

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

GABRIEL PASSOS DE JESUS

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO – ESTUDO DE CASO EM UMA
UNIVERSIDADE PARANAENSE**

**VIÇOSA-MG
2022**

GABRIEL PASSOS DE JESUS

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO – ESTUDO DE CASO EM UMA
UNIVERSIDADE PARANAENSE**

Monografia, apresentada ao Curso de Geografia da
Universidade Federal de Viçosa como requisito para
obtenção do título de bacharel em Geografia.

Orientador: Leonardo Civale

**VIÇOSA-MG
2022**

GABRIEL PASSOS DE JESUS

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO – ESTUDO DE CASO EM UMA
UNIVERSIDADE PARANAENSE**

Monografia, apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Viçosa como requisito para obtenção do título de bacharel em Geografia.

Orientador: Leonardo Civale

Aprovado em: 28 de julho de 2022.

Banca Examinadora

Dr^a. Janete Regina de Oliveira
(UFV)

Dr^a. Cristiane Gonçalves de Souza
(UEPG)

Dr. Leonardo Civale
(UFV)
(Orientador)

A todos e todas que sofreram um dia em função única e exclusiva de sua cor.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial aos meus pais, por me propiciarem todas as condições materiais durante os anos em que estive na Universidade Federal de Viçosa e ao meu irmão, Rafael, por todo o suporte, ainda que distante fisicamente.

À Helena, minha noiva, à Joana D'Arc, Elisa, Ana Paula e Alysson, por se tornarem família para mim, por todo o apoio, acolhimento e amor dados.

Ao Prof^o. Dr. Leonardo Civale pela excelente orientação e amizade que se firmou durante os anos de graduação. Estendo também ao Laboratório "Cidade, Memória e Patrimônio".

Aos meus colegas da Geografia, em especial à turma 2018 e estendendo à Aline Pagio Küster e Rayssa Oliveira, das turmas 2019 e 2020, respectivamente e ao Matheus Barbosa, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFV.

Aos meus colegas que participaram do LEUAC - Laboratório de Estudos em Uso e Apropriação da Cidade.

Aos meus colegas que me acolheram na Universidade Estadual de Campinas, Gabriel, Henderson, Marcella e Cássia.

Aos que me acolheram na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em especial à Prof^a Ms. Brunna Rabelo Santiago, à Prof^a Dr^a Direceia Moreira, aos integrantes do GEJUR – Grupo de Estudos em Justiça Restaurativa - e à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Aos meus queridos Marcus Vinícius, Miguel, Pedro, Rebeca, Rafaella, Lorena, Elisa Kowalski, Danielly, Rhitiely e Tarcísio.

Aos meus mestres que me inspiraram na trajetória geográfica.

"Quando falamos da História do povo negro, sempre nos lembramos da violência inenarrável da escravidão, mas não devemos nos esquecer de que nas lutas pela sobrevivência e pela superação da violência sempre estiveram presentes a criação de alegria, de beleza e de prazer. Estes são os presentes do povo negro para o mundo." - Angela Davis

RESUMO

Este projeto de pesquisa monográfica tem como tema a análise da implementação das políticas de ações afirmativas (cotas) na universidade pública paranaense, a saber, Universidade Estadual de Ponta Grossa, no intervalo temporal entre os anos de 2016 - 2020. A ação proposta pela universidade visa corrigir o episódio da escravidão que os negros foram submetidos no Brasil. As ações afirmativas adotadas pela instituição visam incentivar que uma significativa parcela da população paranaense tenha acesso ao ensino superior público.

Palavras-chave: Racismo. Ações Afirmativas. Universidade. Cotas.

ABSTRACT

This monographic research project has as its theme the analysis of the implementation of affirmative action policies (quotas) in the public university of Paraná, namely, State University of Ponta Grossa, in the time interval between the years 2016 - 2020. The action proposed by the university aims to correct the episode of slavery that blacks were subjected to in Brazil. The affirmative actions adopted by the institution aim to encourage a significant portion of the population of Paraná to have access to public higher education.

Key-words: Racism. Structural racism. University. Quotas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO
ACP	Ação Civil Pública
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
COMLURB	Companhia de Limpeza Urbana do Rio de Janeiro
CsF	Ciência sem Fronteiras
DEM	Partido Democratas
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola Pública
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
ONG	Organização Não-Governamental
PPI	Pretos, pardos e indígenas
PSS	Processo Seletivo Seriado da Universidade Estadual de Ponta Grossa
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS E MAPAS

IMAGEM 1 - Formandos da UFBA x Garis da COMLURB	24
IMAGEM 2 - Funcionários das duas empresas posam para foto	25
IMAGEM 3 - Heraldo Pereira e Paulo Henrique Amorim	27
IMAGEM 4 - Candidatos realizam provas de vestibular	35
MAPA 1 – Localização da região dos Campos Gerais	41

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

TABELA 1 - POPULAÇÃO NEGRA NA UNIVERSIDADE (GRADUAÇÃO) X POPULAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2000)	36
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A COR UFRJ, UFPR, UFMA, UNB, UFBA E USP – 2001	37
TABELA 3 - PERCENTUAIS DE RESERVA DE VAGAS NOS VESTIBULARES DA UEPG	44
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DO INGRESSO POR GRUPO DE ESTUDANTES (2014 – 2020)	45
TABELA 5 – PORCENTAGEM MÉDIA DOS INGRESSANTES NA UEPG (2014-2020)	46
TABELA 6 – NÚMERO DE ESTUDANTES CONCLUINTES NA UEPG NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS (2016 – 2020), SEPARADOS POR COTA	48
TABELA 7 – PROPORÇÃO DE ESTUDANTES CONCLUINTES NA UEPG (2016 – 2020) SEPARADOS POR COTA	49
GRÁFICO 1 - POPULAÇÃO PPI NO BRASIL (1980 – 2010)	22

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ADOÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS IES PÚBLICAS	38
QUADRO 2 – INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM DA CRIAÇÃO DA UEPG	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	JUSTIFICATIVA	16
2.1.	DO PROBLEMA DE PESQUISA	17
2.2.	DA CONCEITUAÇÃO DE RACISMO - UM REFERENCIAL TEÓRICO	18
3	OBJETIVOS	20
3.1.	OBJETIVO GERAL	20
3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
4	METODOLOGIA	20
5	DISCUSSÃO E RESULTADOS	21
5.1.	SOBRE POPULAÇÃO BRASILEIRA, DEMOCRACIA RACIAL E RACISMO ESTRUTURAL	21
5.2.	SOBRE EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES E REPARAÇÃO	28
5.3.	AÇÕES AFIRMATIVAS NA UEPG	40
5.3.1.	DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO	49
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
9	REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo discorrer acerca da análise da instituição das políticas de ações afirmativas dentro do ambiente acadêmico paranaense, a saber, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. A UEPG é tida como uma das mais tradicionais e conceituadas Instituições de Ensino Superior (IES) da América Latina.

Com mais de 50 anos de história e milhares de egressos, a UEPG se consolidou na formação de profissionais do mais alto gabarito em todas as áreas do conhecimento, sobretudo nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Saúde.

No cerne das discussões, cabe uma revisita à história do Brasil. País que ao longo dos seus mais de 500 anos de história, sendo 200 de independência perante ao seu colonizador, enfrenta os reflexos das políticas escravistas até a hodiernidade. Esta investigação histórica permite assentar o debate acerca das múltiplas facetas do racismo.

Em uma das mais tradicionais IES do país, a negritude possui seus questionamentos quanto ao pertencimento no local que - em seu mote - propicia o ensino, a pesquisa e a extensão (os três pilares que sustentam a universidade pública, gratuita e de qualidade). Afinal, diversos são os autores que questionam o que é e como as pessoas, bem como a sociedade tornam-se negras, sobretudo em espaços em que as relações de poder pressupõem a manutenção das desigualdades, ainda que, em discurso, pratiquem o oposto.

A Geografia, enquanto ciência, possui a sensível preocupação de estudar as novas espacialidades e dinamicidades geradas em função das novas espacialidades geradas pelas políticas de ações afirmativas. Na visão de diversos geógrafos e geógrafas (bem como historiadores, cientistas sociais, antropólogos, entre outros que aqui serão citados), a Geografia é uma ciência, essencialmente, de lutas.

Desta maneira, compete à Geografia a inserção de temas que perpassam as preocupações de uma agenda social dentro do seu principal objeto de estudo: o

espaço. Espaço tal que sofreu - e sofre há muito - com a presença do pensamento colonial enraizado nas ações, dizeres e rumos da sociedade.

Vale ressaltar que a temática deste trabalho vem a partir de um importante debate que ocorre no Brasil, pelo menos, há mais de 50 anos.

2 MOTIVAÇÃO

A temática acerca do racismo versa sobre uma série de definições ao longo de sua literatura no campo das humanidades e das ciências sociais. Para Freyre (1980), o racismo é um marco na constituição da sociedade brasileira a partir das ideias de *democracia racial*. Já para Fernandes (2008), o racismo assume um caráter *velado* e atuante na manutenção das desigualdades sociais.

Segundo Hall (2004), a temática da construção da identidade também se relaciona com a discussão acerca do racismo. Uma vez que a constituição de epistemologia da temática perpassa pelos processos de estabelecimento de uma ordem social, a partir da *práxis* colonial (ALCOFF, 2007; MBEMBE, 2013). Hall (2004) afirma que a gama de componentes da constituição da identidade cultural foi consolidada em função de tal prática. Nos últimos anos, esta noção de identidade gera novos debates acerca da questão racial.

