

ACÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

BRANDÃO, Jéssica Justino¹
CAMPOS, Margarida de Cássia²

Recebido (Received): 18-09-2019 Aceito (Accepted): 10-02-2020

Como citar este artigo: BRANDÃO, J. J.; CAMPOS, M. C. Ações afirmativas no ensino superior: os desafios da Universidade Estadual de Londrina. *Formação (Online)*, v. 27, n. 51, p. 113-130, 2020.

Resumo

O presente artigo visa a apresentar alguns dos resultados da pesquisa de iniciação científica (PIBIC-CNPq) intitulada “Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior: O Desempenho no Espaço Geográfico, em especial mercado de trabalho dos/as estudantes de cotas raciais formados/as na Universidade Estadual de Londrina de 2010 a 2016”, ainda em desenvolvimento. Assim, nesta primeira etapa da pesquisa, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico sobre as políticas de ação afirmativas em relação ao ensino superior em um contexto mundial, nacional e o da própria Universidade Estadual de Londrina. Para tanto, foram utilizadas obras de Diwan (2007), Silvério e Moehlecke (2009), Paiva (2013), Silva (2014), Feres Junior e Daflon (2015) e Souza (2018), entre outros autores, para se chegar a considerações relacionadas às ações afirmativas no mundo e ao sistema de cotas implantado na Universidade Estadual de Londrina. Destacou-se, durante o estudo, que pesquisas aprofundadas sobre a eficácia das políticas de ação afirmativas raciais nas universidades são fundamentais para que os devidos ajustes sejam realizados e possam gerar efetivamente o ingresso dos/as estudantes negros/as nas instituições de ensino superior.

Palavras-chave: inclusão, ensino superior, cotas.

AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN HIGHER EDUCATION: THE CHALLENGES OF THE STATE UNIVERSITY OF LONDRINA

Abstract

This article aims to present some of the results of a scientific initiation research (PIBIC-CNPq) entitled "Affirmative Action Policies in Higher Education: Geographic Space Performance, especially the labour market of racial quotas graduated students at the State University of Londrina from 2010 to 2016", still in process. Thus, in this first stage of research, we sought to carry out a bibliographic survey on affirmative action policies in relation to higher education in a global, national and of State University of Londrina's own contexts. To this end, works by Diwan (2007), Silvério and Moehlecke (2009), Paiva (2013), Silva (2014), Feres Junior and Daflon (2015) and Souza (2018), among others, were used to address affirmative action considerations in the world and the quota system implemented at the State University of Londrina. It stood out during the study that in-depth researches on the effectiveness on racial affirmative action policies in universities are essential for proper adjustments to be made and generate effective entry of black students into higher education institutions.

Key words: inclusion, higher education, quotas.

ACCIONES AFIRMATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD ESTADAL DE LONDRINA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar algunos de los resultados de la investigación de pregrado (PIBIC-CNPq) titulada “Políticas de acción afirmativa en la educación superior: desempeño en el espacio geográfico, en

¹ Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: jessicajustino65@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2245-0841>.

² Professora Adjunta do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mcassiacampos@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4082-6037>.

particular el mercado laboral de estudiantes con cupos raciales formados en la Universidad Estadual de Londrina de 2010 a 2016”, aún en desarrollo. Por lo tanto, en esta primera etapa de la investigación, buscamos realizar una revisión de la literatura sobre políticas de acción afirmativa en relación con la educación superior en el contexto global, nacional y la propia Universidad Estadual de Londrina. Para esto, se utilizaron obras de Diwan (2007), Silvério y Mochelecke (2009), Paiva (2013), Silva (2014), Feres Junior y Daflon (2015), Souza (2018), entre otros autores, para llegar a consideraciones relacionadas con acciones afirmativas en el mundo y el sistema de cupos, implementado en la Universidad Estadual de Londrina. Durante el estudio, se destacó, que investigaciones que profundizan en la eficacia de las políticas de acción afirmativa racial en las universidades son esenciales, para que se realicen los ajustes adecuados y generar efectivamente la entrada de estudiantes negros en instituciones de educación superior.

Palabras clave: Inclusión, Educación superior, cupos.

1 Introdução

Vista como uma forma de compensação, reparação das injustiças ou redistribuição das oportunidades, as ações afirmativas surgem, hoje, como uma das questões e discussões mais urgentes do século XXI. Elas estão presentes em diversos países, com nomenclaturas diferentes, e com o objetivo de produzir justiça social para vários grupos populacionais que foram alijados dos bens da sociedade ao longo da história de um país.

As políticas de ação afirmativas surgiram na Índia, na década de 1950, e espalharam-se por diversos países, como Estados Unidos, França, África do Sul e Brasil; cada país possuindo suas especificidades quanto ao grupo beneficiado e quanto aos objetivos propostos.

A III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001, foi fundamental para que o Brasil reconhecesse a desigualdade racial, prometendo dar maior atenção a essas questões a partir daquele momento. Assim, após essa Conferência o Brasil se propôs a realizar um programa de ação para o reconhecimento e combate do racismo.

