-	-
TOTAL	CS	160	563	141	26	9	7
	%	17,66	62,14	15,56	2,87	0,99	0,77
TOTAL	CR	45	227	48	12	7	6
	%	13,04	65,80	13,91	3,48	2,03	1,74
TOTAL		205	790	189	38	16	13
	%	16,39	63,15	15,11	3,04	16	13

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE K - Faixa etária dos estudantes cotistas matriculados no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

Curso / Cota		18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	Mais 40
Engenharia Ambiental	CS	17	126	26	5	0	5
	%	9,50	70,39	14,53	2,79	-	2,79
	CR	1	30	11	1	0	1
	%	2,27	68,19	25,00	2,27	-	2,27
Engenharia de Alimentos	CS	28	53	6	2	1	1
	%	30,77	58,24	6,59	2,20	1,10	1,10
	CR	6	22	4	2	0	1
	%	17,14	62,86	11,43	5,71	-	2,86
Engenharia Química	CS	31	106	18	2	0	0
	%	19,75	67,52	11,46	1,27	-	-
	CR	8	29	8	1	0	0
	%	17,39	63,04	17,39	2,17	-	-
Licenciatura em Informática	CS	13	66	34	10	10	10
	%	9,09	46,15	23,78	6,99	6,99	6,99

	CR	0	18	14	6	4	5
	%	-	38,30	29,79	12,77	8,51	10,64
Tecnologia em Alimentos	CS	0	22	10	6	4	1
	%	-	51,16	23,26	13,95	9,30	2,33
	CR	0	5	4	1	1	0
	%	-	45,45	36,36	9,09	9,09	-
TOTAL	CS	89	373	94	25	15	17
	%	14,52	60,85	15,33	4,08	2,45	2,77
TOTAL	CR	15	104	41	11	5	7
	%	8,20	56,83	22,40	6,01	2,73	3,83
TOTAL		104	477	135	36	20	24
%		13,07	59,92	16,96	4,52	2,51	3,02

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE L - Faixa etária dos estudantes cotistas matriculados no campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	Mais 40
Administração	CS	10	43	21	6	5	2
	%	11,49	49,43	24,14	6,90	5,75	2,30
	CR	3	21	12	4	3	1
	%	6,82	47,73	27,27	9,09	6,82	2,27
Agronomia	CS	35	102	19	2	1	1
	%	21,88	63,75	11,88	1,25	0,63	0,63
	CR	7	52	12	2	1	1
	%	9,33	69,33	16,00	2,67	1,33	1,33
Ciências Contábeis	CS	15	36	15	6	8	1
	%	18,52	44,44	18,52	7,41	9,88	1,23
	CR	6	20	11	6	2	2
	%	12,77	42,55	23,40	12,77	4,26	4,26
Engenharia Civil	CS	37	118	15	5	0	1
	%	21,02	67,05	8,52	2,84	-	0,57
	CR	11	57	12	3	0	0
	%	13,25	68,67	14,46	3,61	-	-
Engenharia da Computação	CS	28	118	15	6	0	3
	%	16,47	69,41	8,82	3,53	-	1,76
	CR	7	37	10	1	0	0
	%	12,73	67,27	18,18	1,82	-	-
Engenharia Elétrica	CS	27	115	22	6	2	0
	%	15,70	66,86	12,79	3,49	1,16	-
	CR	14	54	15	2	0	0
	%	16,47	63,53	17,65	2,35	-	-
Engenharia Mecânica	CS	39	121	26	0	2	1
	%	20,63	64,02	13,76	-	1,06	0,53
	CR	12	44	9	1	1	0
	%	17,91	65,67	13,43	1,49	1,49	-

Letras	CS	25	98	28	11	1	10
	%	14,45	56,65	16,18	6,36	0,58	5,78
	CR	13	40	18	4	4	6
	%	15,29	47,06	21,18	4,71	4,71	7,06
Matemática	CS	17	43	17	3	4	2
	%	19,77	50,00	19,77	3,49	4,65	2,33
	CR	4	18	11	1	3	0
	%	10,81	48,65	29,73	2,70	8,11	-
Química	CS	25	114	14	5	0	0
	%	15,82	72,15	8,86	3,16	-	-
	CR	6	38	10	1	0	2
	%	10,53	66,67	17,54	1,75	-	3,51
Tec. Análise Des. Sistemas	CS	12	63	25	9	1	4
	%	10,53	55,26	21,93	7,89	0,88	3,51
	CR	3	20	11	6	4	1
	%	6,67	44,44	24,44	13,33	8,89	2,22
Tec. Manutenção Industrial	CS	8	49	30	13	8	4
	%	7,14	43,75	26,79	11,61	7,14	3,57
	CR	1	13	14	1	0	0
	%	3,45	44,83	48,28	3,45	-	-
TOTAL	CS	278	1020	247	72	32	29
	%	16,57	60,79	14,72	4,29	1,91	1,73
TOTAL	CR	87	414	145	32	18	13
	%	12,27	58,39	20,45	4,51	2,54	1,83
TOTAL		365	1434	392	104	50	42
%		15,29	60,08	16,42	4,36	2,09	1,76

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE M - Região de nascimento dos estudantes cotistas matriculados no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	NI
Agronomia	CS	137	14	2	0	0	33
	%	73,66	7,53	1,08	-	-	17,74
	CR	50	10	6	2	0	11
	%	63,29	12,66	7,59	2,53	-	13,92
Ciências Biológicas	CS	133	10	3	2	0	37
	%	71,89	5,41	1,62	1,08	-	20,00
	CR	35	8	2	0	2	10
	%	61,40	14,04	3,51	-	3,51	17,54
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	CS	62	18	2	0	1	4
	%	71,26	20,69	2,30	-	1,15	4,60
	CR	14	12	1	5	1	2
	%	40,00	34,29	2,86	14,29	2,86	5,71
Engenharia de Software	CS	115	13	3	2	0	8
	%	81,56	9,22	2,13	1,42	-	5,67
	CR	31	14	2	4	4	1
	%	55,36	25,00	3,57	7,14	7,14	1,79

Engenharia Florestal	CS	77	29	2	3	3	24
	%	55,80	21,01	1,45	2,17	2,17	17,39
	CR	8	20	4	4	2	11
	%	16,33	40,82	8,16	8,16	4,08	22,45
Zootecnia	CS	120	27	3	0	1	18
	%	71,01	15,98	1,78	-	0,59	10,65
	CR	41	15	2	3	0	8
	%	59,42	21,74	2,90	4,35	-	11,59
TOTAL	CS	644	111	15	7	5	124
	%	71,08	12,25	1,66	0,77	0,55	13,69
TOTAL	CR	179	79	17	18	9	43
	%	51,88	22,90	4,93	5,22	2,61	12,46
TOTAL		823	190	32	25	14	167
%		65,79	15,19	2,56	2,00	1,12	13,35