Raffestin (1993) discorre, em sua obra, que o componente racial é um importante fator na constituição das relações de poder no espaço. Para o geógrafo, as questões étnico-raciais constituem um fator político. Bhabha (2003) afirma que o racismo ratifica as práticas coloniais a partir da produção de seu discurso.

É um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas (...) o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. (BHABHA, 2003, p. 111)

A partir deste discurso, Alcoff (2007) compreende que ocorre, então, a existência de uma chamada *epistemologia da ignorância*, que assim como Hall (2004) afirma, é constituída a partir de uma narrativa dotada de intencionalidade (SANTOS, 2003) e de articulações em que distorções histórico-sociais são projetadas e tornam-se hegemônicas.

Destarte, o tema que envolve racismo, possui sua relevância para além do ambiente acadêmico, mas também no debate público. O racismo é realidade no Brasil (FERNANDES, 2008; ALMEIDA, 2018) e alcança a dimensões outras tais como a necropolítica (MBEMBE, 2018) e suas reverberações alcançam a instância educacional e suas políticas públicas (HIRSCH, 2021).

O racismo não ocorre somente na égide do jurídico, no que diz respeito da legislação acerca de ações afirmativas (BRASIL, 2012), mas também nos âmbitos filosófico e sociológico (ALMEIDA, 2018), por meio de diversos episódios. De forma análoga, na perpetuação de desigualdades ao analisar o ingresso dos novos discentes, em que a fraude no sistema de cotas explicitou não apenas a presença de tal *práxis*, mas também no baixo quantitativo de presença de pessoas negras na universidade, gerando uma nova dinâmica racial (SANTOS; FREITAS, 2020).

2.1 Do Problema de Pesquisa

Machado e Barcelos (2001) apontam que a vivência universitária é um dos principais momentos da vida do jovem, sobretudo em indivíduos do grupo PPI (composto pelas pessoas pretas, pardas e indígenas, de acordo com a terminologia adotada pelo IBGE). As diferenças de tratamento entre brancos e negros tornam-se uma característica marcante deste processo, fazendo assim, da universidade, um *locus* que perpetua desigualdades.

Por conta das desigualdades historicamente existentes, foi aprovada a Lei nº 12.711/12 (popularmente conhecida como “Lei de Cotas”). Ainda que haja uma legislação que incentive o ingresso de pessoas negras na IES, com vistas à redução de desigualdades e que a instituição a ser estudada neste trabalho tenha sido uma das primeiras a adotar políticas de ações afirmativas (antes da aprovação da Lei supracitada).

O questionamento pautado neste trabalho está na relação entre vagas ofertadas *versus* vagas efetivamente preenchidas por este público.

2.2 Da Conceituação de Racismo – Um Referencial Teórico

Para conceituar a ideia de *racismo*, esta será realizada a partir do conceito de *discriminação racial*, em que pressupõe as existência de relações de poder a partir uma condição estruturada historicamente.

De acordo com a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (BRASIL, 1969), em seu artigo 1º

Nesta Convenção, a expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (BRASIL, 1969)

Desta forma, a partir da definição acima, Almeida (2018) passa a definir o racismo em três âmbitos: individual, institucional e estrutural. Para o autor, o racismo de instância individual se assemelha a uma espécie de “patologia”. O racismo de caráter institucional ocorre dentro dos espaços institucionais. Ou seja, estes espaços trazem um estabelecimento de normas que conduzem a *práxis*. A compreensão estrutural do racismo se relaciona intrinsecamente ao caráter institucional. Para Almeida (2018) a noção estrutural é constituída historicamente a partir da internalização de discursos em que a discriminação de determinados grupos ocorre de maneira sistemática.

Para o jurista, *racismo* é definido como

Forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertencam (ALMEIDA, 2018, p.25.)

O pensamento de Foucault (1996) reflete as relações de poder a partir da noção de poder-saber, que é uma relação enraizada na sociedade brasileira. A partir destas relações, o Brasil, durante o seu processo de construção histórica, desenvolveu uma ideia de *democracia racial* (FREYRE, 1980). Ideia esta que pressupunha uma espécie de harmonização entre os distintos grupos raciais presentes no país. Segundo Silvério (2004), a idealização das relações raciais está ancorada nos discursos enraizados (ou seja, tidos como “verdades”) que “destinam

um lugar de não-humanidade para não-brancos” (LÓPEZ, 2012, p.123). Desta forma, os capitais - social e escolar - preconizados por Bourdieu (1986) tornam-se fundamentais para o estabelecimento das relações sociais.

Assim, López (2012) compreende que as políticas públicas de ações afirmativas para negros, no Brasil, se deu a partir das lutas sociais. Lutas estas que expuseram a sistemática do Estado na legitimidade da *práxis* do racismo, tanto institucional como estrutural.

As políticas de ações afirmativas passaram a vigir, no âmbito das instituições federais de ensino, no ano de 2013, por meio da Lei nº 12.711/12, que “garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno” (BRASIL, 2012), para os estudantes oriundos da rede pública de ensino. Á época, o Brasil encarava um *boom* de investimentos na área da educação, como o extinto programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) e as reverberações da expansão do programa do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) que ampliou as modalidades de ingresso no ensino superior brasileiro.

Diferentemente das IES federais, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, adotou as ações afirmativas com a instituição da Resolução UNIV 09, de 26 de abril de 2006. Assim, a UEPG passou a aderir, sistematicamente, ao regime de cotas, de forma progressiva.

Após denúncias de fraudes que culminaram na anulação de matrícula de diversos estudantes, diversas universidades passaram a adotar o processo de heteroidentificação (MENDONÇA; MUNDIM, 2017; UEPG, 2021) por meio de banca e comissão própria.

Com intuito de evitar as fraudes e uso indevido das cotas raciais considerou-se relevante realizar bancas de heteroidentificação depois do vestibular/PSS, considerando a mesma como parte integrante do processo de matrícula
(UEPG, 2021, p.55)

Estes episódios reforçaram ainda mais a necessidade dos debates em torno da temática da relação entre a operacionalização, a exequibilidade das ações afirmativas e o racismo uma vez que os candidatos passaram a ser avaliados por terceiros. Assim, promovendo uma nova dinamicidade nas relações raciais (MACHADO; AYRES, 2001).

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se as ações afirmativas garantem, efetivamente, a igualdade de condições no ingresso à instituição de ensino superior paranaense, a saber, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar os números do corpo discente que ingressou por meio de políticas de ações afirmativas na Universidade Estadual de Ponta Grossa entre o período de 2016 – 2020.
- Analisar as estatísticas acerca da temática por meio de documentos públicos a fim de analisar a efetividade das políticas de ações afirmativas a partir do Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de Política de Cotas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), publicado em 2021.

4 METODOLOGIA

Para a construção desta monografia foi empregada a metodologia do estudo de caso, de forma exploratória, que permitiu observar como são tratadas as questões relacionadas à dinâmica racial dentro do ambiente da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ...

O estudo monográfico pode, também, em vez de se concentrar em um aspecto, abranger o conjunto de atividades de um grupo social particular. A vantagem do método consiste em respeitar a 'totalidade solidária' dos grupos, ao estudar, em primeiro lugar, a vida do grupo na sua unidade concreta, evitando, portanto, a prematura dissociação de seus elementos (LAKATÓS; MARCONI, 2001, p. 108)

As etapas desta pesquisa consistem em: revisão bibliográfica acerca do tema do racismo e das ações afirmativas por meio da legislação vigente no *locus* a ser estudado. Com a revisão bibliográfica o trabalho tem como objetivo compreender como o componente racial e a aplicação da legislação impactam na formação e na trajetória dos estudantes, sobretudo, no aspecto quantitativo, por meio da análise de estatísticas divulgadas pela UEPG.

5. DA DISCUSSÃO

5.1. SOBRE POPULAÇÃO BRASILEIRA, RACISMO ESTRUTURAL E DEMOCRACIA RACIAL

O Brasil possui uma das maiores populações de pessoas pretas e pardas no mundo. De acordo com dados divulgados em 2019, pela Universidade de São Paulo, a porcentagem chega na faixa de 54%, ou seja, aproximadamente 100 milhões de pessoas, diante da população que chega a casa dos 211 mi de habitantes.

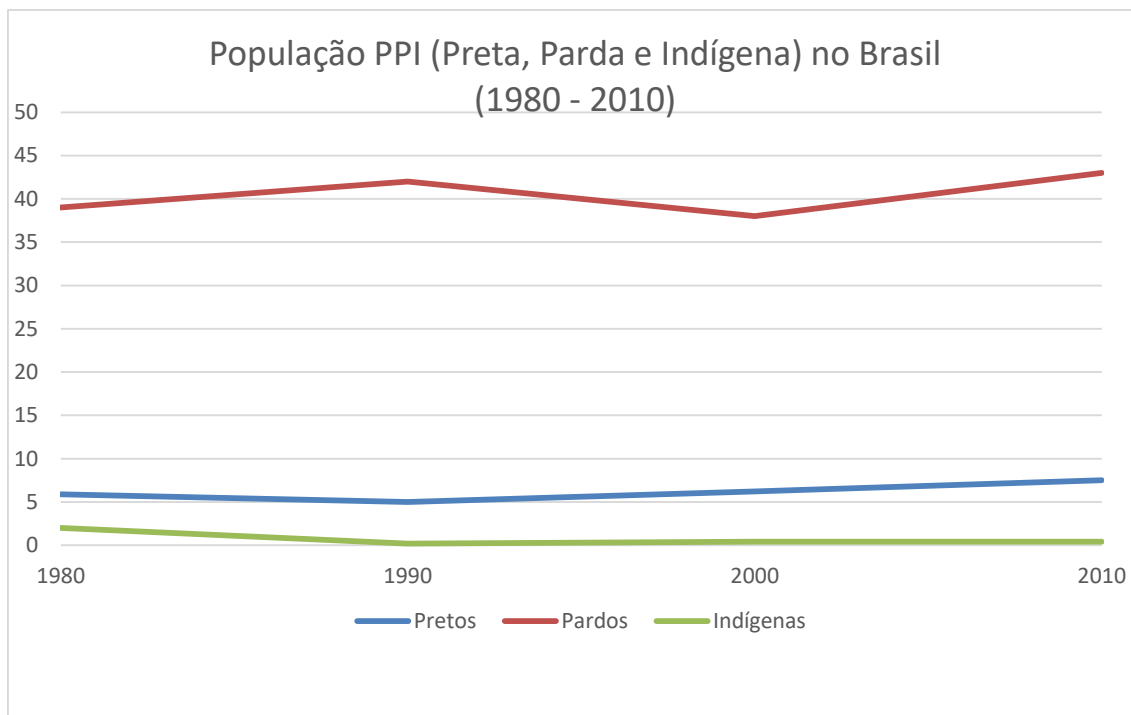
No entanto, embora a população negra seja a maior parte do tecido social brasileiro, ela não se distribui de maneira uniforme pelo território brasileiro. Na região Nordeste, em 2018 chegou a ser 74% da população regional, enquanto no Sul brasileiro, este índice chega a pouco menos de 25%.

