

Sabrina Plá

Os cotistas negros na universidade: perfis e representações

**Ponta Grossa
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Sabrina Plá

Os cotistas negros na universidade: perfis e representações

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de MESTRE no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

**Ponta Grossa
2009**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem sempre recorri nos momentos de angústia e dúvida. A certeza de que um dia chegaria ao trabalho final era renovada todos os dias por uma força que independia de mim.

Ao prof. Dr. Luis Fernando Cerri, pela amizade, dedicação, paciência e contribuição, qualidades decisivas num orientador que ama o que faz e confia naquele que orienta.

Aos amigos do GEDHI: Ângela, Janaína, Federico, Vanessa e principalmente Marcos por todos os favores e momentos de trocas e discussões e Caroline pelas aulas de espanhol e pelo questionário.

Aos professores, membros da banca, que grandes contribuições trouxeram para que este trabalho pudesse ser aprimorado.

A todos os professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da UEPG pelos subsídios e aconselhamentos fornecidos durante todo o curso e, principalmente, por acreditar em minhas capacidades.

Aos alunos da UEPG que, generosamente, se abriram ao diálogo, compartilhando comigo momentos de aprendizagem.

E, de forma especial, aos meus familiares, que sempre me acolhem amorosamente, dando-me apoio e referência diante das vicissitudes e empecilhos. Principalmente a minha mãe, sem você, seria inviável qualquer projeto.

Resumo

Esta pesquisa analisou o desempenho, a inserção e as representações dos cotistas negros sobre a política de cotas nos seus primeiros anos no curso na Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa buscou; descrever as representações que os alunos das cotas 1 (universal) e 3 (negros) apresentam em relação às cotas para negros, bem como analisar as relações que os cotistas negros estabelecem no cotidiano social e acadêmico tanto com os professores quanto com os colegas do curso em que frequentam. Os autores que sustentaram as discussões teóricas foram: Rüsen (1987 e 2006), Freire (1982, 1986, 1996), Cerri (2001) e Pacievitch (2007), Skliar e Dushatzky (2001), Rios (2005) e Silva e Silvério (2003), Henriques (2004), Chauí (2001), Siss (2003), Neves (2005), Carvalho (2004), Brandão (2005), Gomes (2001), Sá (1996) e Spink (1995). A base metodológica é a pesquisa qualitativa, pois demos mais ênfase ao processo de como essa política foi implementada. Para tanto utilizamos inicialmente a pesquisa quantitativa, que compôs o cenário da pesquisa, empregamos o uso de gráficos e tabelas com as notas dos alunos nos vestibulares 2006 e 2007, calculamos as médias por cotas e o desvio padrão de cada curso com relação à cota 3 e à cota 1. Selecionamos alguns cursos da UEPG, para que pudéssemos trabalhar com uma amostragem. Em seguida, partimos para a pesquisa qualitativa, na qual a teoria da Consciência Histórica serviu como base para elaboração dos instrumentos, e a teoria das Representações Sociais para análise. Primeiramente aplicamos questionários para todos os alunos dos cursos selecionados. posteriormente a análise e categorização dos questionários, aplicamos novos questionários e entrevistas somente para os cotistas negros destes mesmos cursos selecionados. Procuramos voltar um olhar mais específico aos efeitos, tanto positivos quanto negativos dessa política do que simplesmente ao produto. Os resultados alcançados por meio desta pesquisa permitiram revelar que as cotas possibilitaram o aumento do acesso da população de alunos negros e de escola pública em 15% na universidade, porcentagem que seria menor caso essa política não existisse. Os alunos da UEPG em geral desconhecem as políticas afirmativas e falam sobre as cotas para negros baseado no senso comum. A grande maioria associa a pequena quantidade de negros na universidade à má qualidade do ensino público. Os alunos cotistas negros sentem discriminação no curso, inclusive por parte de alguns professores, que fizeram questão de deixar explícita sua rejeição às cotas. As diferentes posições sobre as cotas podem ser consideradas por meio das Representações Sociais, como antigas representações sociais dos negros na sociedade que chocam-se com novas representações construídas por aqueles que lutam a favor dos direitos dos negros. Tomando como base os questionários aplicados nos seis cursos da UEPG e os questionários e entrevistas com os cotistas negros, possibilitaram a construção de diagramas que referem-se as representações dos alunos sobre as cotas na UEPG. Assim, faz-se necessário ter em mente que só a aquisição do grau Superior não é condição suficiente para eliminação da desigualdade social e racial. As vagas

destinadas às populações negras nos cursos universitários são insuficientes, de fato, a mudança no ingresso é apenas um aspecto de um processo mais amplo.

Palavras chave: cotas para negros, ensino superior, ações afirmativas.

.

Abstract

This research analyzed the development and the introduction of a quota program for black people on the quota politics in its first years of implementation at the State University of Ponta Grossa (UEPG). The research sought to describe the representations that the students from the quotas 1 (universal) and 3 (black people) have regarding to the quotas for black ones as well as to analyze the relationship that the quota black students have established in their social and academic life environment as with the professors as with their classmates in the University Course. The theoretical discussions were supported in such authors: Rösen (1987 and 2006), Freire (1982, 1986, 1996), Cerri (2001) and Pacievitch (2007), Skliar and Dushatzky (2001), Rios (2005) and Silva and Silvério (2003), Henriques (2004), Chauí (2001), Siss (2003), Neves (2005), Carvalho (2004), Brandão (2005), Gomes (2001), Sá (1996) and Spink (1995). The basis methodology is the qualitative research since we emphasized the process in which this politic was implemented. In the beginning of the process we used the qualitative research, which gave the research context, and we explored some graphics and charts with the students marks obtained in the 2006 and 2007 *vestibulares* (the University admission exam). We calculated the marks by quotas and the pattern diversion of each course relating to the quotas 3 and 1. We selected some courses from the UEPG in order to work with a sample. Then, we went to the qualitative research, in which the Historical Conscious was the base for the instruments elaboration, and the Social Representations Theory for analyze. Firstly we applied a questionnaire for all the students from the selected courses, following the analyses and the categorization of the questionnaires, and then we applied new questionnaires and interviews only for the quote black people from the same selected courses. We sought to look at the specific positive and negative effects of this politics instead of the pure product. The results allowed us to reveal that the quotas have helped the increase of the black and the public school students' population at the university in 15%; witch percentage could be smaller without such quotas politic. Most of the students from UEPG are not aware about the affirmative politics and make their opinion about the black quotas based on their common sense. They associate the small quantity of black people at the university to the poor quality of the public teaching. The black students with quotas felt under discrimination into the course including by some professors that made their quota rejection clear. The different positions about the quotas can be considered by the Social Representations like old social representations of the black people in the society witch get in confront with the new representations that have been built by those that fight for the black people rights. Based in the questionnaires applied in the six courses of the UEPG and the questionnaires and the interview with the black people quotas was possible to construct the diagrams that referred to the students' representations on the UEPG quotas. Thus, it is necessary to bear in mind that the acquisition of a Higher Education degree is not enough for eliminating the social and racial differences. The vacancies for the black population into the University program are not enough; in fact, the changing in the admission is just one aspect within a major process.

Key-words: Quotas for black people, Higher Education, Affirmative Actions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CAOE	Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PSS	Processo Seletivo Seriado
ONG	Organização Não Governamental
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
GDHI	Grupo de pesquisa em Didática da História
CPD	Centro de Processamento de Dados

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Resolução Univ nº 9	152
Anexo 2	Resolução CEPE nº 114.....	155
Anexo 3	Resolução CEPE nº 115	157
Anexo 4	Questionário 1.....	159
Anexo 5	Questionário com os cotistas.....	161
Anexo 6	Roteiro para entrevista oral com os cotistas.....	164
Anexo 7	Tabela comparativa das respostas dos alunos.....	165

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	FORMAS DE GERAÇÃO DE SENTIDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	30
QUADRO 2	GRUPO DE PROVAS.....	64
QUADRO 3	ETAPAS DO VESTIBULAR.....	65
QUADRO 4	QUESTÃO 7 (Agronomia).....	98
QUADRO 5	QUESTÃO 7 (Odontologia).....	100
QUADRO 6	QUESTÃO 7 (Física).....	102
QUADRO 7	QUESTÃO 7 (Administração- Comércio Exterior).....	104
QUADRO 8	QUESTÃO 7 (Letras- Português/Inglês).....	106
QUADRO 9	QUESTÃO 7 (Direito).....	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Vestibular 2006.....	67
GRÁFICO 2 Vestibular 2007.....	70
GRÁFICO 3 Média Geral Vestibular 2006.....	72
GRÁFICO 4 Média por curso Vestibular 2006.....	74
GRÁFICO 5 Média Geral Vestibular 2007.....	75
GRÁFICO 6 Média por curso Vestibular 2007.....	77
GRÁFICO 7 Matriculados por cotas 2007 e 2008.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

TECENDO A QUESTÃO.....	27
1.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	28
1.2 ALTERIDADE.....	31
1.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	35
1.4 UNIVERSIDADE.....	39
1.5 RAÇA E AÇÕES AFIRMATIVAS.....	44
1.6 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	50

CAPÍTULO 2

CONTEXTO DAS COTAS NA UEPG	59
2.1 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UEPG.....	60
2.2 VESTIBULAR UEPG E OS COTISTAS.....	66
2.3 O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS COTISTAS NO VESTIBULAR 2006.....	72
2.4 IMPACTO DO SISTEMA DE COTAS.....	78

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:.....	86
3.1 BUSCANDO UM CAMINHO:.....	90
3.1.1 Seleção dos cursos.....	91
3.1.2 A aplicação dos questionários	93
3.1.3 Refletindo para indagar: análise de conteúdo	94
3.2 ENTREVISTA E NOVOS QUESTIONÁRIO COM OS COTISTAS ...	111
3.2.1 Cotista do curso de Agronomia	114
3.2.2 Cotista do curso de Administração	115
3.2.3 Cotista do curso de Direito.....	117

3.2.4 Cotista do curso de Física	119
3.2.5 Cotista do curso de Letras	120
3.2.6 Cotista do curso de Odontologia.....	121
3.3 IINTERPRETAÇÕES GERAIS.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES.....	142
ANEXOS.....	151

Menino Negro não entrou na roda

O menino negro não entrou na roda
Das crianças que brincavam
Todas numa roda viva
De canções festivas, gargalhadas francas...

O menino negro não entrou na roda
E chegou o vento junto das crianças
E bailou com elas e cantou com elas
As canções e danças das brutais procelas

O menino negro não entrou na roda
Pássaros, em bando, voaram chilreando
Sobre as cabecinhas lindas dos meninos
E pousaram todos em redor. Por fim,
Bailaram seus vôos, cantando seus hinos...

O menino negro não entrou na roda
"Venha cá, pretinho, venha cá brincar"
Disse um dos meninos com seu ar feliz.
A mamã, zelosa, logo fez reparo;
O menino branco já não quis, não quis...

O menino negro não entrou na roda
O menino negro não entrou na roda
Das crianças brancas. Desolado, absorto,
Ficou só, parado com o olhar cego,
Ficou só, calado com voz de morto.

Geraldo Bessa Vítor

INTRODUÇÃO

Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega racialmente a democracia.

Paulo Freire (1996, p. 36)

As palavras ditas pelo grande educador brasileiro Paulo Freire, me fizeram vir à memória as poesias do poeta Castro Alves, que li enquanto cursava o Ensino Médio. A sensibilidade com que trabalhava o tema do tráfico de negros, bem como as denúncias que fazia dos males da escravidão, claramente descritas no poema “Navio negreiro” me inspiravam querer ser poeta também. Lembro-me que os versos do “poeta dos escravos” eram recitados na escola por alguns alunos militantes movidos pelo mesmo ideal democrático. Naquela época não entendia o teor da luta abolicionista que norteava os ideais da vida e da obra do poeta que desejava a solução dos problemas vividos pelo Brasil.