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE N - Região de nascimento dos estudantes cotistas matriculados no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

Curso / Cota		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	NI
Engenharia Ambiental	CS	152	13	3	3	0	8
	%	84,92	7,26	1,68	1,68	-	4,47
	CR	17	16	2	4	3	2
	%	38,64	36,36	4,55	9,09	6,82	4,55
Engenharia de Alimentos	CS	60	18	4	1	3	5
	%	65,93	19,78	4,40	1,10	3,30	5,49
	CR	12	13	3	0	3	4
	%	34,29	37,14	8,57	-	8,57	11,43
Engenharia Química	CS	131	21	1	0	1	3
	%	83,44	13,38	0,64	-	0,64	1,91
	CR	16	20	2	1	5	2
	%	34,78	43,48	4,35	2,17	10,87	4,35
Licenciatura em Informática	CS	132	2	1	2	0	6
	%	92,31	1,40	0,70	1,40	-	4,20
	CR	39	3	0	1	2	2
	%	82,98	6,38	-	2,13	4,26	4,26
Tecnologia em Alimentos	CS	40	2	1	0	0	0
	%	93,02	4,65	2,33	-	-	-
	CR	11	0	0	0	0	0
	%	100,00	-	-	-	-	-
TOTAL	CS	515	56	10	6	4	22
	%	84,01	9,14	1,63	0,98	0,65	3,59
TOTAL	CR	95	52	7	6	13	10
	%	51,91	28,42	3,83	3,28	7,10	5,46
TOTAL		610	108	17	12	17	32
%		76,63	13,56	2,14	1,51	2,14	4,02

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE O - Região de nascimento dos estudantes cotistas matriculados no

campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	NI
Administração	CS	79	4	2	1	1	0
	%	90,80	4,60	2,30	1,15	1,15	-
	CR	35	6	0	0	1	2
	%	79,55	13,64	-	-	2,27	4,55
Agronomia	CS	146	8	2	1	1	2
	%	91,25	5,00	1,25	0,63	0,63	1,25
	CR	62	7	2	1	0	3
	%	82,67	9,33	2,67	1,33	-	4,00
Ciências Contábeis	CS	74	3	1	0	1	2
	%	91,36	3,70	1,23	-	1,23	2,47
	CR	36	6	2	0	1	2
	%	76,60	12,77	4,26	-	2,13	4,26
Engenharia Civil	CS	150	15	3	6	0	2
	%	85,23	8,52	1,70	3,41	-	1,14
	CR	50	13	5	7	8	0
	%	60,24	15,66	6,02	8,43	9,64	-
Engenharia da Computação	CS	126	26	7	3	3	5
	%	74,12	15,29	4,12	1,76	1,76	2,94
	CR	20	17	5	6	7	0
	%	36,36	30,91	9,09	10,91	12,73	-
Engenharia Elétrica	CS	137	27	3	1	0	4
	%	79,65	15,70	1,74	0,58	-	2,33
	CR	51	18	5	6	2	3
	%	60,00	21,18	5,88	7,06	2,35	3,53
Engenharia Mecânica	CS	154	23	1	5	3	3
	%	81,48	12,17	0,53	2,65	1,59	1,59
	CR	37	11	2	7	6	4
	%	55,22	16,42	2,99	10,45	8,96	5,97
Letras	CS	157	8	3	2	1	2
	%	90,75	4,62	1,73	1,16	0,58	1,16
	CR	74	7	0	0	3	1
	%	87,06	8,24	-	-	3,53	1,18
Matemática	CS	83	0	1	0	0	2
	%	96,51	-	1,16	-	-	2,33
	CR	29	5	0	1	0	2
	%	78,38	13,51	-	2,70	0,00	5,41
Química	CS	119	35	0	0	1	3
	%	75,32	22,15	-	-	0,63	1,90
	CR	28	26	0	1	1	1
	%	49,12	45,61	-	1,75	1,75	1,75
Tec. Análise Des. Sistemas	CS	100	10	2	0	1	1
	%	87,72	8,77	1,75	-	0,88	0,88

	CR %	33 73,33	5 11,11	4 8,89	2 4,44	1 2,22	0 -
Tec. Manutenção Industrial	CS %	107 95,54	2 1,79	1 0,89	1 0,89	0 -	1 0,89
	CR %	25 86,21	3 10,34	0 -	0 -	1 3,45	0 -
TOTAL	CS %	1432 85,34	161 9,59	26 1,55	20 1,19	12 0,72	27 1,61
TOTAL	CR %	480 67,70	124 17,49	25 3,53	31 4,37	31 4,37	18 2,54
TOTAL %		1912 80,10	285 11,94	51 2,14	51 2,14	43 1,80	45 1,89

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE P - Autoidentificação¹³⁰ dos estudantes cotistas matriculados no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota		Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	Branco	ND
Agronomia	CS %	1 0,54	18 9,68	0 -	0 -	134 72,04	33 17,74
	CR %	7 8,86	57 72,15	0 -	0 -	2 2,53	13 16,46
Ciências Biológicas	CS %	1 0,54	16 8,65	0 -	1 0,54	88 47,57	79 42,70
	CR %	5 8,77	28 49,12	0 -	0 -	1 1,75	23 40,35
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	CS %	1 1,15	3 3,45	0 -	1 1,15	62 71,26	20 22,99
	CR %	10 28,57	21 60,00	0 -	0 -	0 -	4 11,43
Engenharia de Software	CS %	0 -	11 7,80	0 -	1 0,71	92 65,25	37 26,24
	CR %	12 21,43	23 41,07	0 -	0 -	1 1,79	20 35,71
Engenharia Florestal	CS %	0 -	13 9,42	0 -	2 1,45	90 65,22	33 23,91
	CR %	11 22,45	21 42,86	0 -	0 -	0 -	17 34,69
Zootecnia	CS %	3 1,78	18 10,65	0 -	0 -	106 62,72	42 24,85
	CR	11	41	1	0	2	14

¹³⁰ Esse dado encontra-se no Sistema Acadêmico Institucional da UTFPR com a denominação "Grupo Étnico". Para tanto, tomamos por cuidado tratar essa informação à luz das discussões teóricas que indicam que "o método de identificação racial é o procedimento estabelecido para decidir acerca do enquadramento dos indivíduos nos grupos definidos pelas categorias da classificação. Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variações. O primeiro é a autoatribuição, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe seu grupo. O segundo é a heteroatribuição, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ancestrais por intermédio de análise genética. (OSÓRIO, 2013, p. 91-92)." Como as matrículas são realizadas pelos próprios estudantes, utilizamos a nomenclatura da "autoidentificação" para seguir a proposta de classificação do "grupo étnico".