Já no estado do Paraná, de acordo com o IBGE (2012), a população negra é, aproximadamente, 30% do número total de habitantes. Fazendo com que seja uma das unidades federativas com o menor índice de PPI, ficando na frente somente de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, os outros estados que formam a região Sul e atrás de São Paulo, a unidade mais populosa do país.

De acordo com o relatório (UEPG, 2021, p.27) “(...) em Ponta Grossa, 20% da população é negra, diante desse número temos que considerar que os 10% reservados para estudantes negras(os) deveriam ser preenchidos (...)”.

Assim, nesta linha de raciocínio, diversas questões são postas, sobretudo em como o racismo é visto e internalizado pela sociedade. A população preta no Brasil é uma população que, em função de tamanho sofrimento por conta da violência durante o período colonial e a falta de assistência a estes após a promulgação da Lei Áurea (NUNES, 2018), em que Fernandes (1978) afirma que fora expurgada dos sistemas produtivos, logo, da sociedade capitalista.

O racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) mostra como a população negra foi deslegitimada no curso da historiografia brasileira (HALL, 2004). Ou seja, a população negra passou, em função da retirada de direitos, a não se reconhecer enquanto população.



Fonte dos Dados: IBGE (2012). Autoria do Gráfico: O autor

A partir do gráfico acima e da expansão do movimento negro por meio de coletivos, associações e outras entidades, a população passou a questionar e a exigir sua presença nos ambientes como corporações, empresas, faculdades e universidades, etc. Não somente como uma maneira de representatividade (MALAFAIA, 2018), mas da garantia dos direitos a partir do princípio da isonomia (BRASIL, 1988).

Todavia, essa maior representatividade da população negra, deu margem a diversas interpretações, uma delas acerca da ideia da *democracia racial* (FREYRE, 1980), em que

(...) significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e (...) desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação (...) (DOMINGUES, 2005, p.11)

Esta ideia que foi adotada pela sociedade brasileira passou a ser refutada, uma vez que, no Brasil, durante a alvorada da República, as tensões raciais dos negros frente à injúria sofrida por outros grupos étnicos-raciais fizeram com que cenas de violência fossem parte do cotidiano, o que mostra que tal discurso é falacioso (DOMINGUES, 2005).

(...) ao negar o preconceito racial, contribuía-se para desarticular a luta política antirracista, pois não se combate o que não existe. O editorial apregoava a existência de uma espécie de éden multirracial no Brasil. A relação entre negros e brancos era desenhada como harmoniosa e fraternal. Decerto, a maior proeza do mito da democracia racial foi ter ocultado: primeiro, o conflito inter-racial; segundo, a abissal desigualdade social entre negros e brancos (...) essa solução, mais que prescindir a instauração de *apartheid*, forjou o fetiche da integração simbólica do negro no seio da nacionalidade. O idílico cenário racial era apontado como vantagem para o desenvolvimento nacional (...)

A situação racial, no Brasil, seria de total união entre as raças, ao passo que nos EUA o negro tratava uma luta “sanguinária” contra o branco. O mito da democracia racial fundou-se, também, na incessante comparação da situação brasileira de suposta inexistência de discriminação legal, com o regime *Jim Crow*, no Sul dos Estados Unidos (...)
(DOMINGUES, 2005, p. 122)

Ainda, segundo Domingues (2005, p. 123)

Do ponto de vista do discurso da ideologia racial no pós-abolição (a saber, o da democracia racial), as oportunidades eram dadas igualmente para negros e brancos. Mas como os negros não as aproveitavam, concluía-se que eram incompetentes, incapazes e/ou inferiores. Portanto, uma das dimensões psicológicas do mito da democracia racial foi ter reforçado o “complexo de superioridade” no branco e, em contrapartida, desenvolvido no negro o “complexo de inferioridade” no branco, isto é, fez o negro sentir-se responsável pelos seus próprios infortúnios. Assim, a classe dominante transferiu ao negro a culpa por todas as mazelas que o afetavam. A hierarquia racial, não de direito, mas de fato, era apontada como consequência natural das deficiências do negro, de sua incapacidade de adaptar-se ao estilo de vida do mundo urbano e fabril.

Ou seja, de acordo com Domingues (2005), o mito da democracia racial fez com que os negros tivessem dificuldades em compreender que havia comunalidade nos interesses entre seus pares. Assim, quando o negro participava dos estratos mais elevados, sofria de “cooptação ideológica”, passando a preferir pautar-se como “negro de alma branca”, o que causava revolta nos seus “irmãos de cor”. Esta questão se tornou latente com a adoção de expressões idiomáticas como “preto de alma branca”, “serviço de preto” e suas variantes (LEMOS MONTEIRO, s/d)

Assim passou a ser estabelecida a noção de que o acesso ao ensino superior – sobretudo o público – era somente para as elites. Elites estas políticas, econômicas ou simbólicas, a partir do capital social que determinados grupos

obtinham (BOURDIEU, 1993). Para Frantz Fanon (1983), as teorias racistas permitiram o embasamento e a prática da opressão.

Já para Munanga (1999), a elite brasileira “incentivou o processo de clareamento por diversos motivos (...) em prol da criação de uma civilização melhor”, vide trecho:

A elite ‘pensante’ do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado e, por outro lado, garantir o comando do país ao segmento branco (MUNANGA, 1999, p. 78).

IMAGEM 1 – Formandos da UFBA x Garis da COMLURB



Fonte: Quora, sem data

A imagem acima, extraída do fórum Quora, publicada em 2020, viralizou nas redes sociais ao exibir a perpetuação do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), uma vez que na turma do curso de Medicina, da Universidade Federal da Bahia, quase todas as pessoas que posaram na foto são brancas e no concurso da Companhia de Limpeza Urbana (COMLURB), localizada no Rio de Janeiro, quase todos os presentes na foto são pretos e pardos.

Vale ressaltar que, de acordo com o IBGE (2012), 79% da população do estado da Bahia era do grupo PPI. Expondo, assim, as contradições impostas pelo

discurso da democracia racial e as necessidades da ampliação não somente do debate, mas das ações afirmativas que visam garantir representatividade nos quadros de alunos.

Na mesma linha, há o emblemático caso envolvendo duas empresas do mercado financeiro (a saber, Ável Investimentos e XP Inc)

IMAGEM 2 – Funcionários das duas empresas posam para foto no ano de 2021



Fonte: Valor Econômico. Data: 2021

A foto acima, assim como a imagem anterior que compara a turma do curso de Medicina com os aprovados em concurso público para o cargo de gari, além de viralizar nas redes sociais, promoveu revolta, por parte dos internautas, em função da conta da falta de representatividade. Em reportagem publicada pelo jornal Valor Econômico, no ano de 2021, a ONG Educafro moveu uma ACP (Ação Civil Pública) contra as duas empresas. Ação tal que foi encerrada, por meio de um acordo, uma vez que a XP Inc apresentou um plano de inclusão de pessoas pretas, pardas, indígenas, mulheres e LGBTQIA+ em seu quadro de funcionários.

As duas situações mostram como a sociedade brasileira apresenta, de forma enraizada, construções de “lugares” para os diversos grupos raciais. Na ciência geográfica, lugar é compreendido como:

A interpretação inicial do lugar, na Geografia, como localização pode estar diretamente ligada à própria etimologia e significado da palavra, pois lugar advém do latim *locális*, de *locus* que designa “espaço ocupado, localidade, posição” (RODRIGUES, 2015, p. 5037)

Diversos autores outros, como Relph (1979, 2012), Dardel (1952) e Holzer (2010) compreendem a definição de lugar não somente do ponto de vista físico, ou seja, do material, mas também a partir da experiência vivida. Ou seja, a constituição da noção do lugar faz parte da experiência fenomenológica.

De mesma forma, Santos (2003), em uma de suas principais obras define que, para a Geografia, há o lugar e há o espaço, este último que é formado pelo conjunto de formas, de funções e dos processos historicizados.

Assim, não há espaço sem lugar e nem lugar sem espaço, uma vez que ambas se relacionam de forma recíproca. Ao questionar qual o espaço do negro na sociedade brasileira, a exemplo das duas situações trazidas anteriormente, nas imagens, a pessoa preta é vista como uma pessoa inferior, subalternizada, ao passo que as elites pregam o discurso meritocrático (BEHAR, 2019) em que todas as ações e suas reverberações são individualizadas.