Mesmo levando em consideração a relevância desses eventos para a aplicação de políticas de ação afirmativa, não se deve esquecer a atuação do movimento negro, que desde a década de 1930 e, depois, na redemocratização na década de 1980, passou a atuar na busca de equidade dos direitos.

No início do século XXI, diversas formas de políticas de ações afirmativas surgiram em universidades estaduais e federais brasileiras. Na Universidade Estadual de Londrina, a implantação de tais políticas se deu em 2004 sendo o primeiro vestibular de 2005, mas, nos anos posteriores, passou por algumas reformulações que influenciaram diretamente nas possibilidades de ampliação da entrada dos/as estudantes de escolas públicas e de negros/as de escola pública.

Conclui-se, mesmo após mais de uma década da implantação do sistema de cotas na UEL, diversos aspectos ainda devem ser discutidos, como a melhoria da assistência e a permanência dos/as estudantes que já conseguiram ingressar na instituição.

2 Materiais e métodos

Para a elaboração desta pesquisa foram anteriormente levantadas e escolhidas as obras bibliográficas que ofereceriam suporte teórico e metodológico. Posteriormente foram realizadas leituras e fichamento e análises das obras escolhidas. A última etapa consistiu na busca e análise das pesquisas recentes sobre as ações afirmativas na Universidade Estadual e Londrina, desde sua implementação em 2004 até recentemente.

3 Breve histórico das políticas educacionais de ação afirmativas pelo mundo

As políticas de ações afirmativas vêm sendo utilizadas para resolver problemas sociais gerados pela perpetuação das desigualdades e das discriminações negativas. Elas surgem, hoje, como uma das discussões mais urgentes do século XXI. Diversos países possuem políticas de ações afirmativas de inclusão social na educação e no trabalho, muito embora não sejam assim denominadas. Em alguns países, essas políticas contemplam a diversidade de gênero, de raça, de classe, de etnia, além de pessoas com necessidades especiais (PAIVA, 2013).

A denominação dessas políticas se altera devido às particularidades de cada país; por exemplo, nos Estados Unidos são denominadas affirmative action (ação afirmativa) e na França, chamadas de discrimination positive (discriminação positiva).

As ações afirmativas são conceituadas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir 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 (GOMES, 2003, p 27).

Silva (2009, p. 264) acredita que os principais objetivos das ações afirmativas são:

[...] corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda humanidade.

Para Souza (2018), as ações afirmativas têm como objetivo propiciar uma maior representatividade dos oprimidos em espaços ocupados, em sua maior parte, pela elite dominante, reforçando, assim, o avanço das lutas de classes e o reconhecimento e a participação política dos grupos contemplados pelas ações afirmativas.

Dessa forma, é necessário que se compreenda que todos os seres humanos são iguais no momento em que nascem, mas, em função de obstáculos impostos pela sociedade, alguns possuem o acesso garantido a oportunidades diversas, e outros não. E é devido a essa situação que as ações afirmativas se justificam. O projeto Genoma Humano já comprovou que todos os seres humanos são iguais biologicamente; no entanto, as condições sociais nem sempre são as mesmas para o conjunto de pessoas (MEDEIROS, 2009).

Para entender a necessidade de políticas de ação afirmativas raciais é preciso compreender como o racismo começou, se desenvolveu e atua na contemporaneidade, estruturando as relações sociais, fazendo com que as desigualdades persistam, muito embora não sejam enxergadas como raciais, e acabem sendo atreladas a questões sociais.

Para Sant'Ana (2005), o racismo organizou-se a partir da escravidão; na Idade Média, a discriminação se baseava em fatores religiosos, políticos, de nacionalidade e de linguagem. O preconceito racial começou a se manifestar apenas a partir do tráfico negreiro, e tornou-se objeto de estudo da ciência após a Revolução Industrial europeia, quando as teorias eugênicas ganharam corpo e reuniram significativo número de adeptos.

Segundo Diwan (2007, p. 10), a eugenia “[...] buscou implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas. E isso através da ciência que sempre se pretendeu neutra e analítica”. Dessa forma, nos séculos XIX e XX, a eugenia buscará controlar o corpo, melhorar a raça e branquear a população dos países considerados degenerados racialmente.

Deturpando as ideias do Evolucionismo de Charles Darwin, o darwinismo social ligado à eugenia deu voz a diversos argumentos racistas e possibilitou uma biologização da sociedade. As teorias eugênicas perduraram fortemente até 1945, quando se constatou que a Alemanha nazista havia utilizado dessas teorias para justificar o extermínio de vários grupos sociais considerados inferiores à denominada raça alemã ariana. Mas, o fim das teorias eugênicas não significou o início de uma sociedade justa e sem desigualdades, discriminações e preconceitos raciais (DIWAN, 2007).

A década de 1950 foi o marco da vanguarda quanto às lutas por equidade racial em diversos países. As políticas de ação afirmativas raciais surgiram na Índia na década de 1950,

quando este país estabeleceu cotas para legislaturas públicas e também no ensino superior para as *Scheduled Castes e Schedule Tribes*³.