	%	15,94	59,42	1,45	-	2,90	20,29
TOTAL	CS	6	79	0	5	572	244
	%	0,66	8,72	-	0,55	63,13	26,93
TOTAL	CR	56	191	1	0	6	91
	%	16,23	55,36	0,29	-	1,74	26,38
TOTAL		62	270	1	5	578	335
%		4,96	21,58	0,08	0,40	46,20	26,78

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE Q - Autoidentificação dos estudantes cotistas matriculados no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

Curso / Cota		Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	Branco	ND
Engenharia Ambiental	CS	1	9	0	4	82	83
	%	0,56	5,03	-	2,23	45,81	46,37
	CR	7	23	0	0	0	14
	%	15,91	52,27	-	-	-	31,82
Engenharia Alimentos	CS	0	11	0	1	60	19
	%	-	12,09	-	1,10	65,93	20,88
	CR	5	23	1	0	0	6
	%	14,29	65,71	2,86	-	-	17,14
Engenharia Química	CS	1	10	0	3	112	31
	%	0,64	6,37	-	1,91	71,34	19,75
	CR	11	28	0	0	1	6
	%	23,91	60,87	-	-	2,17	13,04
Licenciatura em Informática	CS	0	8	0	3	62	70
	%	-	5,59	-	2,10	43,36	48,95
	CR	8	25	0	0	0	14
	%	17,02	53,19	-	-	-	29,79
Tecnologia em Alimentos	CS	0	3	0	0	9	31
	%	-	6,98	-	-	20,93	72,09
	CR	1	1	0	0	0	9
	%	9,09	9,09	-	-	-	81,82
TOTAL	CS	2	41	0	11	325	234
	%	0,33	6,69	-	1,79	53,02	38,17
TOTAL	CR	32	100	1	0	1	49
	%	17,49	54,64	0,55	-	0,55	26,78
TOTAL		34	141	1	11	326	283
%		4,27	17,71	0,13	1,38	40,96	35,55

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE R - Autoidentificação dos estudantes cotistas matriculados no campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	Branco	ND
Administração	CS	0	6	0	0	59	22
	%	-	6,90	-	-	67,82	25,29
	CR	4	31	0	0	1	8
	%	9,09	70,45	-	-	2,27	18,18
Agronomia	CS	0	14	0	1	134	11
	%	-	8,75	-	0,63	83,75	6,88
	CR	5	59	0	0	2	9
	%	6,67	78,67	-	-	2,67	12,00

Ciências Contábeis	CS	1	3	0	1	71	5
	%	1,23	3,70	-	1,23	87,65	6,17
	CR	6	37	0	0	1	3
	%	12,77	78,72	-	-	2,13	6,38
Engenharia Civil	CS	0	14	0	1	153	8
	%	-	7,95	-	0,57	86,93	4,55
	CR	6	69	0	0	0	8
	%	7,23	83,13	-	-	-	9,64
Engenharia da Computação	CS	1	18	0	2	128	21
	%	0,59	10,59	-	1,18	75,29	12,35
	CR	9	39	0	0	1	6
	%	16,36	70,91	-	-	1,82	10,91
Engenharia Elétrica	CS	0	13	0	0	135	24
	%	-	7,56	-	-	78,49	13,95
	CR	6	65	0	0	1	13
	%	7,06	76,47	-	-	1,18	15,29
Engenharia Mecânica	CS	0	11	0	1	160	17
	%	-	5,82	-	0,53	84,66	8,99
	CR	8	53	0	0	1	5
	%	11,94	79,10	-	-	1,49	7,46
Letras	CS	1	18	0	0	137	17
	%	0,58	10,40	-	-	79,19	9,83
	CR	10	66	0	0	4	5
	%	11,76	77,65	-	-	4,71	5,88
Matemática	CS	0	12	0	0	57	17
	%	-	13,95	-	-	66,28	19,77
	CR	1	22	0	0	4	10
	%	2,70	59,46	-	-	10,81	27,03
Química	CS	0	17	0	1	115	25
	%	-	10,76	-	0,63	72,78	15,82
	CR	9	37	0	0	1	10
	%	15,79	64,91	-	-	1,75	17,54
Tec. Análise Des. Sistemas	CS	0	17	1	1	82	13
	%	-	14,91	0,88	0,88	71,93	11,40
	CR	4	34	0	0	0	7
	%	8,89	75,56	-	-	-	15,56
Tec. Manutenção Industrial	CS	1	15	0	1	79	16
	%	0,89	13,39	-	0,89	70,54	14,29
	CR	1	25	0	0	0	3
	%	3,45	86,21	-	-	0,00	10,34
TOTAL	CS	4	158	1	9	1310	196
	%	0,24	9,42	0,06	0,54	78,07	11,68
TOTAL	CR	69	537	0	0	16	87
	%	9,73	75,74	-	-	2,26	12,27
TOTAL		73	695	1	9	1326	283
	%	3,06	29,12	0,04	0,38	55,55	11,86

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE S - Renda familiar dos estudantes cotistas matriculados no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota		Menos 1	1 a 2	2 a 5	5 a 10	Mais 10	NI
Agronomia	CS	17	91	60	14	3	1
	%	9,14	48,92	32,26	7,53	1,61	0,54

	CR	10	36	27	3	0	3
	%	12,66	45,57	34,18	3,80	-	3,80
Ciências Biológicas	CS	15	82	66	3	0	19
	%	8,11	44,32	35,68	1,62	-	10,27
	CR	8	34	10	1	0	4
	%	14,04	59,65	17,54	1,75	-	7,02
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	CS	12	28	36	5	4	2
	%	13,79	32,18	41,38	5,75	4,60	2,30
	CR	6	15	10	3	0	1
	%	17,14	42,86	28,57	8,57	-	2,86
Engenharia de Software	CS	14	52	60	9	4	2
	%	9,93	36,88	42,55	6,38	2,84	1,42
	CR	12	24	11	6	0	3
	%	21,43	42,86	19,64	10,71	-	5,36
Engenharia Florestal	CS	9	57	55	6	1	10
	%	6,52	41,30	39,86	4,35	0,72	7,25
	CR	6	24	14	2	1	2
	%	12,24	48,98	28,57	4,08	2,04	4,08
Zootecnia	CS	28	69	57	13	0	2
	%	16,57	40,83	33,73	7,69	-	1,18
	CR	7	39	19	3	1	0
	%	11,86	66,10	32,20	5,08	1,69	-
TOTAL	CS	95	379	334	50	12	35
	%	10,49	41,83	36,87	5,52	1,32	3,97
TOTAL	CR	49	172	91	18	2	13
	%	14,20	49,86	26,38	5,22	0,58	3,77
TOTAL		144	551	425	68	14	49
%		11,51	44,04	33,97	5,44	1,12	3,92