Assim como “o poeta da liberdade” que naquela época corajosamente denunciava as desigualdades sociais e lutava sempre em favor dos oprimidos Paulo Freire muitos anos depois escreveu sobre a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero e afirma que essas práticas ofendem a substantividade do ser humano e negam racialmente a democracia.

Para o autor qualquer forma de atitude que impeça o homem de exercer sua liberdade pode ser considerada uma prática preconceituosa.

A partir das palavras de Freire, me vieram em mente as situações discriminatórias que se fazem presentes no Brasil desde o momento em que a condição de senhor e de escravo passou a ser condição de branco e negro.

Nas palavras de Schwarcz (1998), o racismo no Brasil é preconceituoso, silencioso e camuflado que se esconde por trás das leis deixando as discussões sobre os problemas discriminatórios sob a responsabilidade exclusiva dos diferentes segmentos sociais (família, escola, cultura, lazer e mercado de trabalho).

Schwarcz (1998, p.181) explicita que

ninguém nega que existe o racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a “outro”. Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar.

Para entendermos melhor a questão do racismo no Brasil ,não podemos deixar de trazer discussões de Schwarcz (1998) referentes ao processo histórico do negro no país cujas origens remontam à própria constituição do país na instituição da escravidão que apostava no branqueamento da população e admitia a discriminação apenas, na esfera privada, difundindo a universalidade das leis e preservando condições para as desigualdades no cotidiano.

Esse racismo, entretanto é assimilacionista no plano da cultura. É como Schwarcz (1998) chama, “um racismo *à la* brasileira”, marcado pela aparência física que dita o status e a condição social e pela cidadania defendida com base nos direitos formais, ignorando as limitações de pobreza, de violência cotidiana e de distinções sociais e econômicas para o efetivo exercício dessa mesma cidadania.

Schwarcz (1998) afirma que esse tipo de interpretação do racismo brasileiro sustentava a hipótese que o país representava um bom exemplo no que tange ao problema da existência e manifestação de preconceito racial. Isso poderia servir de modelo para outros países cujas relações raciais não seriam tão democráticas.

Florestan Fernandes (1972, p. 14) corrobora com Schwarcz quando explicita a noção de “tolerância racial” vigente no país e a tendência do brasileiro em continuar discriminando, apesar de repudiar esta atitude em outro plano. O autor explicita que o negro e o mulato tiveram que se sujeitar a um

“branqueamento” psico-social e moral, simulando a condição humana-padrão dos brancos

Além disso, o racismo brasileiro é sim prejudicial, pois não existe racismo bom ou ruim: do ponto de vista crítico, toda forma de discriminação é inaceitável, e combatê-las não pode ser algo secundário. Isso nos obriga a pensar nas peculiaridades da história brasileira, que faz da desigualdade e da discriminação um espaço não formalizado.

Schwarcz (1998) afirma que somos racistas, mas nosso racismo não é melhor do que o dos outros. É possível dizer que algumas coisas mudaram, entretanto não é fácil sustentar publicamente que há igualdade de oportunidades, quando ainda vemos e presenciamos situações de discriminação que comprovam o contrário. O fato é que mudamos e que o mito¹ da democracia racial perpetua-se até hoje, sob novas roupagens. Assim de acordo com Schwarcz (1998) convivemos no Brasil com duas realidades: a primeira de um país mestiçado, rico nas suas crenças e valores, e outra, com um racismo invisível. Nas palavras de Schwarcz (1998, p. 241) o que podemos dizer de um país onde 50% da população negra tem uma renda inferior a dois salários mínimos? “Como entender a democracia racial em uma nação em que só 4% da população negra chega à universidade?”

Dessa forma, as violentas desigualdades sociais presentes na população brasileira e que recaem de forma acentuada sobre os negros² tem merecido destaque nas discussões promovidas pelos militantes negros. O

¹ Segundo Florestan Fernandes (1972, p.265) “as camadas dominantes e suas elites culturais estão tão acostumadas a considerar seu privilégio como ‘justo’ e ‘necessário’ (...) que as formas mais duras de desigualdade e de crueldade são representadas como algo natural e até democrático. Está nesta categoria o mito da democracia racial, tão entranhado na visão conservadora do mundo no Brasil”.

² Utilizaremos o termo negro, pois é o termo utilizado pela UEPG para designar preto, pardos, afro-descendentes e não - brancos.

debate sobre multiculturalismo, direitos culturais e políticas afirmativas no Brasil ganhou destaque nas últimas décadas. Atualmente existem ações de diferentes movimentos oriundos da população negra em busca de igualdade que permitam a convivência dos diferentes povos, visando uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática.

Imbernón (2003, p.17) argumenta que o Brasil é um país formado por uma pluralidade cultural, onde se prega a liberdade individual e práticas politicamente corretas. O autor questiona “como pode, existir atos discriminatórios que excluem o negro como se ele não fizesse parte da história do país?”.

Imbernón esclarece que o multiculturalismo consiste em reconhecer a existência de uma sociedade plural e diferenciada e há necessidade de agir respeitosamente, bem como promover as diferentes culturas, havendo uma relação de convivência satisfatória entre os diversos grupos culturais, pois valorizar a cultura de um povo faz-se necessário para integrar os seus descendentes num grupo.

É preciso que nos preocupemos em saber quem é o povo que vive aqui e, como diz Ventura (2003 p 22): “afinal quem é o brasileiro? O resultado da mistura de três raças tristes: o índio que perdeu sua terra, o europeu saudosos da terra natal e o negro, que escravo, chorava a pátria perdida. Qual foi, afinal, o resultado dessa mistura?”. Sabemos que o resultado dessa mistura é o povo brasileiro. Então, porque tanta discriminação? Se somos frutos de uma mistura de raças, cores, costumes e nacionalidades. Somos únicos em nossa diversidade. Não podemos afirmar que temos origem

determinada. Somos um povo que sofremos e lutamos, lutamos contra o desemprego, a miséria e a ausência de cidadania no país.

Correndo os olhos na história do Brasil vimos que a população negra, desde a época colonial, vem lutando por justiça social. Antes da Lei Áurea que garantiu a emancipação dos escravos, 1888, o negro lutou contra os atos escravagistas e hoje, luta contra a discriminação.

Em reportagem da revista Unegro (1998, p.7), menciona-se que

Os negros, libertos da escravidão, foram jogados no seio de uma sociedade injusta e racista. Tiveram negado o acesso ao trabalho formal, enfrentando os dogmas preconceituosos de que “negro não sabe trabalhar no regime assalariado”, “é vadio por natureza”, ou ainda pelo critério seletivo de “boa aparência” que mascara o padrão racista de “beleza branca”. Por isto, os negros brasileiros foram jogados nas periferias das cidades, ficando à margem do sistema social, econômico e político, a despeito de serem a maioria da população brasileira. A pirâmide social do Brasil coloca homens e mulheres brancos no topo e homens negros e mulheres negras na base. O racismo é, assim, uma ideologia que legitima a concentração de riqueza, a exclusão da maioria e a injustiça social.

Os debates têm permitido a compreensão de um possível caminho para minimizar a desigualdade social e tantos atos de discriminação, bem como fortalecer a formação de seres humanos livres, capazes de refletir sobre a complexidade da situação, abertos ao diálogo - via de solução de conflitos - e prontos a assumir as responsabilidades inerentes à vida social, repudiando qualquer tipo de injustiça social.

É na sociedade que convivem diariamente pessoas com características, valores e culturas diferenciadas. Portanto, as atenções dos governantes devem estar voltadas à formação de homens que constroem sua história numa sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, compete ao Estado e seus segmentos sociais e educacionais promover ações com o propósito de refletir sobre a contribuição da cultura negra no país. Conhecendo-a melhor em seu passado e redescobrimo-a nas desigualdades

políticas, sociais, econômicas e educativas a fim de inserir seus descendentes, num mundo globalizado.

Assim, a educação passa a ser a propagadora de justiça social, uma vez que a visão de que existe subclasse humana não faz mais sentido. É preciso repensar também, a respeito das conseqüências da exclusão racial.

Compreendendo a necessidade de promover a igualdade entre os seres humanos e respeitando os seus direitos, o governo brasileiro, por meio da Lei 10639/2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica com o objetivo de combater o racismo e as discriminações que atingem a população negra procurando, assim, reparar, reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade da raça negra no Brasil.

Essas questões descritas na lei fomentaram o nosso interesse em conhecer mais sobre um dos assuntos mais polêmicos da sociedade brasileira – a desigualdade econômica, social e, portanto, educacional do negro em relação ao branco.

A indagação que nos fez partir para uma investigação mais aprofundada sobre o assunto em questão é resultado de um caminho que foi sendo construído após o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação – Mestrado da UEPG, quando começamos a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática de História (GEDHI) sob a coordenação do Prof. Dr. Luis Fernando Cerri. No GEDHI as reflexões realizadas sobre o espaço que o negro tem ocupado nos diferentes segmentos sociais - desde um ponto de vista da construção social de sentidos históricos para as relações étnicas - foram evoluindo sendo lapidadas e reformuladas.

A trajetória descrita acima serviu como gênese para esta pesquisa. A partir de então, começamos a perceber que as discussões em torno do preconceito e discriminação do negro, apesar de serem muito polêmicas e gerarem opiniões divergentes, mereciam um estudo científico, comprometido e que retratasse fielmente as representações dos negros sobre as cotas.

Entendemos, portanto, que esses debates não poderiam mais ser adiados. Como afirma Freire (1996), a educação é um ato problematizador, que ao mesmo tempo problematiza e é problematizado. De tal modo que como educadora formada em bases críticas, nos sentimos na obrigação de contribuir por meio de uma discussão mais elaborada e científica sobre o problema em foco. Como já disse Freire (1996, p. 36), “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”.

As questões trazidas por Freire sobre o direito à igualdade vão ao encontro das discussões promovidas por Schwartz, (1998); Brandão (2005); Carvalho (2004); Siss (2003); e Silva e Silvério (2003) sobre a inclusão dos negros nas Universidades Públicas Brasileiras.

A instituição das cotas fornece uma oportunidade única de reflexão sobre a imensa diferença social e racial existente no Brasil.

Brandão (2007, p. 112) explicita:

Se teoricamente, os nossos intelectuais possuem o discurso que resolve o problema da ausência de negros e indígenas na educação superior sem cotas, mas não o fizeram ao longo da história, com certeza agora, saberão o que fazer com os negros e indígenas que estão ao vivo e em cores na sala de aula. Os cotistas aguardam ansiosamente para beberem da mesma fonte do conhecimento que durante séculos lhes foi negada e reservada apenas aos brancos, fossem ricos ou pobres. A academia brasileira não conseguirá manter o mesmo discurso, pois não dá para fingir que ela continua totalmente branca. Agora sim, com a presença efetiva dos cotistas poderemos falar de democracia racial, pois teremos as subvozes (negros, indígenas e outras) que se transformarão aos poucos em vozes constituindo esta democracia, presente no debate e na construção de uma nova relação pedagógica e social. Um novo discurso acadêmico está em gestação.

Por conseguinte a valorização da raça negra gerou muitas reflexões sobre o direito à igualdade de acesso à educação, bem como uma série de ações entre as quais, a reserva de vagas para negros no ensino superior.

Tais discussões ampliaram-se com mais intensidade, no início da década de 2000, quando as Universidades públicas do país passaram a estabelecer reservas de vagas para negros, indígenas, portadores de necessidades especiais e alunos oriundos de escolas públicas nos concursos de vestibulares.