Marcel José Lopes Souza (1995) traz, em seu capítulo, a noção das territorialidades, que consiste na maneira como um local será utilizado, gerando assim, um espaço. Espaços estes que geram um significado simbólico a partir das relações de poder, ainda que implícitas. (RAFFESTIN, 1993). Um exemplo pode ser trazido justamente com a comparação entre a turma de Medicina, que possui um determinado *status* de superioridade ante aos aprovados no concurso para gari.

Assim, na lógica da democracia racial, visto que a Faculdade de Medicina é um espaço construído para a branquitude, o negro que alcança não somente o acesso ao curso, mas também logra êxito em sua formatura torna-se uma pessoa “de alma branca”, pois nega as suas origens para conseguir permanecer no espaço (FONSECA, 2003).

A expressão “preto de alma branca” mostra como o racismo, no Brasil, tornou-se algo ordinário. A partir da ideia dos lugares projetados para a elite, o racismo passou a ser encarado a partir de várias faces (VIANA, *et al* 2021).

Ainda segundo Viana *et al* (2021, p. 185)

O jornalista Paulo Henrique Amorim em duas ocasiões referiu-se ao também jornalista Heraldo Pereira como alguém que “não conseguiu revelar nenhum atributo para fazer tanto sucesso, além de ser negro e de origem humilde), era portanto um “negro de alma branca”

O jornalista Heraldo Pereira respondeu às declarações de Paulo Henrique Amorim, que foi condenado, pelo Supremo Tribunal Federal, por injúria racial, ao dizer que as declarações lhe ofenderam e que não consegue se ver como um ícone em que os negros conseguem se espelhar, assim, adquirir simpatia e identificação, porém, que também jamais conseguiria ser branco (VIANA, *et al*, 2021).

IMAGEM 3 – Heraldo Pereira (esq.) e Paulo Henrique Amorim (dir.)



Fonte: Reprodução. Data: Sem data

Destarte, embora a população negra seja, numericamente, maioria no Brasil, o racismo se mostra agente formador dos lugares, uma vez que, segundo Milton Santos (2000), o brasileiro, por excelência, é racista. Para o geógrafo, o “ser negro” no Brasil se relaciona com tratamentos ambíguos, já que a negritude é uma questão da vivência humana e social.

5.2. SOBRE EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES E REPARAÇÃO

Entre os países que tiveram a escravidão registrada em sua história, o Brasil foi o último a aboli-la, no ano de 1888, por via da proclamação da Lei Áurea.

Compreender o regime escravista é fundamental para compreender as questões que envolvem a negritude na sociedade brasileira, sobretudo, no âmbito da vivência acadêmica, precipuamente, na universidade pública.

Segundo Nunes (2006), o reconhecimento do negro, enquanto cidadão, não aconteceu, e este reconhecimento segue como objeto de constante luta até a contemporaneidade, uma vez que há um enorme esforço no apagamento da memória de um povo. Apagamento este que ocorreu por diversas maneiras, sejam institucionais ou estruturais (ALMEIDA, 2018).

Ainda de acordo com Nunes (2006, p. 92), o médico baiano Nina Rodrigues tornou-se adepto das ideias do criminólogo italiano Césare Lombroso (1835 – 1909) e lutou para que, no Brasil, houvessem não somente diferenças de tratamento, mas que estas fossem incentivadas e perpetradas por meio de legislações distintas para brancos e não-brancos.

Nina Rodrigues adota, em seu referencial, a leitura de diversos autores que compreendem que o darwinismo social é uma forma não somente válida, mas aceitável de adotar o pressuposto de que a população negra não apenas fosse biologicamente anterior, bem como culturalmente atrasada e que esta levaria séculos para progredir na civilização. Vale ressaltar que a teoria do darwinismo social jamais foi defendida pelo evolucionista Charles Darwin, porém alguns autores adaptaram sua teoria acerca da evolução biológica das espécies na natureza a ideais racistas e de manutenção do status-quo defendidos por eles mesmos. (BOLSANELLO, 1996)

O médico baiano torna-se, então, referência para o historiador Gilberto Freyre (1933 – 2003) escrever sua principal obra *Casa Grande e Senzala*.

Cardoso de Oliveira (2004, p.85) afirma:

Apesar de preconceito e discriminação racial não serem exatamente a mesma coisa, são práticas frequentemente associadas e poderiam ser concebidas como irmãs gêmeas do racismo (...)

(...) a prática da discriminação indireta no Brasil revela não só a associação entre essas duas dimensões do racismo, mas demonstra também como uma dimensão pode ser acionada para esconder a outra, especialmente quando a aceitação do negro é apenas aparente e o preconceito disfarçado ou irrefletido conduz à negação de direitos.

Desta maneira, o antropólogo, ao longo de seu texto busca comparar relações de poder que induzem às diferenças de tratamento entre brancos e negros. Cardoso de Oliveira (2004) exemplifica o caso de profissionais negros mais competentes que profissionais brancos, ou seja, com melhores currículos e habilidades, serem relegados em seleções por vagas de emprego.

Outros autores como Macêdo (2012) e Nunes (2014) ratificam que, no caso das universidades públicas, o desempenho dos alunos ingressantes por meio de políticas de ações afirmativas não possui diferença significativa em comparação aos discentes que ingressaram através do sistema universal, isto é, da ampla concorrência.

Assim, Rossatto e Gesser (2001) afirmam que os ideais de eugenia trazidos por Lombroso e seus adeptos propiciaram, para a branquitude, o pressuposto de que “ser branco é a norma”. Ou seja, a branquitude torna-se hegemônica. Ora, se expressões como *whiteness* ou que remetam à ideia de claridade, da cor branca (como “magia branca” ou “inveja branca”) passaram a se tornar parte do vocabulário da sociedade, de maneira lógica, expressões como “a coisa tá preta” ou “magia negra” se tornaram sinônimos de coisas malvistas.

Os autores (2001, p.11) argumentam que

(...) a racionalidade europeia foi a grande propulsora dessa experiência branca ou *whiteness* (...) a natureza humana, no sentido de ser dotado de racionalidade, neste período histórico, eram configuradas como brancas na sua origem e, como tal, formavam uma grande entidade universal

Gesser (2001) traz, em seu livro, experiências pessoais em que teve de lidar com diferenças de tratamento em função do grupo étnico. A autora, de origem catarinense, retrata, de maneira contundente, a pressão que ela, bem como suas irmãs, sofriam, principalmente por parte da família (de origem europeia), nas questões que versam acerca dos relacionamentos interpessoais. “(...) além de manter a pureza da raça, tínhamos de manter a mesma fé religiosa” (2001, p.18), o que mostra que as diferenças de tratamento não somente se relacionam com à origem racial, todavia com diversos aspectos sociais e culturais como religião, matrimônio, formação acadêmica, entre outros. Já Rossatto (2001, p.19) afirma que “em situações similares (em comparação com a autora – grifo do autor deste trabalho) não me lembro de

nenhuma explicação que pudesse justificar essas atitudes; ao contrário, lembro-me de vagas explicações que produziam conflitos tanto externos como internos”.

Assim, Gesser e Rossato (2001) discorrem acerca da posição de “decomposição de raças” (*racelessness*), em que os indivíduos se veem forçados a abandonarem suas raízes e assumirem posturas que remetam à branquitude (como alisar o cabelo, mudar o *dress code* – código de vestimenta – adotar diferentes tons de voz, exemplos trazidos pelo autor deste trabalho).

Desta maneira, as diferenças de tratamento entre brancos e negros herdadas de um regime de cunho escravista propiciam a retirada de direitos para a população negra.

De acordo com Passos (2010), a Constituição de 1824 que, embora promovesse o acesso à educação universal e gratuita, incentivava a retirada deste direito em relação aos negros e escravizados. Para estes últimos restavam a oralidade (isto é, quando as tradições orais chegavam até estes) e a violência. Ou seja, a privação do direito básico e a punição como forma de dar “as regras do jogo”. Há a necessidade de enfatizar que na Constituição vigente à época, os direitos eram restritos aos cidadãos (leia-se: livres e libertos).

No ano de 1837, os cursos noturnos passaram, a proibir a entrada de negros e escravizados nas instituições de ensino.

De acordo com Fonseca (2002, p.12) *apud* Passos (2010):

São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos (...)

Ainda segundo Passos (2010, p. 3)

Desse modo, a educação passa a ser um importante instrumento de dominação e controle. Contudo, a análise histórica vai mostrar que, para os escravizados, a instrução vai deixar de se constituir em ameaça para ser uma necessidade no processo de abolição do trabalho escravo, mais especificamente, quando se iniciam as discussões relativas à libertação do ventre. Essa mudança de pensamento sobre a educação dos negros tinha como referência o “novo” modelo de sociedade que se pretendia construir

Assim, embora houvesse a retirada de direitos, por vias legais, a instrução torna-se um instrumento de emancipação política e social, de tal forma a levar a adoção de políticas de ações afirmativas como uma tentativa de reparação histórica.

Passos (2010), ao longo de sua obra, mostra trocas de cartas entre pais de crianças de cor preta e Pretextato dos Passos e Silva, professor inspetor geral da Corte, em que as diferenças entre tratamentos mostravam não somente a desigualdade racial, mas também que a discriminação no processo de escolarização é marca histórica do Brasil.

Com a sanção da Lei do Ventre Livre, em 1871, ou seja, 16 anos antes da abolição da escravatura, as crianças negras passaram então, a terem o direito de frequentar as instituições de ensino. No entanto, havia a condição de que as crianças nascidas após a vigência da lei deveriam ser entregues ao Estado, do contrário, seriam mantidas escravizadas até os 21 (vinte e um) anos de idade.