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE T - Renda familiar dos estudantes cotistas matriculados no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

Curso / Cota		Menos 1	1 a 2	2 a 5	5 a 10	Mais 10	NI
Engenharia Ambiental	CS	17	76	52	16	1	17
	%	9,50	42,46	29,05	8,94	0,56	9,50
	CR	2	26	9	3	2	2
	%	4,55	59,09	20,45	6,82	4,55	4,55
Engenharia de Alimentos	CS	7	27	36	15	0	6
	%	7,69	29,67	39,56	16,48	-	6,59
	CR	4	13	12	2	0	4
	%	11,43	37,14	34,29	5,71	-	11,43
Engenharia Química	CS	11	43	70	20	11	2
	%	7,01	27,39	44,59	12,74	7,01	1,27
	CR	6	17	22	0	0	1
	%	13,04	36,96	47,83	-	-	2,17
Licenciatura em Informática	CS	12	54	58	10	0	9
	%	8,39	37,76	40,56	6,99	-	6,29
	CR	5	16	18	0	0	8
	%	10,64	34,04	38,30	-	-	17,02
Tecnologia em Alimentos	CS	2	19	11	4	0	7
	%	4,65	44,19	25,58	9,30	-	16,28
	CR	3	4	3	0	0	1
	%	27,27	36,36	27,27	-	-	9,09
TOTAL	CS	49	219	227	65	12	41

	%	7,99	35,73	37,03	10,60	1,96	6,69
TOTAL	CR	20	76	64	5	2	16
	%	10,93	41,53	34,98	2,73	1,09	8,74
TOTAL		69	295	291	70	14	57
%		8,67	37,06	36,56	8,79	1,76	7,16

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE U - Renda familiar dos estudantes cotistas matriculados no campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		Menos 1	1 a 2	2 a 5	5 a 10	Mais 10	NI
Administração	CS	6	32	37	11	0	1
	%	6,90	36,78	42,53	12,64	-	1,15
	CR	1	14	22	5	0	2
	%	2,27	31,82	50,00	11,36	-	4,55
Agronomia	CS	7	55	73	19	4	2
	%	4,38	34,38	45,63	11,88	2,50	1,25
	CR	6	40	20	5	1	3
	%	8,00	53,33	26,67	6,67	1,33	4,00
Ciências Contábeis	CS	4	31	32	10	3	1
	%	4,94	38,27	39,51	12,35	3,70	1,23
	CR	1	23	19	2	1	1
	%	2,13	48,94	40,43	4,26	2,13	2,13
Engenharia Civil	CS	4	49	71	30	13	9
	%	2,27	27,84	40,34	17,05	7,39	5,11
	CR	7	29	25	12	3	7
	%	8,43	34,94	30,12	14,46	3,61	8,43
Engenharia da Computação	CS	5	44	63	30	4	24
	%	2,94	25,88	37,06	17,65	2,35	14,12
	CR	10	13	15	12	0	5
	%	18,18	23,64	27,27	21,82	-	9,09
Engenharia Elétrica	CS	7	40	75	30	4	16
	%	4,07	23,26	43,60	17,44	2,33	9,30
	CR	2	35	34	4	1	9
	%	2,35	41,18	40,00	4,71	1,18	10,59
Engenharia Mecânica	CS	6	60	68	39	8	8
	%	3,17	31,75	35,98	20,63	4,23	4,23
	CR	6	18	32	7	0	4
	%	8,96	26,87	47,76	10,45	-	5,97
Letras	CS	9	84	62	10	4	4
	%	5,20	48,55	35,84	5,78	2,31	2,31
	CR	2	54	17	5	0	7
	%	2,35	63,53	20,00	5,88	-	8,24
Matemática	CS	7	35	32	4	3	5
	%	8,14	40,70	37,21	4,65	3,49	5,81
	CR	6	15	15	0	0	1
	%	16,22	40,54	40,54	-	-	2,70
Química	CS	7	48	67	14	3	19
	%	4,43	30,38	42,41	8,86	1,90	12,03
	CR	7	18	22	5	0	5
	%	12,28	31,58	38,60	8,77	-	8,77
Tec. Análise Des.	CS	6	47	43	10	0	8

Sistemas	%	5,26	41,23	37,72	8,77	-	7,02
	CR	3	18	18	3	1	2
	%	6,67	40,00	40,00	6,67	2,22	4,44
Tec. Manutenção Industrial	CS	6	48	42	10	0	6
	%	5,36	42,86	37,50	8,93	-	5,36
	CR	2	10	14	1	0	2
	%	6,90	34,48	48,28	3,45	-	6,90
TOTAL	CS	74	573	665	217	46	103
	%	4,41	34,15	39,63	12,93	2,74	6,14
TOTAL	CR	53	287	253	61	7	48
	%	7,48	40,48	35,68	8,60	0,99	6,77
TOTAL		127	860	918	278	53	151
%		5,32	36,03	38,46	11,65	2,22	6,33

Fonte: Organizado pelo autor.

APÊNDICE V - Escolaridade dos pais dos estudantes cotistas matriculados no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota		FI	FC	MI	MC	SI	SC	ESP	ME	D	PD	DES	NI
Agronomia	CS	62	33	18	46	5	7	5	1	0	0	8	1
	%	33,33	17,74	9,68	24,73	2,69	3,76	2,69	0,54	-	-	4,30	0,54
	CR	28	17	8	13	3	5	0	0	0	0	2	3
	%	35,44	21,52	10,13	16,46	3,80	6,33	-	-	-	-	2,53	3,80
Ciências Biológicas	CS	72	20	18	38	3	6	1	0	0	1	7	19
	%	38,92	10,81	9,73	20,54	1,62	3,24	0,54	-	-	0,54	3,78	10,27
	CR	35	5	2	5	0	1	1	0	0	0	4	4
	%	61,40	8,77	3,51	8,77	-	1,75	1,75	-	-	-	7,02	7,02
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	CS	20	18	11	21	1	8	2	2	0	0	2	2
	%	22,99	20,69	12,64	24,14	1,15	9,20	2,30	2,30	-	-	2,30	2,30
	CR	7	8	1	12	2	1	0	0	1	0	2	1
	%	20,00	22,86	2,86	34,29	5,71	2,86	-	-	2,86	-	5,71	2,86
Engenharia de Software	CS	41	13	8	47	4	12	3	1	0	0	10	2
	%	29,08	9,22	5,67	33,33	2,84	8,51	2,13	0,71	-	-	7,09	1,42
	CR	25	4	5	10	0	5	0	0	0	0	4	3
	%	44,64	7,14	8,93	17,86	-	8,93	-	-	-	-	7,14	5,36
Engenharia Florestal	CS	46	14	6	36	0	14	3	0	0	0	9	10
	%	33,33	10,14	4,35	26,09	-	10,14	2,17	-	-	-	6,52	7,25
	CR	19	3	2	14	4	1	0	0	0	0	4	2
	%	38,78	6,12	4,08	28,57	8,16	2,04	-	-	-	-	8,16	4,08
Zootecnia	CS	54	27	23	38	2	13	0	0	1	0	9	2
	%	31,95	15,98	13,61	22,49	1,18	7,69	-	-	0,59	-	5,33	1,18
	CR	29	5	10	13	0	7	1	1	0	0	3	0
	%	42,03	7,25	14,49	18,84	0,00	10,14	1,45	1,45	-	-	4,35	-
TOTAL	CS	295	125	84	226	15	60	14	4	1	1	45	36
	%	32,56	13,80	9,27	24,94	1,66	6,62	1,55	0,44	0,11	0,11	4,97	3,97
TOTAL	CR	143	42	28	67	9	20	2	1	1	0	19	13