Entre as iniciativas pioneiras nesse quesito está a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) por meio do decreto nº 30766/2002.

A UEPG, a partir de 2006, por meio da Resolução UNIV nº 09, começou a participar do movimento de reserva de vagas para alunos negros e oriundos de escolas públicas. Essa iniciativa se deu após um debate interno iniciado no final de 2004. Porém, em outras universidades, tais medidas são mais antigas.

Todavia em 2005, o debate sobre a implementação da política de cotas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi polêmico, e a vitória da proposta no Conselho Universitário foi acirrada. Isso nos permite levantar a hipótese de que há uma força difusa de resistência às cotas, tanto na opinião quanto nos atos, dentro da comunidade universitária.

Mesmo assim, a UEPG vem participando dessa iniciativa desde 2006, sendo que o primeiro grupo de alunos cotistas ingressou no ano de 2007.

Esse ingresso causou uma série de expectativas, tanto por parte dos alunos cotistas negros quanto dos cotistas universal. A ação gerou polêmicas, principalmente, no que diz respeito ao desempenho dos alunos cotistas negros

no âmbito acadêmico, uma vez que, a maioria destes entraram, via de regra, com uma média de pontos inferior a dos candidatos à vaga universal³.

Por outro lado, em outras universidades como as UFBA, UERJ, UFPR, UFNF entre outras em que a adoção de cotas teve seu início anterior à UEPG, vem-se constatando que a média do desempenho acadêmico dos cotistas negros não é inferior a média dos demais alunos que entraram no ensino superior pela cota universal.

Na Universidade Estadual do Norte Fluminense, por exemplo, as notas de ingresso e o rendimento acadêmico dos alunos cotistas demonstram que os cotistas conseguiram se manter na universidade apesar de entrarem com uma nota inferior aos demais, e que seu rendimento acadêmico equivale a dos que não entraram por cotas.

Sendo assim, concordamos com Brandão (2007) quando afirma que a nota do vestibular não prova como será o desempenho acadêmico do universitário, muito pelo contrário, serve apenas para gerar mais desigualdade.

Estes dados preliminares derrubam o discurso tão proclamado pela mídia e pelo meio acadêmico de que a consequência das cotas seria o déficit no rendimento das disciplinas, reduzindo a qualidade de ensino e causando uma evasão em massa.

No dizer de Brandão (2007, p.78).

Estamos dizendo que o uso da nota de ingresso como critério único para o acesso a universidade, se funda sobre uma lógica arbitrária que somente se mantém às custas do esquecimento do caráter social dos diferenciais de erro e acerto no vestibular. O uso desta arbitrariedade tão legitimada em nosso meio acadêmico tem gerado como sabemos, uma persistente desigualdade racial de acesso a universidade.

³ Em alguns cursos como Geografia Bacharelado e Geografia Licenciatura e Música entraram na UEPG com uma média superior à cota 1 (universal).

Na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul observando o desempenho de todos os candidatos nos primeiros anos da implementação da política de cotas constatamos que a nota dos cotistas negros não está muito abaixo da dos que entraram pela cota universal. A diferença de nota é mínima entre negros e brancos.

Na UFBA, dados produzidos pela própria instituição, demonstram que a situação não é diferente das demais universidades citadas anteriormente, ou seja, que o desempenho do cotista negro é similar, ou até mesmo, superior ao do cotista universal. Ao mesmo tempo pudemos averiguar que os cotistas negros não trancam ou desistem com facilidade suas matrículas nos cursos em que freqüentam.

Assim, esta pesquisa teve como hipótese a seguinte questão: Os alunos cotistas 3 (negros de escolas públicas) entram na Universidade com uma nota muito inferior aos cotistas 1 (universal⁴) e, por conseguinte não conseguem acompanhar o ritmo dos cursos e, portanto, acabam desistindo. Dessa hipótese surgiu a interrogativa: Qual o rendimento acadêmico dos alunos cotistas nos primeiros anos na sua trajetória na UEPG.?

De posse a esses dados preliminares, descritos acima, o pano de fundo que compõe o objeto desta investigação – *Analisar o desempenho e a inserção dos cotistas negros nos seus primeiros anos no curso universitário* – é, em grande parte, entrelaçado com a problemática que norteia esta pesquisa – *Como se estabelece o desempenho acadêmico dos alunos cotistas negros nos primeiros anos de curso na UEPG?*

⁴ Cota Universal: termo utilizado para designar todos os candidatos que não se encaixam na cota 2, que é designada para alunos de escola pública e cota 3 para alunos negros oriundos de escola pública.

A partir dessa premissa buscamos construir um projeto de pesquisa para ser desenvolvido no Programa de Pós – Graduação – Mestrado em Educação/UEPG com o objetivo de compreender *como se estabelece o desempenho acadêmico dos alunos cotistas negros nos primeiros anos dos cursos ofertados pela UEPG; entender se há uma identidade de grupo entre os cotistas negros; ainda descrever as representações que os alunos das cotas 1 (universal) e 3 (negros) apresentam em relação às cotas para negros, bem como analisar as relações que os cotistas negros estabelecem no cotidiano social e acadêmico tanto com os professores quanto com os colegas do curso em que freqüentam.*

Para atingir tais objetivos, foi feito um levantamento das notas alcançadas pelos cotistas negros oriundos das escolas públicas e comparadas com as médias alcançadas pelos alunos da cota universal, no vestibular da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná / (UEPG), nos anos 2006 e 2007 e em seguida realizamos análise estatística das médias.

A coleta de dados se deu ainda por meio da aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de uma amostragem que envolveu todos os alunos do 1º e 2º anos de 06 (seis) cursos da UEPG (Agronomia, Administração, Direito, Física, Letras e Odontologia). Com os dados coletados, investigamos o objeto delimitado, buscando motivos e condicionantes para interpretar os dados produzidos.

A base metodológica foi a pesquisa qualitativa, pois demos mais ênfase ao processo de como essa política foi implementada. Procuramos voltar um olhar mais específico aos efeitos, tanto positivos quanto negativos, dessa

política do que simplesmente ao produto (quantidade de alunos que ingressaram na universidade por meio das cotas). Assim, nesta pesquisa nos preocupamos em retratar a perspectiva dos participantes em relação à implantação e implementação da política de cotas para alunos negros advindos de escolas públicas.

Nesse sentido, a teoria das representações sociais forneceu o referencial teórico e possibilitou a análise interpretativa das representações, que os alunos traziam com eles no momento da pesquisa de campo, sobre a política de cotas.

Com vistas aos objetivos e metodologia estabelecidos, procuramos estruturar o trabalho dentro de três capítulos. Primeiramente, tecemos considerações sobre nossas preocupações iniciais, as indagações e inquietações que nos fizeram partir para a pesquisa ora relatada – até chegar ao problema do estudo.

Assim, no primeiro capítulo, apresentamos a consciência histórica do ponto de vista de Rüsen (1987) que pode contribuir para entendermos o presente e projetarmos o nosso futuro, trazemos ainda discussões promovidas por Skliar e Dushatzky (2001), Rios (2005) e Silva e Silvério (2003) de como a alteridade vem se constituindo na sociedade atual, bem como algumas colocações sobre a universidade brasileira, que faz parte da composição do cenário da nossa pesquisa. Concluindo este capítulo explanamos de modo geral as ações afirmativas, dando ênfase a essas ações no Brasil com a contribuição de Henriques (2004), Chauí (2001), Neves (2005), Carvalho (2004), Brandão (2005) e Gomes (2001).

No segundo capítulo destacamos o contexto das políticas afirmativas na UEPG, apresentamos os dados dos dois primeiros anos do vestibular com cotas e qual o desempenho dos cotistas fazendo uma pequena análise do impacto das cotas na universidade. O objetivo desse capítulo é completar o pano de fundo sobre o qual se desenrola a vivência dos sujeitos cujas representações são estudadas nesta dissertação.

O terceiro capítulo é destinado a descrever os caminhos que percorremos para a realização deste estudo. Nele apresentamos o método de estudo, o qual nos ajudou a determinar as fases a serem seguidas no trabalho, servindo de guia durante toda a trajetória do estudo que desenvolvemos durante a pesquisa de campo e a análise dos dados. E, por fim trazemos algumas considerações realizadas por nós acerca do estudo, mostrando as comparações, limitações e alguns pontos inconclusos que poderão ser objeto de estudos futuros.

A pesquisa em tela pretende contribuir com as discussões em torno da política de cotas universitárias, mais especificamente, as cotas para alunos negros da UEPG, na medida em que produzirá dados úteis para pensar e repensar a implantação e implementação de políticas públicas dessa natureza nas universidades brasileiras.

O estudo que aqui propomos tem a intenção de oferecer elementos que permitam, de modo comparativo, estudar a proposta inclusiva das cotas para negros oferecendo subsídios, hipóteses e perspectivas de enfrentamento e solução de problemas comuns. É um trabalho que certamente não se esgota em seu fim, mas abre espaço para novas discussões a respeito do assunto.

É importante que façamos, frente ao exposto, uma ressalva: defendemos a necessidade de uma ação não discriminatória que enfrente o desafio histórico da inclusão racial. Essa declaração é fundamental para que a hermenêutica do leitor possa se desenvolver a partir de um ponto de vista dialógico e sincero, que substitua as perspectivas de objetividade ingênua do passado. Portanto, somos a favor de redefinir os horizontes de igualdade de oportunidades entre brancos e negros estabelecendo políticas públicas explícitas, pois isto é de extrema urgência e importância.

1

TECENDO A QUESTÃO

*Desgraça, é descobrir bem cedo que
a igualdade tem a espessura da pele.*

Paulo Mendes Campos

A partir das palavras do poeta brasileiro Paulo Mendes Campos podemos dizer que o negro ao nascer já está submetido a uma condição desigual, desfavorável devido a cor de sua pele. Esse posicionamento do poeta nos faz refletir sobre o problema e as lutas constantes que o negro enfrenta para conseguir exercer verdadeiramente a sua cidadania. Sabemos que por razões históricas o negro há 500 anos sofre ações discriminatórias e preconceituosas.

Neste capítulo trazemos uma discussão sobre “consciência histórica” a partir do ponto de vista de Rusen (1987 e 2006), Cerri (2001) e Pacievitch (2007), trazemos ainda discussões promovidas por Skliar e Dushatzky (2001) e Siva e Silvério (2003) de como a alteridade vem se constituindo na sociedade atual, bem como algumas colocações sobre a universidade brasileira, que faz parte da composição do cenário da nossa pesquisa. Concluindo este capítulo explanamos de modo geral as ações afirmativas, dando ênfase a essas ações no Brasil.

1.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Parafraseando Rüsen (2006), nossa vida é cheia de surpresas, atormentadas por rupturas, fatos inesperados, catástrofes, nascimentos, mortes e expectativas. Assim, continuamos nossas vidas, com tantas e tantas histórias, algumas boas e outras nem tanto. Do mesmo modo como estas situações são comuns aos seres humanos, é também a consciência histórica.

No entender de Cerri (2001, p. 98),

a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral.

De acordo com Rüsen (2006) a consciência histórica refere-se à experiência da mudança temporal da vida e do mundo, que pode ser armazenada na memória, a qual utilizamos para entender o presente e conduzir nossas atividades futuras.

Rüsen ainda complementa (2001, p. 57 apud Pacievitch, 2007, p.46):

A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (...), o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.

A consciência histórica, por sua vez, não se remete somente a lembranças, ela amplia o conceito de dimensão temporal do homem, estendendo-o por um tempo maior que o da vida de uma pessoa. De acordo com Rüsen (2006, p. 123) “O tempo real recordado sintetiza-se com o futuro projetado; passado e futuro emergem em uma imagem, (...) que funciona como parte integral de orientação cultural no presente”.