Somente nos idos de 1878 que, com a reforma proposta por Leôncio e Passos, os negros puderam, efetivamente, frequentar as instituições básicas públicas de ensino (PASSOS, 2010, p.8).

Posteriormente, com a adoção às ideias de *democracia racial* (FREYRE) e de outras teorias raciais, Passos, ao citar Dávila (2006) apontou que, a partir de um projeto republicano de educação, as crianças negras não sofriam impedimentos de acessar a escola, justamente como forma de “melhorar” a raça. Todavia, este mesmo projeto se apoiava, por meio do Estado, na produção das desigualdades por meio de testes e seleções, dificultando o ingresso dessa parcela populacional.

Ainda segundo Passos (2010, p.15)

O debate sobre o racismo e as desigualdades raciais tomou outras proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ainda que muitas vezes, essas questões estivessem diluídas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. Entretanto, a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Isso resultou, na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra

Ou seja, com o passar dos anos, a atuação das frentes negras levaram ao reconhecimento, por parte do Estado, da necessidade da inclusão de negros nos bancos das salas de aula como uma maneira de reparar, historicamente, as consequências oriundas do regime escravista. (SANTOS, 2018)

Reparação esta pautada no princípio da *igualdade material* (SIMÃO; RODOVALHO, 2014) com o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), de número 186/DF. Em 2009, o partido Democratas (DEM) propôs este instituto jurídico por se posicionar contra a adoção de cotas na UnB (Universidade de Brasília).

Não obstante, a ADPF impetrada pelo DEM aponta contradições, pois posiciona-se contra as cotas, mas aponta a existência de “preconceito de raça, potencialmente causando prejuízo aos estudantes negros” (SIMÃO; RODOVALHO, 2014, p. 132). Esta contradição, bem como outras, apontam a complexidade da temática.

O sistema liberal prega a existência de regimes meritocratas, em que

A meritocracia é um conjunto de valores (no nível ideológico) que requisita que o indivíduo inserido na sociedade, obtenha a sua posição conforme o mérito das suas ações individuais, ou seja, o reconhecimento público da sua capacidade qualitativa de realização própria.
(BARBOSA, 2003)

Assim, Barbosa (2010) aponta que a meritocracia torna-se, então, um sistema de ordenação social pautado única e exclusivamente no esforço pessoal, sem a influência de fatores externos. Ou seja, a sociedade a qual a pessoa está inserida converte-se em um fator externo e que não influencia a capacidade de êxito do indivíduo.

Desta maneira, Simão e Rodovalho (2014) ao citarem Bobbio (2000) sustentam a tese de que o Estado liberal valoriza a pessoa e que o aparato estatal possui apenas a tarefa da manutenção da paz e da segurança.

Destarte, ao notarem o insucesso, por parte da administração pública, o Estado passa a adotar uma nova postura frente ao cidadão no pós-guerra. Simão e

Rodvalho (2014, p. 136) trazem uma lista de funções que o governo passou a adotar após este evento histórico:

- Promoção do ensino irrestrito
- Ampliação dos serviços de saúde
- Adoção de sistemas de seguridade social

Esta mudança paradigmática da função do Estado teve a intenção, conforme os juristas (Simão e Rodvalho, 2014) asseveram Grau (2010), de criar um ordenamento jurídico capaz de preservar as premissas do modo de produção capitalista.

Ou seja, a mudança de norma estatal, em síntese, busca dirimir os efeitos das *crises estruturais* tanto do Estado como do sistema capitalista, que cada vez mais são intensificados (DOWBOR, 2020).

Ao que a ADPF 186/DF foi impetrada pelo DEM, o STF se deparou com a necessidade de adotar um fundamento teórico para embasar sua decisão. Decisão esta que julgou improcedente a ação do partido político. O Supremo valeu-se, então, do *princípio da igualdade* (BRASIL, 1988) que “estabelece precedência da igualdade material sobre a formal” (SIMÃO; RODOVALHO, 2014, p. 139 *apud* BADIN; PROL; 2012, p. 140).

A Corte argumenta que o critério racial não é critério de integração e/ou segregação, em função do princípio anteriormente citado. Por fim, o STF traz que o uso de critérios étnico-raciais para o estabelecimento de uma política de cotas é justificado como uma compensação em função do sofrimento e das consequências causadas pelo regime escravista (SIMÃO; RODOVALHO, 2014; SANTOS, 2018).

Para a discussão da temática é necessário retomar ao debate proposto por Guimarães (2003) ao recordar a fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, no ano de 1978, em São Paulo-SP.

De acordo com Guimarães (2003), com a ditadura militar, a rede de ensino pública universitária brasileira foi estagnada, por parte do Estado, o que levou a uma crise na educação, em todos os níveis. Vale ressaltar que com os quatro primeiros governos pós-ditadura, ou seja, após o ano de 1985, não alteraram a conjuntura vista

nos idos da década de 70 do século XX. Ou seja, sucateamento da educação pública face ao crescimento da rede privada de ensino.

São os governos:

- Sarney (1985 – 1989)
- Collor (1990 – 1992)
- Itamar (1992 – 1994)
- FHC (1995 – 2002)

Esta crise levou não somente a problemas relacionados com vagas, o que, segundo Guimarães (2003) foi parcialmente resolvido pela rede privada. Problemas relacionados à necessidade de altos investimentos em pesquisa tornaram-se latentes na rede privada de ensino e além do capital (financeiro e físico), a qualidade do ensino e pesquisa passaram a ser questionadas.

Ainda segundo Guimarães (2003), não sendo o suficiente o crescimento da rede privada, que possui como objetivo o lucro, por parte dos empresários, o mecanismo do vestibular passa a então, ser uma maneira de controlar o acesso ao direito à educação. Afinal, a mesma população da classe média alta que cursou a educação básica na rede privada é a mesma que ingressa na universidade pública, sobretudo, em cursos de turno integral, por não terem a necessidade do sustento de suas respectivas famílias, bem como há a noção de que é na universidade pública que formam-se os profissionais mais renomados do mercado.

IMAGEM 4 – Candidatos realizam prova do vestibular, em 1972, em arquibancadas de cimento, no Estádio do Maracanã, Rio de Janeiro



Fonte: Jornal O Globo

Desta maneira, na década de 70 do século XX, a população negra passa a sentir os reflexos da conjuntura na área da educação.

(...) os jovens negros, para titularem-se, tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas. Foram justamente os negros os primeiros a denunciarem, como discriminação, o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres (...) (GUIMARÃES, 2003, p. 251)

Na década de 1990, com o governo FHC (1995 – 2002), foi dada, ainda que de maneira ínfima, abertura às discussões acerca da temática das políticas de ações afirmativas. Esta abertura, embora o então presidente fosse sociólogo (vale ressaltar que Fernando Henrique Cardoso é cientista social pela Universidade de São Paulo), foi recheada de pressões tanto pelos movimentos negros, como pela comunidade internacional que já tinha conhecimento da história da desigualdade racial no Brasil.

Ainda neste período, com as discussões, determinados setores sociais (leia-se: movimentos negros e intelectuais) passaram a serem isolados politicamente. Todavia houvessem debates acerca de uma maior inclusão do povo negro nos bancos

das salas de aula universitárias, havia uma predileção em atribuir tal ausência na ideia da baixa qualidade do ensino básico público do que em uma política de ação afirmativa *per se* (GUIMARÃES, 2003).

No início da década de 2000, além dos debates acerca da instituição de políticas afirmativas e de um sistema de cotas, foi percebido que a presença de um povo negro nas universidades públicas era também, um problema estatístico causado pela ausência de dados.

TABELA 1 – POPULAÇÃO NEGRA NA UNIVERSIDADE (GRADUAÇÃO) X POPULAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2000)

	População (USP)	Universitária	População do Estado de São Paulo
Pardos	7,0%		20,9%
Pretos	1,3%		4,4%
Negros (Pretos + Pardos)	8,3%		25,3%

Adaptado de: GUIMARÃES (2003). Elaboração: Próprio autor

A Universidade de São Paulo foi uma das primeiras universidades a disponibilizar dados demográficos de seus estudantes. Porém, adota o sistema de cotas somente no ano de 2017, anos após diversas outras instituições. (USP, 2017).

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A COR UFRJ, UFPR, UFMA, UNB, UFBA E USP – 2001

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP
Branços	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2
Negros	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3
Amarelos	1,6	4,1	5,9	3	2,9	13,0
Indígenas	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100
% Negros na UF*	44,63	20,27	73,36	74,95	47,98	27,4
Déficit	24,33	11,67	30,56	33,55	15,68	18,94

Fonte: Pesquisa Direta. Programa A Cor da Bahia /UFBA , I Censo Étnico-Racial da USP e IBGE Tabulações Avançadas, Censo de 2000. Disponível em: GUIMARÃES (2003)
*UF: Unidade Federativa

Note que estes dados são do início dos anos 2000, quando a questão estatística se mostrava um problema ainda mais latente. Em algumas universidades, como a USP, embora o número de negros tenha sido quadruplicado com a adoção das políticas de ações afirmativas, ainda assim, percentualmente, está longe de representar a população brasileira. (ROZAS, 2009).

Assim, cada universidade passou a adotar políticas de ações afirmativas, de forma sistemática, em seus processos de seleção, via vestibular. Posteriormente, com parte das Federais (e algumas Estaduais) aderindo ao Sistema de Seleção Unificado (SiSU), estas adeptas ao ENEM passam a seguir os preceitos da Lei nº 12.711/2012.