Após conseguir sua independência da Inglaterra, a Índia criminalizou a separação de castas e determinou, em sua Constituição, o princípio das “políticas de reserva”. Essas políticas tinham como objetivo a proteção e a promoção dos grupos indianos historicamente discriminados. “Entre as medidas, incluem-se cotas de representação política nas legislaturas estaduais e nacionais, cotas de contratação no serviço público e cotas nas instituições públicas de ensino superior” (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015, p. 97). No entanto, mesmo após muitas décadas da implantação dessas políticas, a incidência de pobreza é maior nos grupos que hoje são, teoricamente, protegidos pela Constituição do que nos demais grupos indianos.

Nos Estados Unidos, as políticas de ações afirmativas surgiram na década seguinte, fruto da intensa manifestação do movimento negro devido à extrema desigualdade racial que aquele país apresentava. Em 1964, o Congresso dos EUA aprovou a legislação sobre a igualdade de direitos e assumiu a responsabilidade na condução do processo que deveria levar à superação das desigualdades raciais (MEDEIROS, 2009).

No entanto, com o passar dos anos, as políticas de ação afirmativa racial nos Estados Unidos sofreram pressões e foram refutadas quanto à sua constitucionalidade perante a 14ª Emenda, ou seja, a questão da “proteção igual” na lei a todos os cidadãos nascidos naquele país (LEMPERT, 2015).

O caso *Bakke versus Universidade da Califórnia* ocorreu em 1978 e foi um marco da posição do Supremo Tribunal dos Estados Unidos em relação às ações afirmativas de recorte racial. Nesse caso, o juiz Powell definiu, em seu parecer, que as metas de admissão de minorias seriam inconstitucionais se fossem cotas inflexíveis; mas que, caso não houvesse uma fixação de quantidade de estudante, a promoção da diversidade racial nas universidades era válida. No entanto, a constitucionalidade das ações afirmativas foi revista por diversas vezes na Suprema Corte daquele país, estabelecendo, em sua grande maioria, a importância de uma diversidade educacional que não tivesse um número fixo de reservas de vagas. Atualmente, o Estado do

³ “Os atuais beneficiários das políticas de ação afirmativa na Índia são os *Dalits*, que receberam dos britânicos a denominação legal de *Scheduled Castes* (SCs) e representam 15% da população; as tribos ou *Scheduled Tribes* (STs), grupos cujas formas de subsistência em áreas florestais vêm sendo crescentemente ameaçadas pela expansão demográfica e econômica dos outros indianos e constituem 7,5% da população do país [...]” (TUMMALA 1999 apud FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015, p. 97).

Texas apresenta o “Programa dos dez Por Cento Melhores”, que conseguiu modestamente aumentar a presença de minorias raciais na Universidade do Texas (KENNEDY, 2013).

Os americanos, de forma geral, buscam esquivar-se da discussão da desigualdade racial e, ao mesmo tempo, inserem ações afirmativas disfarçadas de políticas racialmente neutras, mas que buscam estabelecer uma maior inclusão dos/as negros/as e de outros grupos marginalizados no ensino superior. “Políticas ‘racialmente neutras’ que são de fato racialmente conscientes de uma forma positiva são simplesmente as mais recentes em uma longa série de ficções jurídicas na legislação americana de relações raciais” (KENNEDY, 2013, p. 207).

Dessa forma, as políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos, nos últimos anos, assemelham-se à denominada política de “discriminação positiva” instituída na França.

Sabbagh (2013) afirma que, na França, a discussão racial não é vista com simpatia nem mesmo pelo movimento negro, que prefere não utilizar o termo “raça” em suas discussões. No entanto, o governo francês vem tomando algumas atitudes diante das desigualdades; uma delas foi a criação da Alta Autoridade para a Antidiscriminação e Igualdade, em 2005.

O ensino superior francês é dividido em universidades e grandes escolas, as últimas possuindo um alto grau de seleção, o que contribui para separar as crianças por meio das classes sociais. Segundo Souza (2012), devido a esse contexto, as grandes escolas têm sido incentivadas a diversificar suas políticas de acesso para promoção da diversidade.

A busca por esta diversidade não está atrelada à cor ou à etnia, na França, e sim à localização geográfica, ou seja, baseados em territórios, no lugar de residência da população, a chamada zona de urbanização periférica, ou seja, bairros localizados nas periferias francesas. Por meio das Zonas de Urbanização Prioritárias (ZUP), criadas na década de 1950, das Zonas de Urbanização Sensível (ZUS) e das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP), criadas na década de 1980, a França realiza uma política de discriminação positiva territorial, que tem como objetivo a promoção da equidade entre os cidadãos.

As ZUP e as ZUS são grandes áreas urbanas selecionadas e delimitadas segundo critérios sociais e de renda, e que possuem prioridade para receber intervenções governamentais, atendendo a população que vive em situações de vulnerabilidade social (HAMMOUCHE, 2013). São constituídas, em grande parte, por uma taxa elevada de casais com número de filhos maior do que a média francesa, além de uma média três vezes maior de estrangeiros, se comparadas a outras zonas (ZIONI, 2009).

As ZEP constituem-se em áreas com colégios situados em bairros desfavorecidos e que, por meio de ações como a diminuição do número de estudantes nas classes, o aumento do

número de professores e a ampliação dos recursos e da autonomia na gestão dos estabelecimentos, buscam estabelecer medidas que favoreçam a promoção de uma equidade na educação francesa (SOUZA, 2012).