Corroborando com o autor acima citado Cerri (2001, p.99), afirma que

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente.

Assim entre o que já foi e o que será, vamos interpretando e reinterpretando nossas histórias e dando sentido a elas. Cerri acrescenta ainda que “A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem.” (p. 100).

Rüsen (2001) estabelece formas de geração de sentido histórico na qual o presente, o passado e o futuro mantêm uma relação para tentar orientar nossa vida prática e propõe diferentes maneiras de se interpretar o tempo. Para o autor, são níveis de consciência histórica, os quais ele mesmo sintetizou no quadro abaixo:

Quadro1: Formas de geração da consciência histórica

	Memória	Conceito de tempo	Formas de comunicação	Identidade	Sentido do tempo
Tradicional	Origens do mundo ordenam as formas de vida	Permanência na mudança	Consentimento	Acomodação a ordens pré-existentes	O tempo ganha o sentido de eternidade
Exemplar	Casos demonstram regras gerais de mudança temporal e ação humana	Validade supra-temporal das regras	Argumentação por meio de julgamentos	Competência com as regras	O tempo ganha o sentido de espaço da experiência
Crítica	Colocação dos fatos históricos sob dúvida	Ruptura nas seqüências temporais	Demarcação de pontos de vista	Negação da ordem obrigatória	O tempo ganha sentido ao ser julgado
Genética	Mudanças que ampliam formas de vida	Desenvolvimento em que as formas de organização mudam ou persistem	Inter-relação entre pontos de vista e perspectivas	Relação com os que já foram e os que ainda virão. Relação conjuntural com os que vivem no mesmo tempo	O tempo ganha o sentido da temporalidade

Fonte: (quadro traduzido de RÜSEN, 2001 apud PACIEVITCH, 2007)

Dentro de cada uma das formas o passado é lembrado de maneira diferente, entretanto, consciências históricas Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética convivem e podem ser encontradas numa mesma pessoa dependendo da situação a qual se depara. Para Pacievitch (2007, p. 52) “O

fenômeno da consciência histórica é, portanto, um processo mental individual, obviamente não desconectado do coletivo e contingente”.

Dessa forma, concordamos com Cerri (2001) quando assegura que a consciência histórica é o estabelecimento do sentido da experiência no tempo, ou seja, os diferentes pontos de vista unidos, para tomar uma decisão, baseada em um objetivo.

O nível de consciência histórica mais condizente com os tempos atuais é o genético, pois ele está mais aberto às diferenças fazendo relação com a alteridade.

1.2 ALTERIDADE

Rios (1995, p. 131), afirma que “A identidade de cada indivíduo ganha seu sentido exatamente na perspectiva de consideração da alteridade. ”É, nesse sentido, que a alteridade tem afinidade com esse trabalho, pois a condição humana carrega consigo uma perspectiva de relação.

De acordo com a autora a relação que o indivíduo tem com ele mesmo tem como referência a relação que ele tem com os outros, considerando o contexto social em que vive e desenvolve sua prática, de tal modo que a identidade se ganha na afirmação da alteridade.

Ao consultarmos o dicionário de filosofia Abbagnano (2003, p. 34-35) encontraremos o verbete alteridade que teve sua origem no latim *alter* = *outro*, com a seguinte explicação:

Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. (...) Aristóteles considerou que a distinção de um gênero em várias espécies e a diferença dessas espécies na unidade de um gênero implica uma alteridade, inerente ao próprio gênero: isto é

uma alteridade, que diferencia o gênero e o torna intrinsecamente diverso.

Pelo exposto percebe-se que o termo alteridade não é tão atual quanto a discussão que se está sendo produzida em torno dele. Contudo, o discurso que se tem propagado atualmente sobre o tema alteridade, muitas vezes, se apresenta como um nevoeiro que, conforme Freire (1996), oculta os ciprestes. Nessa mesma linha de pensamento podemos afirmar que os discursos promovidos em torno das ações em favor do reconhecimento da existência do outro propagam a idéia de que no Brasil está se fazendo alguma coisa com o intuito de tentar minimizar questões historicamente constituídas a respeito à igualdade entre as raças. Os problemas observáveis na sociedade ficam encobertos pelos belos discursos com palavras comoventes, que disfarçam a verdadeira situação em que a alteridade foi denominada e representada.

Desse modo, podemos nos perguntar como a diversidade é reconhecida e se constitui em uma educação voltada para todos? Seguindo o alerta de Freire (1982), não podemos ser ingênuos, aliás, devemos superar as visões ingênuas e descartar a possibilidade de uma resposta neutra, livre de preconceitos.

Nesse sentido, Skliar e Dushatzky (2001, p 121) apontam três formas nas quais a diversidade foi anunciada, mais ou menos explicitamente, configurando aquilo que poderia ser chamado de versões discursivas sobre a alteridade.

A primeira designa o outro como fonte de todo o mal, sendo o portador das falhas sociais. Assim a alteridade, só serve para reforçar ainda mais a

nossa identidade, ou seja, o louco confirma nossa razão, o deficiente nossa normalidade e a diferença aparece como um fator negativo.

A segunda versão apresenta os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural e, assim, se constituem diferentemente de acordo com sua cultura e indiferente às relações de hierarquia e de poder. Mas não prevê perspectivas de uma integração mutuamente benéfica nem influência mútua, porque ainda está presente certa presunção de superioridade, mesmo que mascarada pelo reconhecimento do outro:

Conforme Skliar e Dushatzky (2001, p.128-129)

Em outras palavras, o multiculturalismo é uma forma de racismo negada, invertida, auto-referencial, um racismo com distância: respeita a identidade do outro, concebendo esse outro como uma comunidade autêntica fechada, do qual ele, o multiculturalismo mantém uma distância que se faz passível graças à sua posição universal privilegiada

E a terceira versão nos coloca o outro como alguém a tolerar, essa tolerância aparece no discurso pós-moderno admitindo a diferença, no entanto, também assume um caráter de indiferença, nos eximindo de tomar qualquer decisão ou de nos responsabilizar por ela.

Desse modo, concordando com Arruda (1998) a diferença aparece como o contorno mais saliente da alteridade, que tanto pode aproximar como afastar.

Em cada lugar a negociação da diferença se processou de maneira diferente, configurando representações que estabelecem em função de outras tantas. No Brasil, a construção do imaginário nacional se deu por meio de sucessivos tratamentos da diferença Arruda (1998, p. 40) explicita como a construção da brasilidade:

configurando um quadro de elaboração e apropriação progressiva da alteridade, sob formas diversas. Num primeiro momento, através da posse e do controle sobre as terras, recursos e corpos, (...) No

momento seguinte, trata-se de compor uma nação com essas diferenças, incorporando algumas, silenciando outras. No século XX, novamente esses perfis serão retomados, recuperando-se a diferença como distintiva, a natureza como cultura, a miscigenação como marcada nacionalidade.

Assim podemos destacar nessa construção da brasilidade que a alteridade primeiramente é encarada como um ponto negativo, passando a ser mais adiante resgatada para compor uma nova diferença em relação aos outros (estrangeiros).

De acordo com Arruda (1998, p. 42), a alteridade, portanto não é uma construção definitiva, bem pelo contrário, é uma projeção, que se dilui e evolui no tempo.

Desse modo, o tema alteridade é influenciado e influencia toda a sociedade, sendo de extrema relevância discuti-lo na educação, uma vez que a escola tem a função socializadora e pode contribuir para se chegar a uma sociedade mais justa. Pois, educar é promover, conviver com a diversidade e, estar aberto às diferenças voltadas aos interesses e às necessidades de todos os seres humanos. Enfim, concordamos com as palavras do professor Sodré (2003, apud Silva e Silvério 2003, p. 10) quando explicita que “o convívio respeitoso, necessariamente oriundo de uma ‘familiarização com a diferença’ ou de uma representação positiva da alteridade é tão ou mais educativo do que conteúdos e métodos escolares”.

Nesse sentido, se trouxermos o tema alteridade para a educação, somos levados a nos posicionarmos sobre as políticas de cotas para o ingresso de alunos negros oriundos de escolas públicas nas universidades brasileiras. Isso porque entendemos que as universidades devem promover o ingresso e a permanência dos alunos oportunizando o convívio com a diversidade, o respeito com o diferente sem excluir ou marginalizar ninguém.

1.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O termo representações sociais de acordo com Sá (1998) representa tanto um conjunto de fenômenos, quanto o conceito e a teoria utilizados para explicá-lo, envolvendo estudos psicossociológicos. Tal teoria foi formulada por Serge Moscovici por meio de sua obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976), a qual descreve as representações sociais da população parisiense sobre a psicanálise.

As representações sociais podem ser entendidas como:

“(...) um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistema de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas também como a versão contemporânea do senso comum.” (MOSCOVICI, 1981, p. 181 apud Sá, 1998, p. 31)

Qualquer proposição explicativa contém sempre pelo menos dois conceitos que se referem a fenômenos, tais fenômenos podem de acordo com Wagner (1995) podem ser tanto avaliados como medidos, em níveis diferentes de complexidade.

Doise (1986 apud Wagner 1995) descreve esses níveis em sua pesquisa em Psicologia Social como níveis de análise, Wagner (1995), entretanto utiliza o termo níveis de avaliação para discriminar fenômenos em termos de procedimentos pelos quais eles são avaliados, pois discute as representações sociais de uma perspectiva metodológica e não teórica.

Assim, “nível de avaliação” é entendido como um procedimento metodológico para medir qualquer processo, o autor ainda sugere dois níveis de avaliação: o individual e o social/cultural.

- 1) Nível de avaliação individual: esse nível envolve fenômenos de domínio subjetivo, tais como sentimentos, compreensão, aspirações do sujeito individual. Esses conceitos são medidos a partir ou em relação ao sujeito individual, mas também podem envolver crenças que são compartilhadas por grupos sociais.
- 2) Nível de avaliação social/cultural: esse nível envolve o social, cultural ou da ideologia sócio-mental que escapa ao controle de indivíduos isolados, as variáveis e conceitos são avaliados a este grupo porque refletem, como um todo, qualidades de sociedades, culturas e grupos. Conceitos a esta nível expressam propriedades que podem ser atribuídas a um grupo de indivíduos.

Considerando a complexidade que envolve os indivíduos e os grupos sociais o autor ainda complementa que na pesquisas em representação social podem envolver tipos diferentes de avaliação, ou seja, articular o nível de avaliação individual com o nível de avaliação social.

Corroborando com essa idéia Spink (1995), ao afirmar que as representações sociais são formas de conhecimento, que embora esteja fortemente ancorado com a esfera cognitiva, jamais pode ser entendido apenas no nível individual, pois é um produto social que remete às condições sociais que o engendram.

Sá (1996) coloca que a pesquisa das representações sociais se caracteriza pela utilização variada e criativa de métodos e pelo

desenvolvimento de novas técnicas tanto de coleta quanto tratamento dos dados. Isso tem gerado muita discussão e crítica metodológica.

Contudo, o autor acima apresentado afirma que a combinação de métodos e técnicas na pesquisa em representações sociais é explicitamente direcionada pela conceituação e construção teórica do próprio pesquisador.

Assim, recorreremos a teoria do núcleo central para analisarmos nosso objeto de pesquisa que sofre influência das proposições teóricas acerca de um sistema organizador central.

Determinado o objeto de pesquisa com base na “grande teoria” com ênfase na pesquisa qualitativa buscamos na teoria do núcleo central uma “teoria menor” que envolve procedimentos quantitativos de tratamento de dados

A Teoria do Núcleo Central formulada por Jean-Claude Abric propõe que uma representação social está hierarquizada em torno de um núcleo central, sendo constituído de um ou mais elementos que dão significado à representação social. Em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos da representação.