	%	41,45	12,17	8,12	19,42	2,61	5,80	0,58	0,29	0,29	-	5,51	3,77
TOTAL		438	167	112	293	24	80	16	5	2	1	64	49
%		35,01	13,35	8,95	23,42	1,92	6,39	1,28	0,40	0,16	0,08	5,12	3,92

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: FI = Fundamental Incompleto / FC = Fundamental Completo / MI = Médio Incompleto / MC = Médio Completo / SI = Superior Incompleto / SC = Superior Completo / ESP = Especialização / ME = Mestrado / D = Doutorado / PD = Pós-Doutorado / DES = Desconhece / NI = Não informado.

APÊNDICE W - Escolaridade dos pais dos estudantes cotistas matriculados no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

Curso / Cota		FI	FC	MI	MC	SI	SC	ESP	ME	D	DES	NI
Engenharia Ambiental	CS	54	22	16	38	7	11	4	0	0	10	17
	%	30,17	12,29	8,94	21,22	3,91	6,16	2,23	-	-	5,59	9,50
	CR	19	7	3	8	2	0	0	0	0	3	2
	%	43,18	15,91	6,82	18,18	4,55	-	-	-	-	6,82	4,55
Engenharia de Alimentos	CS	32	11	9	16	5	7	2	0	0	3	6
	%	35,16	12,09	9,89	17,58	5,49	7,69	2,20	-	-	3,30	6,60
	CR	10	2	3	10	2	2	1	0	0	1	4
	%	28,57	5,71	8,58	28,57	5,71	5,71	2,86	-	-	2,86	11,43
Engenharia Química	CS	40	14	15	38	5	25	16	0	0	2	2
	%	25,48	8,92	9,55	24,20	3,18	15,92	10,19	-	-	1,27	1,27
	CR	14	6	4	14	1	3	1	1	1	0	1
	%	30,43	13,04	8,70	30,43	2,17	6,52	2,17	2,17	2,17	-	2,17
Licenciatura em Informática	CS	48	29	14	30	1	4	3	0	0	5	9
	%	33,57	20,28	9,79	20,98	0,70	2,80	2,10	-	-	3,50	6,29
	CR	13	5	3	15	2	0	0	0	0	1	8
	%	27,66	10,64	6,38	31,91	4,26	-	-	-	-	2,13	17,02
Tecnologia em Alimentos	CS	18	5	0	10	0	1	0	0	0	2	7
	%	41,86	11,63	-	23,26	-	2,33	-	-	-	4,65	16,28
	CR	6	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	%	54,55	27,27	-	-	-	-	-	-	-	9,09	9,09
TOTAL	CS	192	81	54	132	18	48	25	0	0	22	41
	%	31,32	13,22	8,80	21,53	2,94	7,83	4,08	-	-	3,59	6,69
TOTAL	CR	62	23	13	47	7	5	2	1	1	6	16
	%	33,88	12,57	7,10	25,68	3,83	2,73	1,09	0,55	0,55	3,28	8,74
TOTAL		254	104	67	179	25	53	27	1	1	28	57
%		31,91	13,06	8,41	22,49	3,14	6,66	3,39	0,13	0,13	3,52	7,16

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: FI = Fundamental Incompleto / FC = Fundamental Completo / MI = Médio Incompleto / MC = Médio Completo / SI = Superior Incompleto / SC = Superior Completo / ESP = Especialização / ME = Mestrado / D = Doutorado / PD = Pós-Doutorado / DES = Desconhece / NI = Não informado