Assim, a discriminação positiva atinge principalmente as minorias raciais, em especial imigrantes das antigas colônias africanas e seus descendentes. Esse tipo de política acaba indiretamente beneficiando grupos de minorias raciais, pois são os que residem nas periferias pobres francesas. Dessa maneira, as políticas de ação afirmativas francesas “[...] podem ser conceituadas como uma espécie indireta de ação afirmativa orientada pela raça” (SABBAGH, 2013, p. 335).

No entanto, o ensino superior francês (mais especificamente as grandes escolas) só adotou uma postura de abertura social a partir de 2001. O pioneiro foi o Instituto de Estudos Político de Paris, sendo seguido por outras grandes escolas. Atualmente, a maior parte das grandes escolas está envolvida com políticas de inclusão que estimulam o acolhimento de estudantes provenientes de ZEP (SOUZA, 2012).

As Zonas de Educação Prioritárias criadas na França inspiraram a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em Portugal, em 1996, também com o objetivo de promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo de estudantes em situação de exclusão (FERREIRA; TEIXEIRA, 2010).

Mesmo realizando um debate tardio sobre o racismo, Portugal criou, em 1999, a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial, com o objetivo de acompanhar e encaminhar as denúncias de discriminação. Porém, segundo Araújo e Matos (2016), essa Comissão não teve sucesso, pois os procedimentos de denúncias continuaram lentos e morosos. Em 2000, também foi aprovada, pelo Conselho Europeu, a chamada Directiva Raça, implantado em 2004 em Portugal. Mas um relatório de peritos das Nações Unidas, em 2011, indicou que não houve avanços em relação à condição da população negra em Portugal nos últimos anos.

É importante pontuar que existem, também, várias críticas ao Estado português por recusar inserir nos censos demográficos perguntas sobre a pertença étnico-racial da população, alegando a impossibilidade jurídica do ato, dado o princípio de igualdade racial assegurado no artigo 13 da Constituição e também da transposição da legislação relativa à proteção de dados pessoais. Contudo, mesmo sem dados oficiais sobre a desigualdade de oportunidades entre os brancos e negros em Portugal, Araújo e Matos (2016) citam a pesquisa de Cristina Roldão (2016), que cruzou alguns dados populacionais, os quais indicaram a existência de significativa disparidade no acesso a recursos por parte da população racializada portuguesa.

O caso das ações afirmativas raciais na África do Sul difere muito das ações da França e dos Estados Unidos. País que sofreu por décadas com o sistema de apartheid, a África do Sul tentou, nos últimos anos, instalar uma forma de reparação racial e, ao mesmo tempo, almejar uma identidade nacional, o que gera muitas vezes um conflito entre as duas propostas.

No entanto, a África do Sul busca uma redução das desigualdades materiais de sua população e a reparação é, hoje, uma prioridade constitucional naquele país. Vale lembrar que a influência do neoliberalismo prejudica tais objetivos. Alguns autores apontam que o maior beneficiário das políticas de ação afirmativo na África do Sul foi a elite da população africana negra. Mas não se pode negar que suas políticas de reparação também trouxeram consequências positivas, com algumas limitações que precisariam ser reavaliadas.

Silva (2009, p. 297) aponta que “Somente uma iniciativa construída com mais nuances, incorporando tanto raça quanto classe, seria capaz de abordar as complexas necessidades da África do Sul”. Dessa forma, para a autora, como o país possui mais de 90% de população negra, é possível que se proponha uma política com base de classes complementando as iniciativas baseadas na raça.

O Brasil e a África do Sul possuem algumas características históricas parecidas: são ex-colônias de exploração, a maioria de sua população pobre é negra e a maioria dos ricos é branca, e poucos ainda têm acesso ao ensino superior. No entanto, enquanto na África do Sul o principal argumento para as políticas de ação afirmativas raciais é o de reparação, no Brasil utiliza-se mais a necessidade da inclusão social (SILVA, 2013).

4 As políticas de ação afirmativas educacionais no Brasil

O preconceito e a discriminação encontrados hoje no Brasil são resultado dos vários séculos de exclusão e exploração dos povos nativos, dos/as negros/as escravizados/as e de seus descendentes. No Brasil, a discriminação racial envolve um processo complexo, em que vítimas e opressores acabam, na maioria das vezes, não compreendendo seus papéis sociais, gerando uma alienação dos sujeitos (SOUZA, 2018). Por essa razão, é necessário que se compreenda as especificidades da discriminação racial brasileira e suas características históricas.

As teorias eugênicas geraram consequências nas políticas públicas brasileiras, como por exemplo, a política de imigração que estimulou a vinda de europeus. Essas políticas eram destinadas não apenas a modernizar a sociedade brasileira, mas também a branqueá-la. Segundo Medeiros (2013, p. 249):

Na visão racista que permeava o pensamento científico da época, especialmente nas ciências sociais e humanas, mas também na medicina e biologia, uma população como a brasileira (composta, segundo dados censitários de meados do século XIX, por cerca de 500 mil brancos, contra 1,5 milhão de negros, indígenas e mestiços) estaria necessariamente fadada ao fracasso.