Sá (1996) explicita que a teoria do núcleo central traz uma noção de “núcleo figurativo”, cuja constituição é resultado de um processo de formação das representações, ou seja, “o núcleo figurativo é uma estrutura imaginética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados (p.65)”.

Abric (1994 apud Sá 1996) afirma ainda que a teoria do núcleo central é “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos

cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente(p.67)".

A teoria do núcleo central dá conta da estruturação e funcionamento das representações sociais seguindo duas funções essenciais que de acordo com Abric (1994 apud Sá 1996) são:

1. Função Geradora: é o elemento pelo qual se cria a significação, por meio deste elemento, que os outros são acrescentados de valor;

2. Função Organizadora: é o elemento unificador e estabilizador da representação, ou seja, o núcleo central que estabelece laços entre os elementos e das representações;

Ainda o autor expressa que a teoria do núcleo central pode assumir duas dimensões diferentes: dimensão funcional, na qual o núcleo central pode ser os elementos mais importantes para a realização de uma tarefa, ou dimensão normativa, na qual o núcleo central esta associado a dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas.

A teoria do núcleo central traz na sua organização de uma representação social dois sistemas, um sistema central, formado pelo núcleo central e que segundo Abric (1994 apud Sá 1996) é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológica e ideológicas, marcado pela memória coletiva do grupo. O sistema central é estável, coerente e resistente a mudança, o que proporciona a permanência da representação.

Em segundo lugar, há o sistema periférico, que é indispensável ao sistema central. O sistema periférico é responsável pela mobilidade e flexibilidade, atualizando a contextualizando as representações à realidade do momento.

1.4 UNIVERSIDADE

Recentemente faz parte do cenário contemporâneo o tema inclusão social, com o intuito de acolher a todos em suas singularidades, sejam elas psicológicas, sociais, lingüísticas, históricas, políticas e raciais, de tal modo, que pensar em inclusão social, nos remete necessariamente ao seu contrário: exclusão social.

Henriques (2004) e Passos (2005) discutem que a realidade brasileira é marcada por uma forte exclusão social. Entretanto, Henriques (2004) expõe que é notável a ampliação da educação ao longo dos tempos, o avanço na área educacional e melhores oportunidades educacionais para todos. Todavia a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais na medida em que é dualista, uma escola voltada para a classe dominante e outra para as classes menos favorecidas.

Essa situação não é diferente nas universidades. O acesso desigual de grupos sociais é reforçado por estereótipos e preconceitos vigentes na sociedade, como as representações sobre gênero, raça e tantas outras que depreciam determinados segmentos sociais, pois na visão de Chauí (2001, p. 35) “universidade é uma instituição social”. Isso significa que realiza e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Não é uma realidade separada e, sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. Para Chauí (2001, p. 176) a universidade “é uma organização social que presta serviço ao Estado e celebra com ele um contrato de gestão. A autora ainda ratifica dizendo que as universidades deixam de lado as exigências democráticas dos cidadãos ao seu Estado aceitando apenas as

exigências feitas pelo capital ao seu estado. Assim, a universidade deixa de ser considerada um direito dos cidadãos e passa a ser como qualquer outro serviço público que pode ser terceirizado ou privatizado.

Pela forma atual do capitalismo a universidade passa de instituição social à organização prestadora de serviço. Segundo Chauí (2001) as universidades acompanham as sucessivas mudanças do capital. Dessa forma, conforme a autora elas passam por três etapas sucessivas: universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional.

Para a autora, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada para a produção rápida de profissionais, ou seja, mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Em se falando da universidade de resultados Chauí explica que a idéia era formar parceria entre a universidade pública e as empresas privadas garantindo empregos e a utilidade imediata das pesquisas. A terceira etapa pela qual passa a universidade é a operacional, que no dizer de Chauí, está voltada para si mesmo. É regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, é calculada para ser flexível, está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.

Chauí (2001, p.193) enfatiza ainda que a universidade atual não forma e não cria pensamento, destrói a curiosidade, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos homens em condições determinadas materialmente.

De acordo com Queiroz (2004) um dos problemas centrais da sociedade brasileira são as desigualdades que distanciam o espaço social entre o privilégio e as carências. Esse fator dificulta a instituição e a

conservação da cidadania, uma vez que a democracia é marcada pelo fato das diferentes classes sociais reivindicarem seus direitos e criarem novos direitos.

O autor ainda complementa que a educação superior é uma das grandes conquistas a ser alcançada pelo povo brasileiro. No Brasil a educação superior ainda é elitizada, não se conseguiu atingir a todas as classes sociais, pois a demanda social para o ingresso no ensino superior é maior do que o número de vagas existentes nas universidades públicas brasileiras.

Dessa forma, as universidades instituíram critérios para selecionar, limitar e segregar uma determinada clientela. Esse critério de seleção é o vestibular.

De acordo com Cunha (2006, p. 14) o vestibular foi criado em 1911, com o objetivo de selecionar os candidatos aptos para ingressar no ensino superior:

Ao ser instituído, o exame vestibular constava de provas escritas que deveriam revelar a “cultura mental” e verificar se o candidato estava habilitado para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituíam o ensino superior. Com o passar do tempo, foram introduzidos o caráter seletivo/discriminativo dos exames vestibulares, sendo utilizado um limite numérico para admissão às escolas superiores no sentido de que os aprovados fossem classificados dentro de um determinado número de vagas.

O autor complementa que no início dos anos 40 o aumento de número de candidatos em relação ao número de vagas tornou-se um problema e se agravou mais em meados de 1960, com o crescimento demográfico e a expansão da escola secundária, a chamada “crise dos excedentes”. Desse modo o vestibular foi a solução encontrada para classificar os candidatos aos cursos superiores no limite de vagas ofertados.

Assim, desde o início, o vestibular assume um papel de selecionar e limitar o acesso de uma parcela da população, a justificativa para isso é a de que o vestibular apenas reproduz a seletividade já existente na sociedade.

Como a demanda era muito maior que a oferta de vagas nas universidades do país, uma nova proposta surgiu para acolher esses alunos, não deixando também de atender aos interesses mercantis, ocorreu então uma proliferação descontrolada de cursos e instituições privadas. No entanto, essa expansão não atendeu o acesso e permanência de grande parte da população, pois como bem sabemos, tudo isso estava diretamente relacionada com a condição socioeconômica e cultural dos indivíduos.

Frente ao exposto, os alunos de escola pública quando conseguem terminar o ensino médio, não dispõem das melhores condições educativas para enfrentar os vestibulares nas universidades públicas. A maioria desses alunos é forçada a cursar o ensino superior em universidades particulares que, para lucrarem, oferecem um ensino de baixíssima qualidade, explorando e precarizando também o trabalho do corpo docente. Em compensação, os filhos da elite, ⁵que freqüentaram as melhores escolas particulares e curso preparatórios para o vestibular, tornam-se a principal clientela da universidade pública e gratuita.

Segundo Chauí (2001, p. 37)

a universidade pública tem aceitado passivamente a destruição do ensino público de primeiro e segundo graus, a privatização desse ensino, o aumento das desigualdades educacionais e um sistema que reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, cujos filhos são formados na rede privada no primeiro e no segundo graus. Para agravar ainda mais esse quadro, alguns propõem "democratizar" a universidade pública fazendo-a paga, ainda que só devam pagar os "mais ricos". Procura-se remediar um problema destruindo o princípio ético-democrático do direito à educação.

No pensar da autora a universidade tem o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino e, por isso, deve existir um compromisso com os outros níveis de ensino. Desse modo,

⁵ A elite está em determinados cursos e em determinadas universidades (centros de excelência).

faz-se necessário repensar esses processos seletivos para ingresso na universidade, de tal modo que contribuam para uma verdadeira democratização da educação. Maia (2007) salienta que isso implica seguramente uma expansão do ensino superior público e gratuito e investimentos da União em todos os níveis de ensino.

O autor argumenta também que a pressão pelo aumento de vagas na educação superior, em decorrência do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tende a crescer mais ainda. Por isso, há a necessidade da expansão das universidades públicas com o objetivo de atender à demanda crescente dos alunos, principalmente, a parcela da população menos favorecida.

Nesse sentido, as universidades seguem com uma série de expectativas, sendo uma delas o sistema de cotas para negros que desde 2001 por decisão do poder público fazem parte das ações afirmativas, que conforme Silva e Silvério (2003, p. 51)

veio para romper com a universidade que prega a homogeneidade e superioridade de conhecimentos produzidos” na Europa e nos Estados Unidos, que expurga a presença e a memória de conhecimentos de outras raízes constitutivas de nossa sociedade.

Os autores afirmam estarmos diante de um compromisso com o discurso que prega a construção de uma sociedade mais igualitária e, portanto democrática.

Dessa forma, ao abordar a igualdade racial no seio de uma sociedade racista estaremos admitindo e reconhecendo política, cultural e academicamente a diversidade brasileira.

1.5 RAÇA E AÇÕES AFIRMATIVAS

A questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há muito tempo. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais; reitera-se, modifica-se continuamente. O que há de novo nesse início de século (XXI) é o tratamento que o Estado brasileiro e algumas universidades públicas vêm dando ao tema, buscando oferecer políticas alternativas que enfrentem esse problema.

De acordo com Schwarcz (1993), raça, no Brasil, jamais foi um termo neutro. Frequentemente era associado a uma imagem particular do país que atestava a falência da nação. O mestiço transformava-se em ícone nacional, marcando a identidade cruzada no sangue e que resultava em samba, capoeira e futebol. E, entre a valorização nacional que fica só na retórica e a discriminação do cotidiano da população mestiça foi criando-se um verdadeiro mito de Estado, principalmente após a idéia de Gilberto Freyre de “democracia racial”.

Schwarcz (1993) complementa ainda que, se no exterior o Brasil é visto como o país da diversidade, da mestiçagem, dentro do país isto é quase um tabu. A situação aparece de forma natural, como se as posições sociais fossem um desígnio da natureza, e as atitudes racistas e discriminatórias fossem excepcionais, negando qualquer forma de preconceito.

No Brasil, de acordo com Siss (2003) e Neves (2005), a luta dos negros para se incluírem na sociedade, destaca-se por volta dos anos de 1970, no qual os movimentos pressionam o Estado a criar medidas que

atendam os interesses dos grupos menos favorecidos e eliminem as desigualdades raciais e sociais.

Ao longo de sua história, o Brasil, estabeleceu um modelo de desenvolvimento educacional excludente, pois se destinava à elite, prioritariamente. Dessa forma, impediu que milhões de brasileiros tivessem acesso ou permanecessem na escola, principalmente, a população negra. Como afirma Carvalho (2004) uma das características dessa ordem dominante branca no Brasil, é que ela força a população negra a entrar no proclamado discurso social, que não altera em nada a intensidade do racismo, mas submete os negros a uma atitude paralisante, que impede os negros de reivindicar seus direitos, denunciar qualquer forma de discriminação resguardando a alteridade individual e coletiva.

Carvalho (2004) ainda coloca que, se o negro é forçado a aceitar paralisado esse discurso hegemônico, o branco também sofre as conseqüências negativas de sustentar essa ambivalência, pois os brancos não conseguem incluir o negro e, dessa forma, esses se sentem rejeitados, criando uma “mentalidade de sítio”. Essa mentalidade de sítio no Brasil tem sido menos explícita que em outros países, como a África do Sul e Estados Unidos⁶, porém, não menos intensa e violenta.