QUADRO 1 – ADOÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS IES PÚBLICAS

Instituição	Ano de adoção	Política adotada	Forma de adoção
UNEB	2005	Reserva de 40% das vagas para alunos negros	Ato administrativo interno
UERJ	2003	Reserva progressiva de vagas para alunos negros ou oriundos de escolas de públicas	Legislação estadual
UnB	2004	Reserva de 20% (vinte por cento) das vagas para negros	Ato administrativo interno
UFBA	2005	Reserva de 45% (quarenta e cinco) por cento das vagas, por curso, para estudantes vindos vindos da rede pública de ensino e subdivisão em relação à cor do candidato	Ato administrativo interno
UFPR	2005	Reserva de 20% (vinte) por cento das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e 20% das vagas para afrodescendentes autodeclarados	Ato administrativo interno
UEPG	2007 (revisada em 2013)	Reserva de 50% das vagas para oriundos de escolas públicas, dentro deste	Ato administrativo interno

		percentual, 10% para autodeclarados pretos	
UFV	2012**	Reserva de 50% das vagas por curso e por turno para estudantes oriundos da rede pública	Implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12)
UNICAMP	2005	Sistema de bonificação na nota da prova de vestibular (pontuação acrescida aos estudantes oriundos da rede pública)	Implementação do PAAIS (Programa de Ações Afirmativas e Inclusão Social)
UEA	2005	Reserva de 60% das vagas para oriundos da rede pública de Manaus e 4% para indígenas residentes em cidades com <i>campi</i> da UEA	Ato administrativo interno
USP	2006 2017***	Ações voltadas para o ensino médio e políticas de permanência *** Reserva de vagas para PPI e egressos de escolas públicas (cotas)	Via INCLUSP (Programa de Inclusão Social da USP) ***Via ato administrativo interno e adoção parcial ao SiSU

**Considerado o ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SiSU)
Adaptado de: ROZAS (2009). Elaboração: Próprio autor

Conforme o quadro acima, nota-se que a implementação das políticas de ações afirmativas ocorreu logo após o debate na década de 90 do século XX. No entanto, esta implementação não ocorreu de maneira igual em todas as instituições, havendo instituições que resistiram à ideia de instituir políticas de ações afirmativas, quer fossem para os egressos da educação básica na rede pública ou para os autodeclarados pretos.

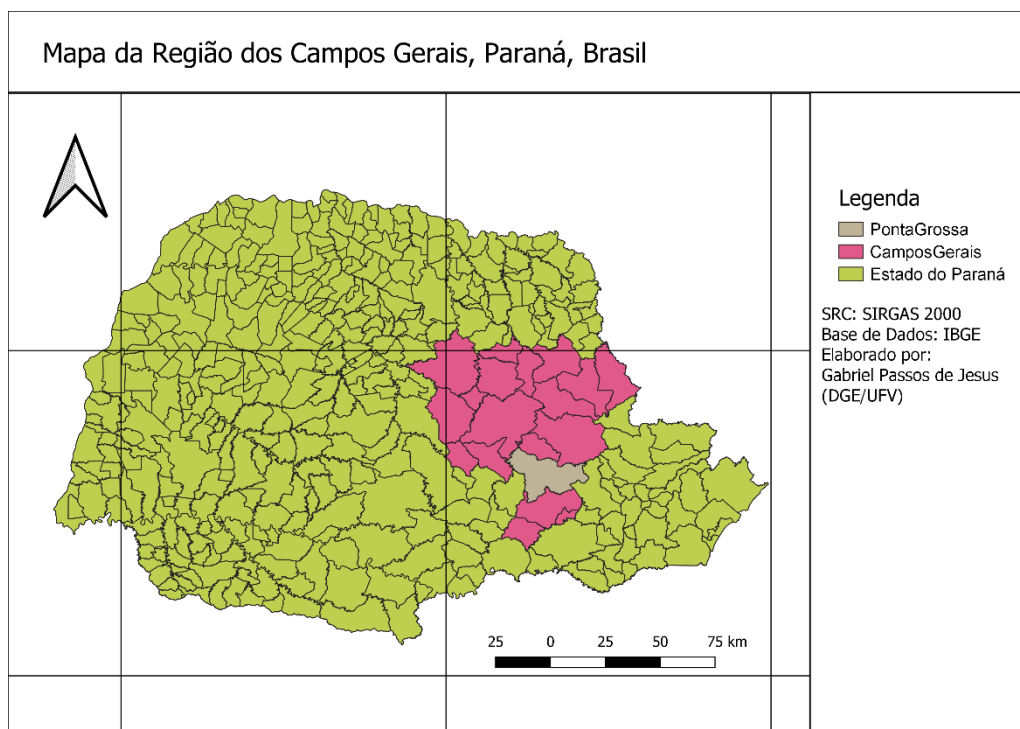
Ainda assim, as instituições, ao longo do tempo, passaram a revisar a execução de tais políticas (como no caso da UEPG, em que as políticas de ações afirmativas são revisadas a cada oito anos), a fim de democratizar o acesso ao ensino superior.

5.3. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UEPG

O município de Ponta Grossa, localizada na região dos Campos Gerais, no estado do Paraná, possui uma das maiores populações da unidade federativa. Ficando atrás apenas de Maringá, Londrina e da capital Curitiba, a cidade tem aproximadamente 360 mil habitantes (IBGE, 2022). Já em escala nacional, figura entre as 80 cidades mais populosas do Brasil, ficando atrás de Caruaru-PE e Franca-SP, dois importantes polos regionais. (IBGE, 2022)

A região dos Campos Gerais é composta por 14 municípios e possui Ponta Grossa como sua principal cidade.

MAPA I – Mapa da Região dos Campos Gerais, Paraná, Brasil



Elaboração: Próprio Autor (2022)

Segundo Krainski (2013), a região dos Campos Gerais é uma das mais extensas do estado. No entanto, isto não se reflete nos indicadores socioeconômicos, apontando que o IDH-M das cidades do entorno de Ponta Grossa são inferiores aos da cidade mais populosa da região. Fazendo com que a “Princesa dos Campos” torne-se uma referência em diversos aspectos, sobretudo, na educação.

Com sua localização estratégica, Ponta Grossa tornou-se o maior entroncamento rodoferroviário do sul do país, em função de sua história, atrelada ao movimento tropeirista. (KRAINSKI, 2013)

Nos idos do século XX, com a expansão da indústria, os grupos tradicionais políticos passaram a reivindicar a existência de instituições capazes de qualificar recursos humanos advindos desta parcela do tecido social (KRAINSKI, 2013).

Nos anos 1970, com o cenário da industrialização brasileira, a região centro-sul do país passou a se desenvolver economicamente, criando um novo redesenho geográfico para a região, tanto dos Campos Gerais, como para o chamado centro-sul, com o desenvolvimento de metrópoles. (DINIZ, 1993).

Desta forma, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no ano de 1969, com a junção de diversas instituições, passa a ofertar diversos cursos a fim de qualificar a população local. (KRAINSKI, 2013).

QUADRO 2 – INSTITUIÇÕES QUE PARTICIPARAM DA CRIAÇÃO DA UEPG

DATA	INSTITUIÇÃO	CURSOS OFERTADOS
1949	FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa	Letras Neolatinas, História, Geografia e Matemática****
1952	Faculdade de Farmácia e Odontologia	Farmácia e Bioquímica e Odontologia*****
1960	Faculdade de Direito de Ponta Grossa	Direito
1966	Faculdade de Administração e Ciências Econômicas de Ponta Grossa	Administração e Ciências Econômicas*****

**** Criada pelo Decreto Estadual de nº 8.837, de 08/11/1949, tendo início de suas atividades no ano seguinte.

***** Posteriormente desmembradas

***** Posteriormente passou a ofertar os cursos de Bacharelado em Administração com ênfase em Comércio Exterior e Bacharelado em Ciências Contábeis

FONTE: KRAHINSKI, 2013. Elaborado: Próprio Autor (2021)

Assim, com a reforma universitária, a Universidade Estadual de Ponta Grossa passou a reunir todos os cursos em um prédio único (posteriormente ocorreu a construção do *campus* de Uvaranas, nos anos 1990). Com a reforma universitária, as instituições que, até então, estavam desmembradas, passaram a contar com critérios comuns de organização e administração.

De acordo com Silva (2000)

Um marco significativo na educação superior do Estado foi o estabelecimento da gratuidade do ensino nas universidades públicas, medida implementada pelo Governo do Estado, em 1987, contribuindo no processo da democratização do acesso à educação, tornando-a acessível às classes populares (SILVA, 2000, p. 179)

Atualmente, a UEPG oferece mais de 40 (quarenta) cursos de graduação, presenciais e à distância (estes ofertados pelo NUTEAD com apoio da UAB), nos graus de Licenciatura e Bacharelado, além de programas de pós-graduação (a nível de Mestrado e Doutorado) (UEPG, 2021)

A Resolução UNIV n. 9, de 26 de abril de 2006, institui a reserva de vagas, para o ingresso nos cursos de graduação, para estudantes egressos da rede pública e para os que se autodeclaram negros.

De acordo com a resolução, é prevista, a cada 8 (oito) anos, a reavaliação das políticas de ação afirmativa de forma *ex-post*. Ou seja, a partir da utilização dos dados dos anos anteriores, a política é reavaliada a fim de se propiciar uma tomada de decisão mais assertiva no que tange o cumprimento de uma proposta.