Diversos intelectuais e até mesmo cientistas compartilhavam desses pensamentos eugênicos, entre eles Monteiro Lobato, Euclides da Cunha e Renato Kehl. A política de imigração foi extremamente bem-sucedida e trouxe, em cem anos, mais de quatro milhões de imigrantes brancos (DIWAN, 2007).

Ao mesmo tempo e posteriormente a essas políticas de branqueamento, o paradigma de uma democracia racial era construído. Essa democracia racial foi amplamente difundida nas obras de Gilberto Freyre, como *Casa Grande & Senzala*, em que ele defendia que a mistura racial presente na população brasileira não teria gerado relações conflituosas, mas o contrário, um país cordial, com democracia racial.

A democracia racial foi finalmente refutada por Florestan Fernandes e Roger Bastide na década de 1960, por meio da obra “*A Integração do Negro da Sociedade de Classes*”, fruto de um desafio proposto pela UNESCO, que visava compreender como se desenvolvia a “democracia racial brasileira”, tão proclamada internacionalmente. A partir desse momento, o preconceito racial passa a ser descortinado, mostrando que o racismo estruturava a desigualdade no Brasil (TAUIL, 2014).

Segundo Rosemberg (2009), é possível destacar três grandes correntes que caracterizam o pensamento social brasileiro sobre as relações raciais: a primeira, ligada a Gilberto Freyre e sua obra *Casa Grande & Senzala*, com a tese da existência de uma democracia racial. A segunda, de Florestan Fernandes, que destaca a desigualdade racial da população brasileira, mas que, no entanto, assume uma postura otimista, ao acreditar que a desigualdade desapareceria com o desenvolvimento da industrialização. A terceira corrente é a representada pelos novos cientistas sociais, abraçados pelo movimento negro contemporâneo, que destacam não apenas o ponto de partida das desigualdades, mas, também, a falta de oportunidades e a persistência cotidiana do racismo.

Sobre a luta por ações afirmativas, é importante destacar o papel do movimento negro unificado, que surgiu em 1979 para denunciar o racismo e exigir o acesso à educação formal da população negra. Esse movimento focalizou sua atenção no ensino superior na década de 1990, quando compreendeu que a luta pela presença do negro deveria alcançar também o ensino superior e todas as áreas econômicas e sociais, não se restringindo apenas a educação básica (PAIVA, 2013).

Na década de 1980, com a democratização e o fortalecimento dos movimentos sociais, as discussões sobre essa temática ganham força e forma e passam a exigir uma maior atuação do Poder Público em relação a questões como raça, gênero, etnia, incluindo a adoção de políticas de ação afirmativas (PAIVA, 2013). Ainda na década de 1980, o então deputado federal Abdias Nascimento apresentou o Projeto de Lei nº 1.332 (BRASIL, 1983), que dispunha sobre ações compensatórias aos/as negros/as brasileiros/as em relação aos demais segmentos étnicos da população. O projeto abrangia diversas áreas como emprego (público e privado), Forças Armadas e educação. Em relação a esta última, seu projeto obrigaria o Ministério e as Secretarias de Educação a estudar e implantar algumas modificações nos currículos escolares e acadêmicos, com a finalidade de incorporar conteúdo sobre as contribuições positivas dos/as africanos/as e seus descendentes. O referido projeto não chegou a ser apreciado, mas já demonstrava o interesse do movimento negro em relação ao reconhecimento de sua importância na formação da sociedade brasileira (SOUZA, 2018).

Foram exatos vinte anos para que uma lei semelhante à de Abdias Nascimento, em relação à educação, saísse do papel. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando, assim, obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (SOUZA, 2018).

Diversos eventos encontravam-se em sintonia com os dos movimentos negros. Esses eventos conseguiram dar o impulso necessário para a efetiva implantação das políticas de ação afirmativas raciais no Brasil, no início dos anos 2000.

Foi durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001, que o Brasil reconheceu sua desigualdade racial e educacional, prometendo dar maior atenção a essas questões a partir daquele momento. Assim, após a Conferência, o Brasil se propôs a realizar uma declaração e um programa de ação para reconhecimento e combate do racismo.

Outro evento de grande importância para a discussão desse tipo de política foi o Seminário Internacional “Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais Brasileiras: o contexto pós-Durban”, organizado pelo Ministério da Educação e pela Câmara Federal em setembro de 2005. Até o referido seminário em Brasília, as discussões sobre esse assunto tinham sido raras e pouco aceitas. Foi esse Seminário que deu início à discussão das cotas e atualizou as justificativas contrárias à sua adoção (GUIMARÃES, 2009).

Nos anos seguintes a esses eventos, diversas formas de políticas de ações afirmativas surgiram em universidades brasileiras. Machado (2013) ressalta que tais políticas foram inicialmente adotadas pelas universidades estaduais, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); as primeiras federais foram a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2003 e 2004, respectivamente. Nos anos posteriores, outras universidades seguiram o exemplo e também instituíram políticas de ação afirmativa. No estado do Paraná, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) implantaram um sistema de cotas raciais nos vestibulares de 2005 e 2006, respectivamente. A Universidade Estadual de Maringá (UEM) introduziu um sistema de cotas sociais, a partir do vestibular de inverno de 2009, que leva em consideração o percurso escolar e a renda per capita familiar do estudante. Em novembro de 2019, foi aprovado para o vestibular de 2020, 20% de vagas destinadas a cotas raciais.