Para Carvalho (2004, p. 11)

O negro “violento” que se insubordinar contra esse racismo amordaçador brasileiro, passa a ser então a profecia branca que se auto-cumprir: não há como acolher um ser que não dialoga, um incivilizado que não conhece limites; no limite, um terrorista.

⁶ Quando se fala e África do Sul e Estados Unidos não podemos deixar de nos remeter ao Apartheid (“vida separada”) é uma palavra de origem *afrikaans*, adotada legalmente em 1948 na [África do Sul](#) para designar um regime segundo o qual os brancos detinham o poder e os povos restantes eram obrigados a viver separados dos brancos, de acordo com regras que os impediam de ser verdadeiros [cidadãos](#). Este regime foi abolido por Frederik de Klerk em [1990](#).

Desse modo, a hegemonia branca, justifica sua posição em relação aos negros, como um fator social, desvinculado de qualquer violência racial e, assim, silencia e destrói cada vez mais a população negra.

Henriques (2004) e Passos (2005) esclarecem que no campo educacional isso não é diferente, pois vemos o racismo brasileiro, na maioria das vezes, negado e ocultado, instituído no interior das escolas, sob as formas de sutis omissões, distanciamento afetivo e suposição de fracasso.

Assim, cria-se a ilusão de uma sociedade igual para todos em oportunidades, no entanto, a distância entre os marginalizados e os privilegiados é cada vez maior. A população negra, sendo um dos grupos mais prejudicados ao longo dos anos, carrega consigo essa distância historicamente constituída e completamente observável nos dias atuais. A marginalização dos negros na sociedade é refletida em todos os âmbitos, na educação, no trabalho, no lazer e, a tão proclamada igualdade, como podemos observar, não passa de uma igualdade simplesmente formal, que serve e ainda continua a servir, para encobrir a permanência de outras desigualdades.

Atualmente, essa marginalização ganha mais visibilidade a partir dos movimentos militantes em prol do negro, nos quais se une esforços por revertê-la e acabam por gerar uma série de polêmicas, principalmente, com a criação de ações afirmativas para a população negra.

Essas medidas são uma das bandeiras dos intelectuais e militantes negros, que visam, por intermédio de políticas públicas diferencialmente aplicadas segundo critérios raciais, diminuir as desigualdades sociais que separam a população branca e negra.

De acordo com Neves (2005), a população branca tenta explicar essas desigualdades, por conta de um passado histórico marcado pela escravidão, o que influenciou e impõe aos negros posições inferiores. Em desacordo com esta opinião, a população negra organizada, defende a idéia de que o racismo é a principal clivagem da sociedade brasileira, a tal ponto que ele dificulta a sua ascensão social no país.

Passos (2005) explicita que o “mito da democracia racial”, que tem em Gilberto Freyre (1983) um de seus formuladores mais destacados, é aceito e assimilado em grande escala, tanto pela sociedade civil quanto pelo meio acadêmico. Nesse sentido, tem sido muito comum a leitura clássica de que somente as relações de classe explicam as desigualdades entre brancos e negros, como se a sociedade brasileira fosse igualitária e homogênea e a grande vilã fosse, simplesmente, a falta de acesso e oportunidades.

Assim, por meio das ações afirmativas, pela primeira vez na história, o país assume oficialmente que a democracia racial não funciona a contento quando se trata de integrar econômica e socialmente os negros.

A demanda da comunidade negra por reconhecimento, valorização e afirmação de seus direitos passou a ser apoiada com a promulgação de diversas leis.. Podemos destacar a Lei 10.639/2003, que alterou a lei 9394/1996⁷, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação [brasileiro](#) com base nos princípios presentes na [Constituição](#). Foi citada pela primeira vez na [Constituição de 1934](#). A atual LDB (Lei 9.394/96) foi sancionada pelo [presidente Fernando Henrique Cardoso](#) e pelo [ministro da educação Paulo Renato](#) em [20 de dezembro](#) de [1996](#). Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de [1996](#) trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da [educação infantil](#) ([creches](#) e [pré-escolas](#)) como primeira etapa da [educação básica](#). A lei 10.639/ 2003 Altera a Lei nº 9.394, estabelecendo que as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

afro-brasileiras e africanas. Essa ação faz parte de ações afirmativas⁸, que visam a correção de desigualdades raciais e sociais, ofertando tratamento diferenciado no intuito de corrigir desvantagens criadas e mantidas por uma estrutura social excludente.

A Constituição Federal em seu Art.3º, IV, prevê outras medidas que repudiam o preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e reconhecem que todos são portadores de singularidades irreduzíveis e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades.

Contudo, o sucesso das políticas públicas de Estado dependem de uma reeducação das relações entre negros e brancos, a qual as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) denominam relações étnico-raciais.

No Brasil, essas diretrizes apregoam que para reeducar as relações étnico-raciais, é necessário fazer emergir as aflições e os medos que têm sido gerados. Reeducar é perceber também, as questões estéticas, éticas de outra maneira. Quando as diretrizes propõem a reeducação entendem que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade de outros. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais possibilita aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças. Construindo assim, um projeto em conjunto para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

E para se obter êxito, a escola precisa reestruturar os processos pedagógicos, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁸ A política de cotas consiste em reservar um número mínimos de vagas para grupos de indivíduos excluídos historicamente e socialmente em empresas particulares, concursos públicos e no ingresso às universidades.

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O objetivo da proposta é despertar entre os brancos a consciência negra. Nesse sentido, negros e brancos, em uma ação igualitária poderão trocar informações, compartilhar experiências e construir conhecimentos e juntos valorizarem as suas descendências.

Assim, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica, tem por objetivo conduzir os sistemas de ensino para uma verdadeira educação de qualidade. O que se espera dessa educação é que ela tenha um compromisso com todos os cidadãos, indiferente do grupo étnico-racial a que pertencem. Para tanto, os currículos devem conter alguns princípios como: consciência política e diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Essas Diretrizes são dimensões normativas e reguladoras de caminhos, são determinações iniciais que podem desencadear em outras ações quando necessário.

Portanto, quanto mais os negros conhecem a realidade, mais podem desvelar e trabalhar para sua transformação. Desse processo, advém um conhecimento que é crítico, porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva e implica em um ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela. A respeito desse posicionamento Freire (1982, p.86) enfatiza “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras [...] a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta a sua humanização”. Para o autor o saber construído dessa forma pode transformar o mundo, porque assim os homens se descobrem como seres históricos.

Enfim, uma das maneiras de o homem ser capaz de se descobrir como ser histórico e participar criticamente da sociedade em que está inserido é por meio da educação. Porém, vivemos em uma sociedade desigual em que nem todos os homens têm acesso e oportunidades iguais. Essa situação exigiu medidas que compensassem as desigualdades sociais existentes no país.

1.6 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL

Existem muitas formas de discriminação no Brasil, entre elas de gênero, raça e condição social, dentre essas formas, como afirma Henriques (2004) a discriminação de gênero e a condição social não são tão acentuadas como a discriminação racial. Essa forma preconceituosa afeta a população negra em todos os sentidos, inclusive na área educacional.

No pensar de Gomes (2001, p.85 apud Rocha, 2007, p. 14)

nos últimos anos, alguns estudos têm demonstrado que o acesso e a permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos (as) negros (as), as pesquisas revelam que estas se apresentam bem mais acidentadas do que as percorridas pelos (as) alunos (as) brancos (as). O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira. O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura rígida, encontra-se inadequado à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente.

Sendo a educação um dos meios que os cidadãos utilizam-se para ter mais oportunidades de emprego, melhores condições de vida, ascensão profissional, entre outras possibilidades, isso influencia toda a sua vida no sentido em que as oportunidades acabam tornando-se mais restritas, dificultando ainda mais suas condições.

No final da década de 1970, se inicia um período de redemocratização da sociedade brasileira. Segundo Schwarcz (1998) e Cunha (2006), surge uma mentalidade pré-moderna do “racismo à brasileira” onde o preconceito racial é interpretado como resquício da escravidão, tendendo a desaparecer com o surgimento de uma nova sociedade capitalista e democrática. O que, como podemos observar não aconteceu até hoje.

Paralelamente, de acordo com Siss (2003) em 1978, origina-se o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Esse Movimento por meio de um ato público contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo reuniu milhares de pessoas que denunciavam a discriminação racial. Esse foi o marco para o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Foi fundado em 18 de Junho de 1978, posteriormente denominado MNU, onde produziu e incentivou no Brasil uma ampla discussão sobre questões raciais do ponto de vista das populações de ascendência africana denominada povo negro.

De acordo com Teive (2006) na década de 1980 o discurso utilizado pelo movimento negro foi sendo superado. Nos anos 90 o presidente da República Federativa Brasileira, Fernando Henrique Cardoso, para homenagear os 300 anos de Zumbi dos Palmares, criou um Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. A partir dessa iniciativa é que as ações afirmativas no Brasil começaram a ter uma dimensão política.

A autora acima ainda coloca que no ano de 2001, o relatório final sobre a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela ONU, em Durban, África do Sul ao recomendar a adoção de políticas afirmativas,

impulsionou a rede pró-ação afirmativa no Brasil dando origem à criação de decretos e leis que valorizassem o negro.

Entre as ações criadas pelo governo está a lei nº 10.639/2003, que aborda sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas tanto públicas quanto particulares e, a reserva de vagas para alunos negros e de escola públicas nas universidades. Também foram implantadas ações afirmativas que determinam a obrigatoriedade das empresas reservarem um número determinado de vagas para afro-descendente, mulheres e portadores de necessidades especiais.

Além dessas ações afirmativas, vale ressaltar também ações valorativas⁹ promovidas pelo MEC.

As desigualdades sofridas pela população negra no processo de escolarização vêm sendo denunciadas por vários estudiosos e movimentos sociais. Dessa maneira, não é mais possível negar que o sistema educacional brasileiro é excludente e racista.

Assim sendo, as relações que se dão no espaço escolar estão ligadas aos códigos, valores e condutas sociais que predominam na sociedade, produzindo e reproduzindo todas as desigualdades existentes nela.

Freire (1986, p.49) afirma que

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes

⁹ Ações Valorativas segundo Jaccoud (2002) são aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm por objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação -, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural.

últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela.

Desse modo, como diz Freire, é inútil acreditar que essa educação que oprime, exclui e marginaliza a população negra, venha corroborar com a escolarização dos mesmos. Seria ingênuo demais pensar que por meio dessa educação conseguiríamos incluir os negros na sociedade, realizando uma verdadeira transformação social. Pelo contrário, o que percebemos é que essa escola reforça ainda mais o mito da democracia racial, na qual idealizamos uma nação unificada e igual para todos. Assim, se antes o negro era excluído socialmente por sua condição de escravo, na contemporaneidade, como homens livres, passam a sofrer os mais diferentes tipos de discriminação, preconceito e racismo, ocultos por um manto de muito respeito e generosidade em uma sociedade falsamente homogênea e igualitária.

Pela inconsistência da igualdade formal que embasou o Direito Constitucional do século XIX e XX, na qual a lei deveria ser igual para todos, indistintamente, perante todas as situações de desigualdades, surge uma nova concepção, denominada igualdade material ou substancial. A respeito dessa nova concepção Gomes (2001, p.4), adverte que “situações desiguais devem ser tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade”.

De acordo com Zyskowski, Hermann e Margraf (2006) foi em decorrência desse princípio de igualdade material que viabilizou-se, no direito internacional e na legislação nacional, um movimento de implementação de políticas públicas para incentivo aos grupos menos favorecidos socialmente.

Desse ponto de vista, o Estado deixa de ser neutro e imparcial (ou, vendo por outro ângulo, cego para os efeitos jurídico-formais das diferenças

sociais), agindo para que realmente aconteça a igualdade prevista na legislação.