APENDICE X - Escolaridade dos pais dos estudantes cotistas matriculados no campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		FI	FC	MI	MC	SI	SC	ESP	ME	D	PD	DES	NI
Administração	CS	32	13	9	19	3	6	0	0	0	0	4	1
	%	36,78	14,94	10,34	21,84	3,45	6,90	-	-	-	-	4,60	1,15
	CR	20	5	2	9	2	1	1	0	0	0	2	2
	%	45,45	11,36	4,55	20,45	4,55	2,27	2,27	-	-	-	4,55	4,55
Agronomia	CS	46	22	22	39	5	18	1	1	0	0	4	2
	%	28,75	13,75	13,75	24,38	3,13	11,25	0,63	0,63	-	-	2,50	1,25
	CR	33	9	4	16	3	3	1	0	0	0	3	3
	%	44,00	12,00	5,33	21,33	4,00	4,00	1,33	-	-	-	4,00	4,00
Ciências Contábeis	CS	28	13	5	24	1	3	3	1	0	0	2	1
	%	34,57	16,05	6,17	29,63	1,23	3,70	3,70	1,23	-	-	2,47	1,23
	CR	24	4	5	8	0	2	0	0	0	0	3	1
	%	51,06	8,51	10,64	17,02	-	4,26	-	-	-	-	6,38	2,13
Engenharia Civil	CS	39	15	12	60	5	19	7	4	1	0	5	9
	%	22,16	8,52	6,82	34,09	2,84	10,80	3,98	2,27	0,57	-	2,84	5,11
	CR	19	6	7	23	2	7	3	1	0	0	8	7
	%	22,89	7,23	8,43	27,71	2,41	8,43	3,61	1,20	-	-	9,64	8,43
Engenharia da Computação	CS	27	18	10	47	9	22	7	0	0	0	6	24
	%	15,88	10,59	5,88	27,65	5,29	12,94	4,12	-	-	-	3,53	14,12
	CR	17	4	3	16	1	6	0	1	0	0	2	5
	%	30,91	7,27	5,45	29,09	1,82	10,91	-	1,82	-	-	3,64	9,09
Engenharia Elétrica	CS	28	19	13	51	5	29	4	0	1	0	6	16
	%	16,28	11,05	7,56	29,65	2,91	16,86	2,33	-	0,58	-	3,49	9,30
	CR	24	10	11	15	2	7	1	0	0	0	6	9
	%	28,24	11,76	12,94	17,65	2,35	8,24	1,18	-	-	-	7,06	10,59
Engenharia Mecânica	CS	33	25	20	50	12	26	6	4	1	0	4	8
	%	17,46	13,23	10,58	26,46	6,35	13,76	3,17	2,12	0,53	-	2,12	4,23
	CR	13	10	5	19	2	5	3	1	2	0	3	4
	%	19,40	14,93	7,46	28,36	2,99	7,46	4,48	1,49	2,99	-	4,48	5,97
Letras	CS	66	17	17	35	6	14	3	0	0	0	11	4
	%	38,15	9,83	9,83	20,23	3,47	8,09	1,73	-	-	-	6,36	2,31
	CR	31	7	11	13	3	4	0	0	0	0	9	7
	%	36,47	8,24	12,94	15,29	3,53	4,71	-	-	-	-	10,59	8,24
Matemática	CS	24	10	10	27	0	4	0	1	0	5	5	0
	%	27,91	11,63	11,63	31,40	-	4,65	-	1,16	-	5,81	5,81	-
	CR	17	3	3	8	1	2	0	0	0	0	2	1
	%	45,95	8,11	8,11	21,62	2,70	5,41	-	-	-	-	5,41	2,70
Química	CS	38	17	14	41	4	11	7	0	0	0	7	19
	%	24,05	10,76	8,86	25,95	2,53	6,96	4,43	-	-	-	4,43	12,03
	CR	19	3	6	12	2	7	0	1	0	1	1	5
	%	33,33	5,26	10,53	21,05	3,51	12,28	0,00	1,75	-	1,75	1,75	8,77
Tec. Análise Des. Sistemas	CS	33	11	7	31	4	11	2	0	1	0	6	8
	%	28,95	9,65	6,14	27,19	3,51	9,65	1,75	-	0,88	-	5,26	7,02
	CR	20	4	5	9	1	1	0	0	0	0	3	2
	%	44,44	8,89	11,11	20,00	2,22	2,22	-	-	-	-	6,67	4,44
Tec. Manutenção Industrial	CS	42	20	11	16	2	5	2	0	0	0	8	6
	%	37,50	17,86	9,82	14,29	1,79	4,46	1,79	-	-	-	7,14	5,36
	CR	13	3	0	4	0	2	2	0	0	0	3	2
	%	44,83	10,34	-	13,79	-	6,90	6,90	-	-	-	10,34	6,90
TOTAL	CS	436	200	150	440	56	168	42	11	4	5	68	98
	%	25,98	11,92	8,94	26,22	3,34	10,01	2,50	0,66	0,24	0,30	4,05	5,84
TOTAL	CR	250	68	62	152	19	47	11	4	2	1	45	48

	%	35,26	9,59	8,74	21,44	2,68	6,63	1,55	0,56	0,28	0,44	6,35	6,77
TOTAL		686	268	212	592	75	215	53	15	6	6	113	146
%		28,74	11,23	8,88	24,80	3,14	9,01	2,22	0,63	0,25	0,25	4,73	6,12

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: FI = Fundamental Incompleto / FC = Fundamental Completo / MI = Médio Incompleto / MC = Médio Completo / SI = Superior Incompleto / SC = Superior Completo / ESP = Especialização / ME = Mestrado / D = Doutorado / PD = Pós-Doutorado / DES = Desconhece / NI = Não informado

APÊNDICE Y - Escolaridade das mães dos estudantes cotistas matriculados no campus Dois Vizinhos de 2013 a 2018

Curso / Cota		FI	FC	MI	MC	SI	SC	ESP	ME	D	PD	DES	NI
Agronomia	CS	39	27	15	54	10	22	16	0	0	0	2	1
	%	20,97	14,52	8,06	29,03	5,38	11,83	8,60	-	-	-	1,08	0,54
	CR	21	12	6	18	3	12	1	1	0	0	2	3
	%	26,58	15,19	7,59	22,78	3,80	15,19	1,27	1,27	-	-	2,53	3,80
Ciências Biológicas	CS	55	24	17	45	6	8	7	0	0	0	4	19
	%	29,73	12,97	9,19	24,32	3,24	4,32	3,78	-	-	-	2,16	10,27
	CR	34	5	2	6	1	1	3	0	0	0	1	4
	%	59,65	8,77	3,51	10,53	1,75	1,75	5,26	-	-	-	1,75	7,02
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	CS	18	5	13	27	4	6	8	2	0	2	0	2
	%	20,69	5,75	14,94	31,03	4,60	6,90	9,20	2,30	-	2,30	-	2,30
	CR	7	2	6	13	1	4	0	1	0	0	0	1
	%	20,00	5,71	17,14	37,14	2,86	11,43	-	2,86	-	-	-	2,86
Engenharia de Software	CS	35	17	13	39	6	17	8	0	0	1	3	2
	%	24,82	12,06	9,22	27,66	4,26	12,06	5,67	-	-	0,71	2,13	1,42
	CR	14	3	3	22	3	5	2	0	0	0	1	3
	%	25,00	5,36	5,36	39,29	5,36	8,93	3,57	-	-	-	1,79	5,36
Engenharia Florestal	CS	32	16	14	38	3	14	11	0	0	0	0	10
	%	23,19	11,59	10,14	27,54	2,17	10,14	7,97	-	-	-	-	7,25
	CR	13	5	5	13	3	5	3	0	0	0	0	2
	%	26,53	10,20	10,20	26,53	6,12	10,20	6,12	-	-	-	-	4,08
Zootecnia	CS	44	21	18	51	6	21	5	0	0	0	1	2
	%	26,04	12,43	10,65	30,18	3,55	12,43	2,96	-	-	-	0,59	1,18
	CR	22	7	5	18	3	9	2	0	0	0	3	0
	%	37,29	11,86	8,47	30,51	5,08	15,25	3,39	-	-	-	5,08	-
TOTAL	CS	223	110	90	254	35	88	55	2	0	3	10	36
	%	24,61	12,14	9,93	28,04	3,86	9,71	6,07	0,22	-	0,33	1,10	3,97
TOTAL	CR	111	34	27	90	14	36	11	2	0	0	7	13
	%	32,17	9,86	7,83	26,09	4,06	10,43	3,19	0,58	-	-	2,03	3,77
TOTAL		334	144	117	344	49	124	66	4	0	3	17	49
%		26,70	11,51	9,35	27,50	3,92	9,91	5,28	0,32	-	0,24	1,36	3,92