Quanto as universidades federais, as políticas de ação afirmativas passaram a ser adotadas, em grande parte, após algumas universidades estaduais; no entanto, aos poucos, ultrapassaram estas na adoção de tais políticas devido a aprovação da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012). Por meio desta lei, o Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu a obrigatoriedade da adoção das políticas de cotas nas universidades federais, o que elevou significativamente os percentuais de vagas destinados às cotas nessas instituições, em especial para pretos, pardos e indígenas. Nas universidades estaduais, a autonomia garantida por lei acabou deixando o processo de incorporação das políticas de ação afirmativa mais lento (FERES JÚNIOR et al., 2017).

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) realiza levantamentos anuais sobre a implantação das políticas de ação afirmativa em vigor nas universidades estaduais e federais brasileiras. A última publicação ocorreu em 2017, relativo ao ano de 2016. Neste ano, foi constatado que, antes da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), apenas 21 de 58 universidades federais possuía algum tipo de política de ação afirmativa. Com a obrigatoriedade exigida pela Lei, houve um incremento significativo na quantidade de vagas efetivamente oferecidas aos diferentes grupos beneficiários (FERES JÚNIOR et al., 2017).

Em relação às universidades estaduais brasileiras, no ano de 2016, 89% possuíam algum tipo de ação afirmativa. Segundo Feres Júnior et al. (2017), “A proporção de universidades estaduais com ação afirmativa aumentou apenas 8% de 2012 a 2015, o que nos parece

consequência mais da consolidação de um processo já existente desde a década passada [...], do que de uma influência da Lei 12.711/2012” (FERES JÚNIOR et al., 2016).

Ainda segundo os levantamentos do GEMAA, em 2016, em média, 66% das ações afirmativas em universidades estaduais ainda eram destinadas à ampla concorrência; 18,5% destinados à reserva de vagas para estudantes de escola pública ou baixa renda; 12,7% para pretos, pardos e/ou indígenas; e 2,3% eram para jovens com outros tipos de benefícios. Dessa maneira, observa-se que as universidades estaduais, mesmo que pioneiras, ainda precisam ampliar suas políticas de ação afirmativas para que consigam ao menos se equiparar às universidades federais, que já apresentam 50% de suas vagas destinadas a estudantes divididos em quatro subcotas: candidatos egressos de escolas públicas; candidatos de escolas públicas e de baixa renda; candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas; e candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas e de baixa renda.

Como já mencionado, a Universidade Estadual de Londrina foi uma das primeiras universidades brasileiras a adotar o sistema de cotas sociais e raciais no Brasil. Mas há que se ressaltar alguns aspectos da implantação de tal política na UEL.

5 A Implantação do sistema de cotas na Universidade Estadual de Londrina

A Universidade Estadual de Londrina começou o debate sobre as ações afirmativas devido à demanda reivindicada pelo Movimento Negro de Londrina, que estava em sintonia com os demais movimentos negros nacionais e com o avanço do debate após a Conferência de Durban, de 2001 (SILVA, 2012).

Segundo Silva (2012), a implantação do sistema de cotas na UEL deu-se a partir de um processo que se iniciou em 2002, indo até 2004. Em uma primeira etapa, que envolveu a comunidade interna e a externa, resultou em uma proposta ao Conselho Universitário, em julho de 2004, medida posteriormente aprovada. A segunda etapa, da implantação, foram os sete anos previstos para a medida e sua revisão, o que ocorreu em 2012. A terceira etapa perdurou até 2017, quando houve nova revisão e avaliação do sistema.

No ano de 2004, a primeira proposta, a Resolução 78/2004 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2004), regulamentou o sistema de cotas e condicionou o número de vagas à proporção de inscritos no vestibular de cada curso. O primeiro artigo dessa resolução explica:

Fica estabelecido que até 40% (quarenta por cento) das vagas de cada curso de graduação, ofertadas em Concurso Vestibular pela Universidade Estadual de Londrina, serão reservadas a estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino,

sendo que até metade das vagas decorrentes da aplicação deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclarem negros (UEL, 2004).

No primeiro vestibular com cotas, a UEL recebeu apenas 6,18% de candidatos/as negros/as dos mais de 35 mil candidatos inscritos. Nesse primeiro vestibular, o/a candidato/a que “[...] concorresse às vagas destinadas aos negros não poderia concorrer às reservadas aos estudantes de escola pública ou universal” (SILVA, 2012, p. 91). Cada inscrito ficava restrito à concorrência daquela vaga à qual se inscreveu o que, segundo Silva (2012), gerou menores chances de ingresso de jovens negros.

Diante desse cenário, de acordo com Souza (2018), a efetividade da reserva de vagas para estudantes negros/as não se realizou, e a média de ingresso de jovens negros/as chegou a menos de um terço do pretendido naquele ano.