Diante disso Gomes (2001, p. 5) destaca:

A essas políticas sociais, que nada mais são que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de ação afirmativa ou, na terminologia do direito europeu, de discriminação positiva.

Segundo Brandão (2005), os princípios da ação afirmativa têm seu embasamento na obra de John Rawls, datada de 1971, intitulada “Uma teoria da justiça” e seu berço encontra-se nos Estados Unidos da América, como concretização do princípio de igualdade material e também a diminuição dos efeitos da discriminação de gênero, raça, etnia e nacionalidade, tanto no plano público quanto privado. Hoje tais políticas são aplicadas em diversos países europeus, asiáticos e africanos e, recentemente, no Brasil.

É importante ressaltar que as políticas de ação afirmativa não se limitam apenas em combater a discriminação racial, mas também combater as mais diferentes formas de discriminação contra as mulheres, portadores de necessidades especiais, índios, etc.

Entre os autores que abordam o assunto no Brasil, Gomes (2001) aponta as medidas de ação afirmativas como motivadoras para sociedade perceber os princípios do pluralismo e da diversidade. Acredita o autor que assim pode-se realizar uma verdadeira transformação sociocultural. Para ele

não basta proibir, é preciso também promover, tornado rotineira a observância dos princípios da diversidade e do pluralismo, de tal sorte que venha a operar-se uma transformação no comportamento e na mentalidade dos membros da sociedade, cujos ‘mores’ são fortemente condicionados pela tradição, pelos costumes, pela história (p. 44).

Ainda, Zyskowski, Hermann e Margraf (2006), colocam que são metas das políticas de ação afirmativa a eliminação dos efeitos psicológicos, culturais

e comportamentais da discriminação acontecida no passado e a implantação de uma maior diversidade e representatividade das minorias na sociedade.

Desse modo, as ações afirmativas seriam uma forma de correção das injustiças que aconteceram e acontecem até hoje, uma forma de inclusão social, contrapondo-se a qualquer forma de racismo, exclusão ou discriminação.

Desde a adoção de tais políticas, muitos debates e acirradas discussões judiciais e políticas tem se formado em torno do tema, justamente pela alteração do *status quo*. Os que lhe são contrários argumentam que essas medidas ferem justamente o princípio de igualdade e que podem gerar ainda uma discriminação inversa, onde agora os brancos seriam as vítimas.

Compartilhando desse mesmo pensamento e, defendendo que a educação de qualidade para todos seria a solução, acreditando que o classismo e não o racismo é o maior problema brasileiro. Kamel (2006, p.78), coloca:

O nosso problema não é o racismo, mas a pobreza e o modelo econômico que, ao longo dos anos, só fez concentrar a renda [...] O Brasil deveria estar unido para resolver esse problema, distribuindo renda e investimento maciçamente em educação.

Kamel (2006, p. 104) acrescenta, ainda “as cotas poderão criar no Brasil um racismo que até então não conhecíamos. [...] As cotas farão com que passe a ser, estimulado no Brasil a cisão racial da pobreza”.

Segundo pesquisas realizadas pelo IBGE em 1999 a maior concentração de pobreza encontra-se entre a população negra. Henriques (2004 p. 29) discute e defende a implantação da política de cotas. O autor argumenta que no Brasil a discriminação racial persiste, que a pobreza tem cor e que sua cor é negra.

Brandão (2005, p. 34) complementa dizendo que “ao se adotar tal sistema também se estaria atingindo indiretamente a classe social menos favorecida economicamente”. Para o autor as ações afirmativas apresentam um caráter temporário, excepcional, sendo garantidos percentuais mínimos que garantam a presença das minorias discriminadas até que se consiga chegar a tão pretendida igualdade, ou gerar um movimento espontâneo pelo qual esse objetivo continue sendo perseguido pela sociedade como um todo e pelos interessados, em particular.

Desse modo, para Gillian (1996), Hoston e Caldeira (2001) apud Brandão (2005, p. 23-24), as cotas representam um movimento de inclusão, no qual chegará um momento que tais medidas serão desnecessárias, pois atingirá um bom nível de equiparação.

Essas discussões, muitas vezes acabam por criar uma confusão de idéias. É muito comum confundirem ações afirmativas com políticas de cotas, ou limitarem-se apenas a elas. Na verdade, as cotas nas universidades fazem parte da política de ações afirmativas, mas estas não se restringem àquela.

A política de cotas consiste em reservar um número mínimos de vagas para grupos de indivíduos excluídos historicamente e socialmente em empresas particulares, concursos públicos e no ingresso às universidades.

Conforme Ferreira e Mattos (2007) o sistema de cotas está configurado por diversos dispositivos tais como o Projeto de lei de Cotas (PL nº 73/ 1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL nº 3.198/2000). Esses projetos provocaram diferentes reações, dentre elas dois manifestos, um contra a política de cotas – *Todos têm direitos iguais na República Democrática* (30/ 05/ 2006), com cento e quatorze assinaturas, e um outro *Manifesto em favor da Lei*

de *Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial* (03/07/2006), favorável a política de cotas com trezentos e trinta nomes.

De acordo com Brandão (2005), no Brasil as discussões sobre as cotas, foram iniciadas em 1922, entretanto, somente em 1999 foi aprovada pelo Senado Nacional o Projeto de Lei nº. 298/99, que destina cinquenta por cento das vagas nas universidades públicas para estudantes que tenham cursado todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Essa atitude reiniciou as discussões sobre as ações afirmativas não somente a nível racial, como também social.

Desde então, as políticas de cotas nas universidades foram se expandindo pelo Brasil, garantindo reservas de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e alunos negros que sempre estudaram em escolas públicas.

As universidades pioneiras foram UERJ (2001) e UFBA (2004) a reservarem cotas para negros, entretanto é importante referenciar que em 1968, uma outra lei também pode, atualmente, ser considerada como uma Ação Afirmativa. Como afirma Silva, (2008, p. 152) é a chamada *Lei do Boi* (Lei 5.465), que foi instituída com o propósito de beneficiar filhos de agricultores, mas, na prática, terminou por favorecer os filhos de fazendeiros.

O artigo 1º definia o seguinte:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (Lei 5.465/1968).

Contudo, mesmo sem uma lei federal sobre o tema, mas com base no princípio da autonomia universitária, diversas outras universidades foram se integrando a essa política, cada uma com sua perspectiva particular.

É nesse contexto que a política de cotas para o ingresso de negros advindos de escolas públicas brasileiras aos cursos universitários que se delinea a discussão em torno do objeto de estudo deste trabalho – *Analisar o desempenho e a inserção dos cotistas negros nos seus primeiros anos no curso universitário.*

2

CONTEXTO DAS COTAS NA UEPG

A diversidade é um valioso elemento para o avanço do bem-estar da humanidade como um todo e que deve ser valorizada, desfrutada, genuinamente aceita e adotada como característica permanente de enriquecimento de nossas sociedades.

*Conferência Mundial contra
o Racismo, Discriminação
Racial, Xenofobia e
Intolerância Correlata,
2001*

2.1 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UEPG

Pelo fato de o racismo ser sutil e ficar acobertado sob o manto da democracia racial, as ações afirmativas vêm como uma brecha para ampliar a inserção dos negros na sociedade e, possivelmente, pensar na superação das relações dicotômicas no interior da escola.

No dizer de Siss (2003, p. 197):

Não obstante, é preciso avançar, criar-se programas de políticas de ação afirmativa orientadas para afro-brasileiros em nível nacional, em todas as áreas em que as desigualdades raciais atuem como fator de seleção, (...) Nesse sentido, ousa afirmar que estaremos recriando o Brasil em bases mais democráticas. A conquista e a posse dos direitos da cidadania, bem como garantia de que os afro-brasileiros possam exercer esses direitos, de forma efetiva, ou seja, a certeza de que eles – os cidadãos e seus direitos – sejam respeitados, certamente vão requerer muito mais que a implementação de políticas de ação afirmativa entre nós. Entretanto e certamente, há que se passar por elas.

As ações afirmativas não se resumem somente à questão de cotas, elas são um dos mecanismos para produzir oportunidades igualitárias aos negros. Para que essas ações sejam realmente efetivadas, é necessário que se ofereça muito mais do que cotas nas universidades. Segundo Silva (2003 apud BRANDÃO, 2005) é preciso garantir condições materiais para que as dificuldades possam ser superadas. O autor afirma ainda que as propostas deverão vir acompanhadas de outras medidas de cunho social, tais como: melhorias na qualidade do ensino público fundamental e médio, políticas de redistribuição de renda; reforma tributária; reforma agrária entre outras.

Segundo Brandão (2005) em meados da década de 1990 iniciou-se o debate sobre a questão das cotas para ingresso de alunos negros oriundos de escolas públicas nas Universidades Públicas Brasileiras. Esses debates foram

iniciativas ligadas à questão educacional e promovidas por organizações não governamentais (ONGs).

Em 2002, o debate sobre cotas para negros reaparece com a criação da Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares. Desde então várias Universidades Brasileiras como, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre outras, anunciaram a reserva de vagas para alunos negros. Entre as Universidades que participaram deste movimento, estava a UEPG.

A discussão sobre a implantação de políticas afirmativas na UEPG¹⁰ iniciou-se em 2005, com um Grupo de Trabalho sobre a Democratização do Acesso à Universidade Pública. Esse grupo proporcionou diferentes momentos de discussões sobre a implementação ou não dessas políticas de cotas. A votação para decidir essa situação aconteceu em 21 de setembro de 2005. O resultado foi favorável à criação de cotas para alunos oriundos de escolas públicas. Porém, foram rejeitadas majoritariamente as cotas para alunos negros advindos de escolas públicas.

Entretanto, esse Grupo entendeu que a não implantação das cotas para negros advindos de escolas públicas seria um grande equívoco. Pois, a sociedade em geral tomaria essa rejeição como uma forma de preconceito racial.

¹⁰ A UEPG localiza-se em Ponta Grossa, que é um [município brasileiro](#) localizado no [centro](#) do estado do [Paraná](#), distante 117 quilômetros da capital [Curitiba](#), em uma [região](#) conhecida como [Campos Gerais](#). Com uma [população](#) estimada em 311.106 habitantes ([IBGE/2008](#)) e o maior [parque industrial](#) do interior do estado, a [cidade](#) é a quarta mais populosa do [Paraná](#) e [79ª](#) do [Brasil](#). A [cidade](#) é também conhecida como "[Princesa dos Campos](#)". Em termos de cultura, Ponta Grossa teve uma influência muito grande da tradição europeia, o que explica ser completamente tradicionalista.

Dessa forma, o Grupo acabou propondo a implementação da cotas 2 (alunos oriundos de escolas públicas) e 3 (alunos negros advindos de escolas públicas). Esse Grupo encaminhou um relatório que fez com que os debates continuassem no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e, no Conselho Universitário e houvesse uma nova votação que foi favorável a implementação das cotas 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escolas públicas). Porém, a vitória foi por uma estreita margem de votos.

Desde 2006 a UEPG participa desse movimento. A Resolução da UNIV nº.9, de abril de 2006 que estabelece a reserva de vagas nos processos seletivos da Universidade Estadual de Ponta Grossa para candidatos oriundos de instituições públicas e para aqueles que se auto declararem negros.

Também em 2006, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, em conformidade com a Resolução supracitada, promoveu o primeiro vestibular com o sistema de cotas. Esse sistema, de acordo com a Resolução, deverá vigorar por um período de oito anos letivos, sendo que a cada ano aumentará em 5% o percentual mínimo de reserva de vagas para estudantes de instituições públicas de ensino e 1% para a reserva de vagas para estudantes negros oriundos de escolas públicas.