TABELA 3 – PERCENTUAIS DE RESERVA DE VAGAS NOS VESTIBULARES DA UEPG

ANO	Reserva para estudantes negros oriundos de rede pública	Reserva para estudantes da rede pública
2007	5%	10%
2008	6%	15%
2009	7%	20%
2010	8%	25%
2011	9%	30%
2012	10%	35%
2013	11%	40%
2014	12%	45%

Fonte: UEPG/Comissão Permanente de Seleção, 2013. Disponível em: UEPG (2021)

Com isso, o objetivo foi o de promover uma progressão no número de vagas reservadas para esta parcela da população. De acordo com a resolução UNIV nº 26/2016, indica:

Art. 19º A UEPG reservará, tão somente para ingresso dos candidatos concorrentes nos Cursos de Graduação Presenciais, 50% (cinquenta por cento) do total das vagas ofertadas, por curso e turno, para o Sistema de Cotas, sendo: 40% (quarenta por cento) aos candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino; e 10% (dez por cento) aos candidatos que se autodeclararem negros e oriundos de Instituições Públicas de Ensino. Os candidatos que se enquadrarem nesta situação não poderão estar com nenhum curso superior em andamento ou concluído.
(UEPG, 2016)

Ou seja, de acordo com a resolução, no ano de 2013, o número reservado ultrapassou os 10% (dez por cento) previstos na resolução publicada em 2016. No

entanto, o número de estudantes negros ingressantes, mesmo com a reserva, seguem baixos.

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DO INGRESSO POR GRUPO DE ESTUDANTES (2014 – 2020)

ANO	Estudantes negros EP	Estudantes EP	Ampla Concorrência	Total das vagas
2014	1,96%	40,96%	57,08%	100,00%
2015	2,74%	35,13%	62,13%	100,00%
2016	3,61%	32,92%	63,47%	100,00%
2017	3,15%	34,33%	62,52%	100,00%
2018	3,44%	33,83%	64,10%	100,00%
2019	2,43%	33,47%	64,10%	100,00%
2020	2,14%	34,78%	63,08%	100,00%

Fonte: Adaptado PROPLAN, 2021. Disponível em: UEPG, 2022

Desta forma, é possível, a partir de rotina estatística, extrair a média do percentual dos estudantes ingressantes na UEPG durante o intervalo temporal (2014-2020), de acordo com o grupo.

TABELA 5 – MÉDIA DOS INGRESSANTES NA UEPG (2014-2020)

Grupo ingressante	Porcentagem média
Estudantes negros EP	2,8%
Estudantes EP	34,8%
Ampla Concorrência	61,8%
Transferência	0,7%
TOTAL	100,00%

Fonte: Adaptado PROPLAN, 2021. Disponível em: UEPG (2021)

Assim, nota-se que, embora haja uma legislação que incentiva e promove o acesso de estudantes negros na instituição, menos da metade das vagas previstas são preenchidas de forma efetiva. O que aponta que mesmo com a população negra (PPI) municipal chegasse a 20% e que 10% das vagas dos processos seletivos são destinadas à esta parcela, o que acarretaria em insuficiência numérica para estes, não é o que ocorre (UEPG, 2021).

Além disso, vale ressaltar que o ingresso de estudantes negros na universidade pública não se dá somente por meio da existência de políticas de ações afirmativas no processo seletivo de ingresso (seja o vestibular ou o PSS, no caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa). Há também a necessidade de garantir a permanência destes discentes.

(...) a renda adquirida por meio do trabalho subsidia os estudos e também corrobora na manutenção da família, portanto, a ausência dessa renda provoca impactos na permanência desses estudantes (UEPG, 2021, p.69)

Permanência esta que não se relaciona somente com os aspectos financeiros e materiais, mas também com questões acadêmicas.

Segundo Krainski (2009, p.142)

(...) o ingresso no ambiente universitário é marcado por uma ruptura em relação aos graus anteriores de escolaridade. Esse aluno ingressa não somente em um curso, mas faz parte de uma nova dinâmica, de um novo *status* social que o diferencia dos demais (...)

Já Coulon (2008, p.120) afirma que a permanência do discente, no ambiente universitário, é também um processo de ressignificação do espaço. Ou seja, o local passa a adquirir uma nova territorialidade (LOPES SOUZA, 1995).

A afiliação vai mais longe que a simples integração, ela é a aprendizagem da autonomia pela participação ativa em uma tarefa coletiva. Além da integração, a afiliação transforma o mundo universitário, inicialmente estranho, em um universo familiar que, em seguida, será identificado como tal pela "atitude natural". Se afiliar, é então, naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente da comunidade: é forjar para si um *habitus* de estudante, constituído no momento em que as rotinas e os *allants de soi* deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes.
(COULON, 2008,p.120)

Desta forma, a conciliação entre estudos e trabalho, somada a outros fatores, torna-se uma das maiores dificuldades para a permanência dos estudantes na universidade.

Além disso, Almeida (2009) ao publicar seu estudo acerca da Universidade de São Paulo (USP), questiona a maneira como a distância geográfica torna-se também um empecilho para os discentes, sobretudo os egressos de escolas públicas e os autodeclarados negros, por, geralmente, residirem em localidades distantes das instituições de ensino. Destarte, a formação do espaço é um processo distinto para ingressantes por via de cotas e para os ingressantes pela ampla concorrência (sistema universal).

O espaço universitário não se faz somente da estrutura física das salas de aula, mas também, de laboratórios, saídas para campo, eventos, congressos, compra de equipamentos (este último, normalmente, de responsabilidade do aluno) (KRAINSKI, 2009).

Krainski (2009) ao trazer os relatos empíricos de discentes da universidade ponta-grossense, aponta que além das dificuldades do ingresso, por via do vestibular

ou do processo seriado, há também, para muitos cursos, o gasto com material instrumental.

Krainski (2009, p.146) ainda aponta que as dificuldades encaradas por discentes do rol das Licenciaturas (Letras, Geografia e Matemática) são justificadas pela “falta de perspectiva em relação à profissão, questões financeiras, remuneração baixa, dúvidas em relação ao curso, cansaço para conciliar trabalho e estudo, excesso de atividades, etc”. Ao passo que estudantes de cursos como Medicina, Odontologia e Engenharias, não cogitaram o abandono de suas respectivas graduações, mas apontam, sim, a questão financeira.

Desta maneira, Krainski (2009), UEPG (2021) percebem que as políticas de permanência implementadas pela instituição paranaense necessitam, cada vez, de medidas efetivas para que sejam exitosas e que há a necessidade de salientar que o recorte racial é importante para evitar que ocorra “a manutenção de certas situações, como no sistema educacional por exemplo” (UEPG, 2021, p. 123).

Estes números refletem na quantidade de alunos que concluem os cursos de graduação da UEPG, vide tabelas abaixo

TABELA 6 - Número de estudantes concluintes na UEPG nos últimos cinco anos (2016 -2020) separados por cota

COTA	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Negros EP	34	29	16	19	24	122
Estudantes EP	392	386	451	433	323	1985
Ampla	643	652	5722	676	507	3050
Concorrência						
Transferidos	40	29	6	10	7	92
TOTAL	1109	1096	1045	1138	861	5249

Fonte: PROGRAD, 2022. Disponível em: UEPG (2021).

Org. Prof. Dr. Airton Kist

TABELA 7 – Proporção de estudantes concluintes na UEPG (2016 – 2020), separados por cota

COTA	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Negros EP	0,0307	0,0265	0,0153	0,0167	0,0279	0,0232
Estudantes EP	0,3535	0,3522	0,4316	0,3805	0,3751	0,3782
Ampla	0,5798	0,5949	0,5474	0,5940	0,5889	0,5811
Concorrência						
Transferidos	0,0361	0,0265	0,0057	0,0088	0,0081	0,0175
TOTAL	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000

Fonte: PROGRAD, 2022. Disponível em: UEPG, 2022.
Org. Prof. Dr. Airton Kist

Ou seja, ainda que hajam políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros e que haveria escassez de vagas, considerando o contingente populacional da cidade de Ponta Grossa (UEPG, 2021), além do número de ingressantes negros de escolas públicas ser baixo, o número de concluintes é ainda menor.

Em determinados cursos como Administração, Direito, Medicina, Turismo e Zootecnia, o número de estudantes negros oriundos das escolas públicas que colam grau na instituição tende a zero (UEPG, 2021, p.33 – 46). Já em outros cursos, como no caso das Licenciaturas, ainda que haja estudantes deste grupo concluindo as respectivas graduações, o número é também baixo, em comparação aos grupos de estudantes das escolas públicas e do sistema universal (ampla concorrência).

5.3.1. DAS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

Um dos pontos sensíveis para o ingresso da população negra no ambiente acadêmico é o processo de heteroidentificação. Processo este que, segundo Batista e Figueiredo (2020) não tem o intuito de ser um mecanismo que visa impedir fraudes,

como o que ocorreu na inobservância da Lei nº 12.711, mas sim, de criar um acolhimento para os candidatos racializados.

Desta maneira, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, passou a instituir o processo de heteroidentificação após revisar o cumprimento das políticas de ações afirmativas na instituição.

De acordo com a minuta (UEPG, 2021),

§2º A heteroidentificação é um instrumento complementar e confirmatório da autodeclaração. A heteroidentificação é realizada por meio de banca a ser constituída conforme critérios definidos em instrumento próprio, elaborado pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidade. (UEPG, 2021, p. 14)

A heteroidentificação, identificada na Lei nº 12.990/2014, torna-se, então, um mecanismo de avaliação das políticas públicas, de caráter afirmativo, no que tange o ingresso à uma instituição, pois criam ações que visam impedir falsas declarações e outros crimes de falsidade ideológica.

Para Santana e Vaz (2018)

(...) O critério a ser considerado para se verificar se o candidato às cotas raciais é destinatário da medida afirmativa deve ser, exclusivamente, o fenótipo do próprio indivíduo. Se o fenótipo é o fator que, socialmente, determina o racismo – resultando na exclusão social da população negra – também este deve ser o critério para a definição dos destinatários das ações afirmativas de cunho racial (...) (SANTANA, VAZ, 2018, p. 44).