Só no ano de 2006 os candidatos/as negros/as passaram a concorrer a 100% das vagas e só ingressavam por cotas aqueles que não conseguissem ingressar nem pelo sistema de ampla concorrência, nem pelo sistema de escola pública. Assim, para Silva (2012, p. 92), “[...] as vagas para os/as negros/as ficavam destinadas àqueles que realmente precisavam da reserva das vagas”.

Entre os anos de 2009 e 2010, retomou-se o modelo de sistema utilizado no primeiro ano de implantação, o que novamente acarretou a submissão dos estudantes apenas ao sistema ao qual se inscreveram. Essa situação se modificou em 2011, quando retornou-se ao padrão de 2006-2008, sob a nova administração (SILVA, 2012).

Em 2012, foi realizada a avaliação do sistema de cotas, momento no qual se constatou que a excelência da universidade fora mantida. “Todos os dados apresentados pela Pró-Reitoria de Graduação confirmaram que houve maior inclusão de estudantes que não ingressariam na UEL caso não houvesse o sistema de cotas, especialmente as reservadas para estudantes de instituições públicas” (SILVA, 2014, p. 228).

Passados doze anos desde a implantação do sistema de cotas, Souza (2018) ressalta que a maior efetividade dessa política só foi possível nos últimos cinco anos e apresenta resultados um pouco tímidos, mas extremamente significativos.

Em sua tese “O Engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico”, Souza (2018) destaca alguns aspectos que confrontam os argumentos contrários à implantação do sistema de cotas na UEL.

Um dos argumentos contrários principais era de que esse sistema de cotas afetaria a avaliação da instituição, o que não se confirmou, pois, nos últimos anos (entre 2010 e 2014), a avaliação do conjunto de cursos aumentou segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação da

UEL. E a posição da UEL dentre as demais universidades considerando o Índice Geral de Cursos (IGC), que indica a qualidade das Instituições de Educação Superior, melhorou nos últimos anos (SOUZA, 2018).

A permanência dos/as estudantes provenientes do sistema de cotas também é destacada por Souza (2018). Observou-se, durante sua pesquisa, que, entre os ingressantes de 2015 ainda ativos em 2016, 92,21% são provenientes de cotas raciais; 91,35% de cota de escola pública e 90,15% do sistema universal. Ou seja, a maior taxa de evasão é encontrada no egresso pelo sistema universal.

No entanto, Silva (2014) ressalta uma situação que vem ocorrendo após a implantação do sistema de cotas. A quantidade de vagas ofertadas para negros/as é maior do que a quantidade de estudantes negros/as que se matriculam. Em 2012, por exemplo, das 270 vagas reservadas, apenas 180 foram preenchidas.

Após o processo de avaliação do sistema de cotas de 2011, a comissão responsável, ao perceber que a porcentagem de reserva de vagas a estudantes negros/as não era atingida, indicou a criação de um Programa que desse suporte à divulgação das cotas nas escolas públicas de Londrina e região, e também a permanência dos estudantes cotistas da UEL. Assim, em 2013, foi criado o Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a Formação de Estudantes da UEL (PROPE), com o objetivo de atuar em três frentes: no acesso, no apoio pedagógico e na assistência estudantil. O PROPE proporciona que estudantes da UEL visitem escolas públicas para divulgar informações sobre a Universidade, por exemplo, sobre o vestibular e o sistema de cotas (SILVA, 2014). Dessa forma, o Programa procura levar informação para estudantes da rede básica de ensino que não tenham conhecimento sobre o sistema de cotas da UEL ou não conheçam como ele funciona de modo a garantir oportunidades a todos que tenham esse direito.

Em 2017, a Resolução 008/2017 (UEL, 2017) estabeleceu que o percentual de cotas ficasse distribuído da seguinte maneira: 55% das vagas para estudantes do sistema inscritos pelo sistema universal; 20% para estudantes advindos de escolas públicas; 20% para estudantes que se autodeclarem negros/as e de percurso escolar realizado em escolas públicas; e 5% para estudantes negros/as de qualquer percurso, ou seja, de escolas privadas ou portadores de diplomas superiores.

Para Souza (2018), essa novidade sucedeu do entendimento dos discentes cotistas e de docentes empenhados na democratização do ensino superior e do movimento social negro, que entendem que o racismo atinge toda a população negra, independente de sua renda ou de posição social.

Dessa maneira, diante de tudo o que foi levantado, constata-se que há diversos aspectos que ainda devem ser discutidos quanto ao sistema de cotas da Universidade Estadual de Londrina. Colégios públicos periféricos e a sociedade como um todo devem estar atentos e articulados quanto às discussões raciais. As mudanças vêm ocorrendo, a diversidade está cada vez mais presente na UEL, mas ainda há um longo caminho para que ocorra uma profunda democratização de todas as universidades do país.

6 Considerações finais

Até este momento, a presente pesquisa buscou ressaltar o contexto geral do surgimento e do desenvolvimento das ações afirmativas educacionais no Brasil e no mundo, focalizando principalmente a conjuntura do ensino superior.