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: FI = Fundamental Incompleto / FC = Fundamental Completo / MI = Médio Incompleto / MC = Médio Completo / SI = Superior Incompleto / SC = Superior Completo / ESP = Especialização / ME = Mestrado / D = Doutorado / PD = Pós-Doutorado / DES = Desconhece / NI = Não informado

APÊNDICE Z - Escolaridade das mães dos estudantes cotistas matriculados no campus Francisco Beltrão de 2013 a 2018

Curso / Cota		FI	FC	MI	MC	SI	SC	ESP	ME	D	DES	NI
Engenharia Ambiental	CS	52	11	17	43	6	16	12	1	1	3	17
	%	29,05	6,15	9,50	24,02	3,35	8,94	6,70	0,56	0,56	1,68	9,50
	CR	7	6	8	12	2	4	0	1	0	2	2
	%	15,91	13,64	18,18	27,27	4,55	9,09	-	2,27	-	4,55	4,55
Engenharia de Alimentos	CS	19	10	10	20	2	13	9	1	0	1	6
	%	21,35	11,24	11,24	22,47	2,25	13,48	10,11	1,12	-	1,12	5,62
	CR	8	1	6	9	1	3	3	0	0	0	4
	%	23,33	3,33	20,00	23,33	6,67	6,67	6,67	-	-	-	10,00
Engenharia Química	CS	28	14	7	42	11	27	21	5	0	0	2
	%	17,83	8,92	4,46	26,75	7,01	17,20	13,38	3,18	-	-	1,27
	CR	9	5	0	19	3	5	3	1	0	0	1
	%	19,57	10,87	-	41,30	6,52	10,87	6,52	2,17	-	-	2,17
Licenciatura em Informática	CS	50	20	19	26	0	11	5	1	0	2	9
	%	34,97	13,99	13,29	18,18	-	7,69	3,50	0,70	-	1,40	6,29
	CR	13	6	8	7	1	2	0	0	0	2	8
	%	27,66	12,77	17,02	14,89	2,13	4,26	-	-	-	4,26	17,02
Tecnologia em Alimentos	CS	20	2	4	8	1	0	1	0	0	0	7
	%	46,51	4,65	9,30	18,60	2,33	-	2,33	-	-	-	16,28
	CR	3	4	1	1	0	1	0	0	0	0	1
	%	27,27	36,36	9,09	9,09	-	9,09	-	-	-	-	9,09
TOTAL	CS	169	57	57	139	20	67	48	8	1	6	41
	%	27,57	9,30	9,30	22,68	3,26	10,93	7,83	1,31	0,16	0,98	6,69
TOTAL	CR	40	22	23	48	7	15	6	2	0	4	16
	%	21,86	12,02	12,57	26,23	3,83	8,20	3,28	1,09	-	2,18	8,74
TOTAL		209	79	80	187	27	82	54	10	1	10	57
	%	26,26	9,92	10,05	23,49	3,39	10,30	6,78	1,26	0,13	1,26	7,16

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: FI = Fundamental Incompleto / FC = Fundamental Completo / MI = Médio Incompleto / MC = Médio Completo / SI = Superior Incompleto / SC = Superior Completo / ESP = Especialização / ME = Mestrado / D = Doutorado / PD = Pós-Doutorado / DES = Desconhece / NI = Não informado

APÊNDICE AA - Escolaridade das mães dos estudantes cotistas matriculados no campus Pato Branco de 2013 a 2018

Curso / Cota		FI	FC	MI	MC	SI	SC	ESP	ME	D	PD	DES	NI
Administração	CS	23	15	7	21	4	10	4	0	0	0	0	3
	%	26,44	17,24	8,05	24,14	4,60	11,49	4,60	-	-	-	-	3,45
	CS	15	3	8	10	1	4	1	0	0	0	0	2
	%	34,09	6,82	18,18	22,73	2,27	9,09	2,27	-	-	-	-	4,55
Agronomia	CS	32	17	13	58	6	22	9	0	0	0	1	2
	%	20,00	10,63	8,13	36,25	3,75	13,75	5,63	-	-	-	0,63	1,25
	CR	16	7	13	25	2	7	2	0	0	0	0	3
	%	21,33	9,33	17,33	33,33	2,67	9,33	2,67	-	-	-	-	4,00
Ciências	CS	25	13	4	24	3	8	3	0	0	0	0	1

Contábeis	%	30,86	16,05	4,94	29,63	3,70	9,88	3,70	-	-	-	-	1,23
	CR	19	8	4	9	2	3	0	0	0	0	1	1
	%	40,43	17,02	8,51	19,15	4,26	6,38	-	-	-	-	2,13	2,13
Engenharia Civil	CS	21	19	15	48	9	28	24	2	0	1	0	9
	%	11,93	10,80	8,52	27,27	5,11	15,91	13,64	1,14	-	0,57	-	5,11
	CR	8	6	7	22	6	15	11	0	0	0	1	7
	%	9,64	7,23	8,43	26,51	7,23	18,07	13,25	-	-	-	1,20	8,43
Engenharia da Computação	CS	17	10	13	56	8	25	12	1	1	1	2	24
	%	10,00	5,88	7,65	32,94	4,71	14,71	7,06	0,59	0,59	0,59	1,18	14,12
	CR	10	1	2	22	2	9	3	0	1	0	1	4
	%	18,18	1,82	3,64	40,00	3,64	16,36	5,45	-	1,82	-	1,82	7,27
Engenharia Elétrica	CS	28	7	7	54	10	30	17	3	0	0	0	16
	%	16,28	4,07	4,07	31,40	5,81	17,44	9,88	1,74	-	-	-	9,30
	CR	17	6	9	27	2	10	4	0	0	0	1	9
	%	20,00	7,06	10,59	31,76	2,35	11,76	4,71	-	0,00	-	1,18	10,59
Engenharia Mecânica	CS	31	15	11	47	7	37	26	6	0	0	1	8
	%	16,40	7,94	5,82	24,87	3,70	19,58	13,76	3,17	-	-	0,53	4,23
	CR	5	5	8	18	5	14	7	1	0	0	0	4
	%	7,46	7,46	11,94	26,87	7,46	20,90	10,45	1,49	-	-	-	5,97
Letras	CS	46	25	14	41	12	15	10	2	0	0	4	4
	%	26,59	14,45	8,09	23,70	6,94	8,67	5,78	1,16	-	-	2,31	2,31
	CR	30	10	10	16	2	3	4	0	0	0	3	7
	%	35,29	11,76	11,76	18,82	2,35	3,53	4,71	-	-	-	3,53	8,24
Matemática	CS	27	4	7	25	3	5	6	0	0	0	4	5
	%	31,40	4,65	8,14	29,07	3,49	5,81	6,98	-	-	-	4,65	5,81
	CR	16	2	1	12	1	3	1	0	0	0	0	1
	%	43,24	5,41	2,70	32,43	2,70	8,11	2,70	-	-	-	-	2,70
Química	CS	26	6	22	50	7	15	11	1	0	0	1	19
	%	16,46	3,80	13,92	31,65	4,43	9,49	6,96	0,63	-	-	0,63	12,03
	CR	14	3	6	18	4	5	1	1	0	0	0	5
	%	24,56	5,26	10,53	31,58	7,02	8,77	1,75	1,75	-	-	-	8,77
Tec. Análise Des. Sistemas	CS	24	14	8	42	4	7	3	1	0	0	3	8
	%	21,05	12,28	7,02	36,84	3,51	6,14	2,63	0,88	-	-	2,63	7,02
	CR	17	3	5	14	3	1	0	0	0	0	0	2
	%	37,78	6,67	11,11	31,11	6,67	2,22	-	-	-	-	-	4,44
Tec. Manutenção Industrial	CS	41	12	12	33	3	2	2	0	0	0	1	6
	%	36,61	10,71	10,71	29,46	2,68	1,79	1,79	-	-	-	0,89	5,36
	CR	13	2	2	8	0	1	1	0	0	0	0	2
	%	44,83	6,90	6,90	27,59	-	3,45	3,45	-	-	-	-	6,90
TOTAL	CS	341	157	133	499	76	204	127	16	1	2	17	105
	%	20,32	9,36	7,93	29,74	4,53	12,16	7,57	0,95	0,06	0,12	1,01	6,26
TOTAL	CR	180	56	75	201	30	75	35	2	1	0	7	47
	%	25,39	7,90	10,58	28,35	4,23	10,58	4,94	0,28	0,14	-	0,99	6,63
TOTAL		521	213	208	700	106	279	162	18	2	2	24	152
	%	21,83	8,92	8,71	29,33	4,44	11,69	6,79	0,75	0,08	0,08	1,01	6,37