Ainda de acordo com Santana e Vaz, tem se mostrado o critério mais adequado para avaliar o pertencimento do candidato ao determinado grupo racial a ser avaliado, ao “dissipar dúvidas e (...) corrigir eventual atribuição identitária equivocada” (VAZ, 2018 p. 44).

Desta maneira, professores como Raupp Rios (2018), Tragtenberg e Garcia de Souza (UEPG, 2021), afirmam, categoricamente, que o instituto da heteroidentificação é importante para o cumprimento e a exequibilidade das ações afirmativas nas IES públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- A discussão acerca das políticas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior se relacionam com a discussão da formação histórica do Brasil, sob a óptica racial;
- O acesso à educação foi marcado por desigualdades e pela mudança da noção do conceito de “cidadão”, que antes se relacionava com a liberdade e à branquitude e pós-Constituinte (1988), passou a ser aplicada de forma irrestrita a todos e todas;
- Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a igualdade formal passou a ter prevalência sobre a igualdade material, o que trouxe uma nova concepção da aplicação do Direito, no que tange o princípio da isonomia. De acordo com o tópico anterior, houve a necessidade, por parte da Corte (STF) da criação de uma jurisprudência que equipara o crime de injúria racial ao de racismo ao equiparar os dois crimes.
- As ações afirmativas (cotas) embora propiciam o acesso da população negra ao ensino superior, as universidades devem trabalhar em esforços multidisciplinares (ensino, pesquisa, extensão e assistência) para propiciarem condições de permanência para estes discentes;
- A meritocracia, enquanto discurso, mostra-se contraditório ao desprezar toda e qualquer influência social no êxito da trajetória do candidato;
- A heteroidentificação diminui casos de fraude na autodeclaração de candidatos dos processos seletivos (vestibular e PSS);
- Entrevistas com grupo focal e aplicação de questionários, bem como expansão deste estudo para outras instituições de ensino são discussões futuras, podendo serem replicadas de acordo com a realidade local de cada IES.

REFERÊNCIAS

- ALCOFF, L. M. ***Epistemologies of Ignorance: Three Types***. In: SULLIVAN, Shannon, TUANA, Nancy. *Race and epistemologies of ignorance*. Albany: State University of New York Press, 2007.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018
- ALMEIDA, W. M. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa Editora, 2009.
- BADIN, L. A.; PROL, F. M. **O princípio da igualdade na jurisprudência recente do Supremo Tribunal Federal**. Revista do Advogado – AASP, São Paulo, ano XXXII, n. 17, p. 135-143, out. 2012.
- BARBOSA L. **Igualdade e meritocracia: A ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2003
- BEHAR, A. H. **Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica**. Organizações e Sociedade. v. 26, n.89. p. 249 – 268. 2019
- BOLSANELLO, M. A. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras**. Educar, Curitiba: UFPR n. 12, p. 153 – 165, 1996
- BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000
- BOURDIEU, Pierre. **The forms of capital**. In: RICHARDSON, J. (Org.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. **Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial**. Brasília, 1969.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012.
- COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008
- DARDEL, E. **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DINIZ, C. C. **Desenvolvimento poligonal no Brasil**: nem desconcentração, nem contínua polarização. *Nova Economia*, [S. l.], v. 3, n. 1, 1993.

DOMINGUES, P. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1998 – 1930)**. *Diálogos Latinoamericanos*, n.10, Universidade de Aarhus. Cidade do México. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

DOWBOR, L. **O capitalismo se desloca**. *Novas arquiteturas sociais*. São Paulo: Sesc, 2020. 196p.

FANON, F. **Pele Negra**. *Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da "raça branca". V. 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FOUCAULT, M. **Genealogía del racismo**. La Plata: Altemira, 1996.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

GOMES VIANA, T.; *et al.* . Negro de alma branca? Guinada hermenêutica acerca da injúria racial no STJ e STF. **Direito.UnB - Revista de Direito da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 159–198, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/36497>. Acesso em: 2 jul. 2022.

GRAU, E. R. **A ordem econômica na constituição de 1988**: interpretação e crítica. 14. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2010

GUIMARÃES, A. S. A. **Acesso de negros às universidades públicas**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f7yMvXF9VLGKPKdXSHcRBqy/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 26/06/2022

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

HIRSCH, F. P. de A.; HIRSCH, C. C. P. B.; MONTEIRO, M. C. B. B. **Políticas públicas versus racismo estrutural e necropolítica no Brasil**. *Revista de Direito*. v. 13 n.03, 2021.

HOLZER, W. **A influência de Eric Dardel na construção da geografia humanista norte-americana** in: *Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças*. Porto Alegre, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

JORNAL DA USP. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. Eunice Prudente destaca que a mulher negra sofre uma tripla forma de discriminação porque é mulher, negra e pobre. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/> Acesso em: 12/06/2022

KRAINSKI, L. B. **A política de cotas na UEPG: em busca de democratização da educação superior.** 2013, 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAZARO, A. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei n. 12.711/2012. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (org.). **Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação.** São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 125-156.

LEMOS MONTEIRO, J. **Os significados do lexema negro segundo abonações dos escritores brasileiros.** s/d.

LÓPEZ, L. C. **The concept of institutional racism: applications within the healthcare field.** Interface - Comunic., Saude, Educ., v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

MACÊDO, D. J. S. **O sistema de cotas para o ingresso dos estudantes negros no ensino superior brasileiro.** In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, 2012.

MACHADO, E. A.; BARCELOS, L. C. **Relações raciais entre universitários no Rio de Janeiro.** Estudos afro-asiáticos. 23 (2). 2001 [Online?](#)

MALAFAIA, E.D.S. **A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra.** COPENE - CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, X., 2018, Uberlândia-MG. **A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra [...].** Uberlândia: [s. n.], 2018. 18 p. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQ_UIVO_COPENE2.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

MBEMBE, A. **Critique de la raison nègre.** Paris: La Découverte, 2013

MBEMBE, A. **Necropolítica.** 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018

MENDONÇA, I. O.; MUNDIM, C. P. de D. **A Lei de Cotas na Universidade Federal de Viçosa - Aplicação e Desdobramentos na Autodeclaração Racial.** Revista Brasileira de Educação e Cultura, n. 16, p.129-136, jul/dez. 2017.

MONTAGNER, Miguel Angelo. Biografia coletiva, engajamento e memória: **A miséria do mundo.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v.21, n.2, p. 259-282.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999

NUNES, A. A. C. **Estudo sobre o desempenho de estudantes cotistas negros na Universidade Federal do Maranhão**. Tópicos Educacionais, Recife, v.20, n.1, jan/jun. 2014

NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/das gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018.

NUNES, S. da S. **Racismo no Brasil: Tentativas de disfarce de uma violência explícita**. Psicologia USP, 2006, 17(1), 89-98 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/kQXPLsM8KBkZYSBTnTGhvmj/?lang=pt&format=pdf>

OLIVEIRA, L. C. de. **Racismo, direitos e cidadania. Temas em debate** • Estudos Avançados São Paulo. 18 (50), 2004

PASSOS, J. C. dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: **Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública**, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/de_sigualdades_educacionais_eja.pdf

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIOS, R. R., **Pretos e pardos nas Ações Afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação**, 2018. p.215-250

RELPH, E. **As bases fenomenológicas da geografia**. Geografia, Rio Claro, v. 04, n. 07, p. 01-25, 1979.

RODRIGUES, K. **O conceito de lugar: a aproximação da Geografia com o indivíduo**. In: XI Encontro Nacional da ANPEGE, a diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. 2015. Anais. 5036 - 5047

ROSSATO C, GESSER V. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: Cavalleiro E. (Org.). Racismo e antiracismo na educação – Repensando nossa escola. São Paulo, Summus Ed., 2001.

ROZAS, L. B. **Cotas par negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade**. Dissertação (Mestrado), 108f. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/publico/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf Acesso em: 01/06/2022

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp, 2003

SANTOS, S. A. dos; FREITAS, M. S. **Sistema de cotas e fraudes em uma universidade federal brasileira**. REVES - Revista Relações Sociais, v.3,n.3, p.01-23.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?** ARTIGOS - Caderno Pesquisa. 49 (172), 2019 <https://doi.org/10.1590/198053145980>

SENKEVICS, A. S. **Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 1-23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100317&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

SILVA, A.M.P. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte**. Brasília. Editora Plano, 2000.

SILVA, N. N, *et al*; **Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas** Educ. Soc. 42 • 2021 • <https://doi.org/10.1590/ES.254841>

SILVA, T.D. Texto para discussão: **Ação afirmativa e e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – ipea 2020

SILVÉRIO, V. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, J; GALDINO, D. (Orgs.) **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 39-70.

SIMÃO, J. L. de A.; RODOVALHO, T. **O Estado na promoção da igualdade material: a constitucionalidade das cotas raciais como critério para ingresso no ensino superior - ADPF 186/DF**. Revista de informação legislativa, v. 51, n. 202, p. 131-144, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/503041> Acesso em: 10/05/2022.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. p. 77-116. In: **Geografia: Conceitos e temas**. CASTRO, I. E, *et al*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Relatório Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de Política de Cotas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)**. Ponta Grossa, 2021, 151.p. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2022/04/Relatorio-final-da-Politica-de-Cotas-versao-18-04.pdf> Acesso em: 08/05/2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD. **Graduados por categorias de cotas**. Ponta Grossa -PR, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução UNIV. N. 17 de 9 de dezembro de 2013**. Ponta Grossa, PR, 2013. Acesso em: 09 mai. 2022.

SANTANA, L. M.; VAZ, S. **As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais**. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JÚNIOR, P. R. F. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018, p. 32-78.