Assim, pode-se constatar que tais políticas são formas importantes de se reparar as injustiças iniciadas no passado, mas que persistem até hoje, gerando discriminações negativas contra quem não faz parte da elite dominante socialmente estabelecida.

Em relação à Universidade Estadual de Londrina, por meio das obras de Silva (2014) e Souza (2018), foi possível constatar que a forma como as políticas de cotas na UEL foram implantadas não conseguiu cumprir seus objetivos nos primeiros anos, e só nos últimos cinco anos foi possível consolidar um sistema de cotas mais justo.

Desde o início do presente século, as ações afirmativas no ensino superior brasileiro vêm sendo cada vez mais aceitas e introduzidas nas universidades estaduais e, principalmente, nas federais, após a decisão do Supremo Tribunal Federal, em 2012. São avanços significativos que devem ser celebrados, mas que não podem causar sensação de dever cumprido, pois o caminho até uma universidade realmente justa e inclusiva racialmente ainda não está concluído. Há que se pensar nas políticas de permanência e nas mudanças que as cotas estão produzindo. Pesquisas aprofundadas sobre a eficácia das políticas de ação afirmativas raciais nas universidades são fundamentais para que os devidos ajustes sejam realizados e possam gerar efetivamente o ingresso dos estudantes negros nas instituições de ensino superior.

Por essa razão, as próximas etapas desta pesquisa consistirão na tentativa de compreender como os cotistas já formados pela UEL conseguiram se inserir (ou não) no mercado de trabalho após se formarem e quais as dificuldades enfrentadas.

Assim, o objetivo fundamental, e talvez mais difícil de alcançar, é a mudança de mentalidade na sociedade, não só daqueles que têm o direito a concorrer a uma vaga pelo

sistema de cotas, para exigirem seu direito, mas também daqueles que não possuem o direito às cotas, mas que devem se conscientizar e solidarizar-se com aqueles que realmente possuem o direito às ações afirmativas, para que haja uma efetiva reparação das desigualdades sociais do presente.

Referências

ARAÚJO, M.; MATOS, C. Tempos e contratempos do (Antir) racismo no Brasil e em Portugal. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 44, p. 13-25, jan./jun. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei 1332/1983. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Autoria: Abdias Nascimento. **Câmara dos Deputados**. Apresentação: 14 jun. 1983. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 21 ago. 2018.

DIWAN, P. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. **Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica**. Sociologias, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 92-123, set./dez. 2015.

FERES JÚNIOR, J. et al. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016). In: **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESPUERJ**, p. 1-32, 2017.

FERREIRA, I.; TEIXEIRA, A. R. Territórios educativos de intervenção prioritária: breve balanço e novas questões. **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, n. 1, p. 331-350, 2010.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (Org.). **Ação afirmativa: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GUIMARÃES, A. S. A. Contexto histórico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHELECKE, S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 19-33.

HAMMOUCHE, A. Valorização de bairros antigos e ressignificação da alteridade: o exemplo de Wazemmes em Lille. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 201-221, jun. 2013.

KENNEDY, R. O Supremo Tribunal dos Estados Unidos e a ação afirmativa: o caso do ensino superior. In: PAIVA, A. R. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 150-208.

LEMPERT, R. Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 34-91, set./dez. 2015.

MACHADO, E. A. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18-38.

MEDEIROS, C. A. Ação afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHELECKE, S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 55-76.

MEDEIROS, C. A. Brasil, Estados Unidos e a questão racial: a fertilidade de um campo cheio de armadilhas. In: PAIVA, A. R. **Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 240-265.

PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: PAIVA, A. R. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 40-73.

ROSEMBERG, F. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHELECKE, S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 231-261.

SABBAGH, D. A ação afirmativa color-blind. In: PAIVA, A. R. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 324-340.

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SILVA, P. B. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHELECKE, S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 264-270.

SILVA, M. N. da. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade. In: SANTOS, J. T. (Org.). **Cotas nas Universidades: análise dos processos de decisão**. Salvador: UFBA, 2012. v. 1. p. 77-98.

SILVA, G. M. Ações afirmativas, raça, classe e identidade nacional no Brasil e na África do Sul. In: PAIVA, A. R. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 308-322.

SILVA, M. N. da. Uma década das ações afirmativas na UEL (2004-2014). **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe**, Aracaju, v. 1, n. 24, p. 217-236, 2014.

SILVÉRIO, V. R.; MOEHELECKE, S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

SOUZA, J. A. de. As políticas de discriminação positiva e a democratização das grandes escolas francesas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 233, p. 231-254, jan./abr. 2012.

SOUZA, A. E. P. de. **O engendramento de uma nova sociabilidade: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico**. 2018. 172 fls. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

TAUIL, R. Florestan Fernandes: questão racial e democracia. **Revista Floresta**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 12-22, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CU nº 78/2004**. Estabelece a reserva de vagas no Concurso Vestibular para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclararem negros. Londrina, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_78_04.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CU nº 008/2007**. Estabelece a reserva de vagas no Processo Seletivo Vestibular e no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação para candidatos oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros. Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_08_17.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ZIONI, F. A questão social na França contemporânea: uma experiência de pesquisa. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 249-261, ago. 2009.