Fonte: Organizado pelo autor.

Legenda: FI = Fundamental Incompleto / FC = Fundamental Completo / MI = Médio Incompleto / MC = Médio Completo / SI = Superior Incompleto / SC = Superior Completo / ESP = Especialização / ME = Mestrado / D = Doutorado / PD = Pós-Doutorado / DES = Desconhece / NI = Não informado

ANEXOS

ANEXO 1 - Projetos de Lei da Câmara e Senado Federal que trataram sobre ações afirmativas nas IFES de 1999 a 2010.

N.	PARLAMENTAR	PL	MATÉRIA
1	Dep. Nice Lobão (DEM/MA)	PL nº 73 de 1999	Reserva de 50% das vagas das universidades federais e estaduais (às privadas é facultativo) para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio, tendo como base o Coeficiente de rendimento (média aritmética das notas obtidas no período).
2	Dep. Celso Giglio (PTB/SP)	PL nº 1.447 de 1999	Reserva de 40% das vagas nas faculdades públicas para alunos oriundos dos cursos médios ministrados em escolas públicas.
3	Sen. Antero Paes de Barros (PSDB/MT)	PL nº 1.643 de 1999	Reserva de 50% das vagas das universidades públicas para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas públicas..
4	Dep. Raimundo Gomes de Matos (PSDB/CE)	PL nº 2.069 de 1999	Reserva de 50% das vagas nas IES públicas para os alunos que tenham cursado integralmente os níveis fundamental e médio em escolas públicas.
5	Dep. Murilo Zauith, (PSB/MS)	PL nº 615 de 2003	Obrigatoriedade da matrícula aos índios que forem classificados em processos seletivos, sem prejuízo das vagas abertas aos demais alunos.
6	Dep. Lincoln Portela (PL/MG)	PL nº 373 de 2003	Reserva de vagas nas IES públicas para pessoas com 60 anos ou mais.
7	Sen. Íris de Araújo (PMDB/GO)	PLS nº 215 de 2003	Reserva de 30% das vagas nas universidades públicas para estudantes comprovadamente carentes.
8	Dep. Rodolfo Pereira (PDT/RR)	PL nº 1.313 de 2003	Reserva de vagas nas IES, no período de 2003 a 2020, para indígenas que atingirem nota mínima que não poderá ser inferior à média do último aluno aprovado pelo sistema tradicional, em cada instituição de ensino.
9	Dep. Lincoln Portela (PL/MG)	PL nº 2.923 de 2004	Dispensa do vestibular nas universidades públicas federais pessoas maiores de 60 anos.
10	Poder Executivo (PT)	PL nº 3.627 de 2004	Reserva nas IFES de no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Estas vagas deverão ser preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e

			indígenas de cada unidade da federação onde está instalada a instituição, conforme o último censo do IBGE.
11	Dep. Edio Lopes (PMDB/RR)	PL nº 1.330 de 2007	Sistema de bônus (peso diferenciado adicional) nas IES públicas para alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas ou em particulares com bolsa integral, e para aqueles que sejam residentes na área de influência da instituição.
12	Dep. Neucimar Ferreira Fraga (PR/ES)	PL nº 1.736 de 2007	Reserva de 50% das vagas nas IFES para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino público. Estas vagas deverão ser preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros, pardos e indígenas de cada unidade da federação onde está instalada a instituição, conforme o último censo do IBGE.
13	Dep. Dr. José Pinotti (DEM/SP)	PL nº 14 de 2007	Reserva de 20% nas IES públicas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
14	Dep. Ideli Salvatti (PT/SC)	PL nº 3.913 de 2008	Reserva de 50% das vagas das IFES para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Estas vagas deverão ser preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros, pardos e indígenas de cada unidade da federação onde está instalada a instituição, conforme o último censo do IBGE. As pessoas com deficiência terão direito às vagas reservadas independentemente do fato de terem cursado a educação básica em escola pública.
15	Sen. Marconi Perillo (PSDB/GO)	PLS nº 344 de 2008	Reserva de vagas nas IES públicas para candidatos que tenham cursado os últimos quatro anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas estaduais ou municipais.
16	Sen. Álvaro Dias (PSDB/PR)	PLS nº 479 de 2008	Reserva de 20% nas universidades públicas estaduais e federais para estudantes oriundos de família com renda per capita de até 1 salário mínimo e meio.
17	Dep. Leonardo Mattos (PV/MG)	PLC nº 129 de 2009	Reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino médio e superior

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações contidas em Silva (2017), Ritter (2018) e Anhaia (2019).