A Resolução CEPE nº. 114 de 31 de outubro de 2006, criou a Comissão Permanente de Avaliação da Implementação da Política de Cotas e, por meio da Resolução CEPE nº. 115 de 31 de outubro de 2006, criou a Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista na UEPG, integrando tanto à comissão quanto à banca membros da comunidade universitária e externa.

Em relação ao número de vagas, o Art. 1º Resolução UNIV nº. 9 de 26 de abril de 2006, estabeleceu que os percentuais aplicáveis ao sistema de cotas seriam proporcionais à quantidade de inscritos por curso, na condição de estudantes oriundos de instituições públicas de ensino ou de estudantes negros oriundos de instituições públicas de ensino. Sendo que no mínimo 10% das vagas deveriam ser reservadas aos candidatos de escolas públicas e, no mínimo 5% para negros oriundos de escolas públicas.

A resolução reza ainda que as vagas não preenchidas pelo sistema de cotas serão remanejadas, dos negros oriundos de instituições públicas de ensino para a cota de alunos oriundos de instituições públicas de ensino, da cota de alunos oriundos de instituições públicas de ensino para o sistema universal.

Para o aluno ingressar no ensino superior por meio do sistema de cotas, ele precisa prestar vestibular. O vestibular da UEPG visa avaliar conhecimentos ministrados no Ensino Médio ou equivalente. As provas são realizadas em três etapas.

Na primeira etapa, denominada prova vocacionada, as questões são de apenas três disciplinas, cuja composição depende do curso escolhido. Isso fica explicitado no quadro retirado do manual do candidato do 2º vestibular 2007:

Quadro 2 - Grupo de Provas

GRUPO DE PROVAS	CURSO (número de questões →)	PRIMEIRA ETAPA						
		Língua Portuguesa	Matemática	História	Geografia	Física	Química	Biologia
		10	10	10	10	10	10	10
1	Administração	xxxx	xxxx	xxxx				
	Administração – Comércio Exterior	xxxx	xxxx	xxxx				
	Ciências Contábeis	xxxx	xxxx	xxxx				
	Ciências Econômicas	xxxx	xxxx	xxxx				
2	Engenharia Civil	xxxx	xxxx			xxxx		
	Engenharia de Computação	xxxx	xxxx			xxxx		
	Física – bacharelado	xxxx	xxxx			xxxx		
	Física – licenciatura	xxxx	xxxx			xxxx		
	Informática – bacharelado	xxxx	xxxx			xxxx		
	Matemática – licenciatura	xxxx	xxxx			xxxx		

GRUPO DE PROVAS	CURSO (número de questões →)	PRIMEIRA ETAPA						
		Língua Portuguesa	Matemática	História	Geografia	Física	Química	Biologia
		10	10	10	10	10	10	10
3	Artes Visuais – licenciatura	xxxx		xxxx	xxxx			
	Comunicação Social – Jornalismo	xxxx		xxxx	xxxx			
	Direito	xxxx		xxxx	xxxx			
	Geografia – bacharelado	xxxx		xxxx	xxxx			
	Geografia – licenciatura	xxxx		xxxx	xxxx			
	História – bacharelado	xxxx		xxxx	xxxx			
	História – licenciatura	xxxx		xxxx	xxxx			
	Letras – licenciatura	xxxx		xxxx	xxxx			
	Música – licenciatura	xxxx		xxxx	xxxx			
	Pedagogia – licenciatura	xxxx		xxxx	xxxx			
	Serviço Social	xxxx		xxxx	xxxx			
Turismo – bacharelado	xxxx		xxxx	xxxx				
4	Agronomia					xxxx	xxxx	xxxx
	Ciências Biológicas – bacharelado					xxxx	xxxx	xxxx
	Ciências Biológicas – licenciatura					xxxx	xxxx	xxxx
	Educação Física – bacharelado					xxxx	xxxx	xxxx
	Educação Física – licenciatura					xxxx	xxxx	xxxx
	Enfermagem – bacharelado					xxxx	xxxx	xxxx
	Farmácia					xxxx	xxxx	xxxx
	Odontologia					xxxx	xxxx	xxxx
Zootecnia					xxxx	xxxx	xxxx	
5	Engenharia de Alimentos		xxxx			xxxx	xxxx	
	Engenharia de Materiais		xxxx			xxxx	xxxx	
	Química – licenciatura		xxxx			xxxx	xxxx	
	Química Tecnológica – bacharelado		xxxx			xxxx	xxxx	

Fonte: Manual do candidato do 2º Vestibular de 2007 da UEPG

Na segunda etapa, denominada prova de conhecimentos gerais, todos os candidatos fazem a mesma prova. Nas questões da língua estrangeira eles podem optar por: inglês, espanhol ou francês.

Na terceira etapa os candidatos fazem a prova de redação, para demonstrar a capacidade de compreensão de textos e de expressão escrita. Para a prova de redação são apresentados, no mínimo, dois temas como proposta, dentre os quais, por livre escolha, o candidato deverá desenvolver apenas uma.

O quadro retirado do manual do candidato do 2º Vestibular de 2007 da UEPG expressa estas etapas:

Quadro 3 - Etapas do Vestibular

ETAPA	CONTEÚDOS	NÚMERO DE QUESTÕES	VALOR DA ETAPA	DURAÇÃO
1ª	Língua Portuguesa	10	1.800 pontos	3 horas
	Matemática	10		
	Física	10		
	História	10		
	Geografia	10		
	Química	10		
	Biologia	10		
2ª	Conhecimentos Gerais	26	1.560 pontos	2h30min
	Língua Estrangeira	04	240 pontos	
3ª	Redação	--	400 pontos	2 horas

Fonte: Manual do candidato do 2º Vestibular de 2007 da UEPG.

O processo classificatório – vestibular - é realizado por curso, turno e local. Sendo que, serão eliminados os candidatos que zerarem em qualquer uma das três etapas ou não atingirem a pontuação mínima na prova vocacionada, estabelecida para seu curso, turno e local ofertado. A pontuação mínima da prova vocacionada é estabelecida por meio de uma média aritmética simples da pontuação alcançada pelos candidatos que tenham realizado a prova e que não tenham sido eliminados.

A classificação final é calculada separadamente para cada modalidade ofertada, de acordo com as opções declaradas pelos candidatos no ato de sua inscrição no vestibular, obedecendo à regulamentação específica relativa às

cotas 1 (universal) quando o candidato não se encaixar na modalidades do sistema de cotas 2 (oriundos de escolas públicas) e 3 (negros oriundos de escolas públicas).

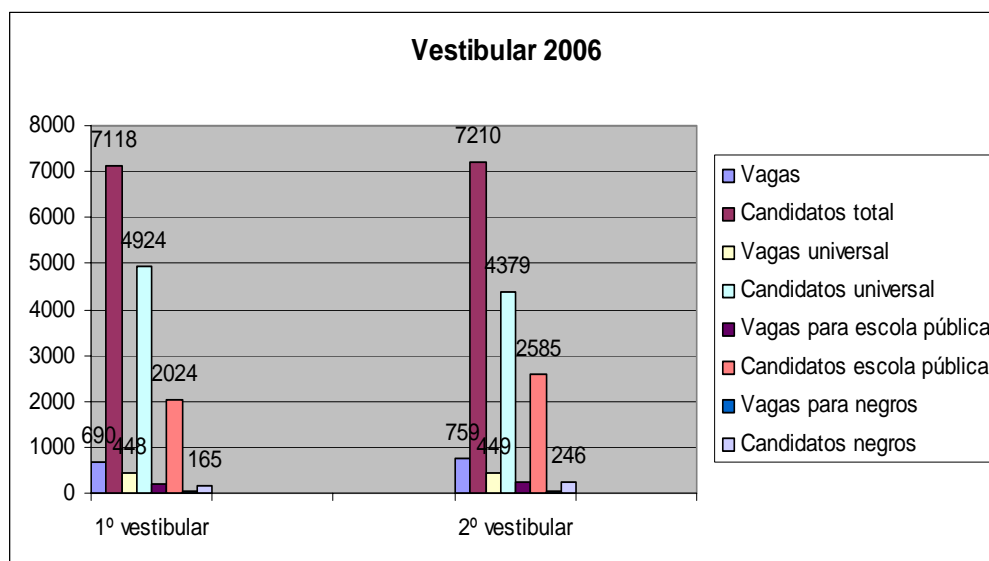
2.2 VESTIBULAR UEPG E OS COTISTAS

Em 2006, a UEPG ofereceu 45 cursos para o primeiro vestibular, totalizando 690 vagas. No segundo vestibular, incluiu Química Tecnológica – bacharelado, ofertando assim, 46 cursos e um total de 759 vagas.

No primeiro vestibular de 2006 da UEPG, houve 7118 inscritos para 690 vagas, desses 7118, 2024 eram candidatos oriundos de escolas públicas e apenas 167 candidatos negros oriundos de escolas públicas; apenas 242 candidatos entraram pelo sistema de cotas, sendo 47 (6,8%) candidatos negros oriundos das escolas públicas e 195 (28,3%) candidatos oriundos das escolas públicas.

No segundo vestibular de 2006 da UEPG, houve 7210 candidatos; destes, 2585 eram candidatos oriundos de escolas públicas e 246 eram candidatos negros oriundos de escolas públicas; das 759 vagas oferecidas pela UEPG, 54 (7,1%) destinaram-se a candidatos negros oriundos de escolas públicas e 256 (33,7%) a candidatos oriundos de escola pública, totalizando 300 vagas para cotistas 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escolas públicas). Como se observa no gráfico:

Gráfico 1 – Vestibular 2006



Fonte: Pesquisa de campo 2007, 2008; Organização: Sabrina Plá

O gráfico acima indica que apesar do sistema de cotas da UEPG oferecer um maior de vagas para cotistas 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escola pública), o número total de candidatos para cotas 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escola pública) inscritos no vestibular é relativamente pequeno. Com isso fica evidente que a procura por essas vagas é muito baixa.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, no primeiro ano do sistema de cotas, o objetivo não foi plenamente atingido. O sistema foi implementado com o intuito de estimular a presença desses alunos no vestibular. A análise dos dados mostra que 28,5% dos candidatos optaram pela cota 2 (oriundos de escola pública) e 2,3% pela cota 3 (negros oriundos de escola pública). As razões para isso podem ser hipoteticamente atribuídas a diversos fatores, como por exemplo, a falta de informação sobre o funcionamento do sistema,

os efeitos do preconceito e a pressão social sobre os cotistas¹¹. Essa hipótese só pode ser aprofundada com pesquisas posteriores, tanto quantitativas quanto qualitativas.

Dos cursos ofertados no primeiro vestibular de 2006 da UEPG, 7 (sete) cursos não tiveram candidatos à cota 3 (negros de escola pública). Em apenas 9 (nove) cursos tiveram 2 cotistas negros aprovados, e esse foi o número máximo. Nos demais 29 (vinte e nove) cursos houve apenas a ocupação de 1 (uma) vaga por candidato cotista 3 (negro de escola pública).

Dentre os cursos mais procurados pelos cotistas negros no primeiro vestibular 2006 da UEPG, estão Direito – noturno, com 14 candidatos, seguido de Administração – noturno, com 12 candidatos e, Direito – matutino, com 10 candidatos. Os demais cursos ofertados atingiram uma população inferior a 10 candidatos.

Dos cursos ofertados no segundo vestibular 2006 da UEPG, apenas Ciências Biológicas – Licenciatura - vespertino e Matemática – Licenciatura - integral não ofertaram vagas para cotistas negros. Em 10 (dez) cursos ofertaram o máximo de 2 (duas) vagas para candidatos negros oriundos de escolas públicas e 1 (uma) vaga para estes candidatos nos demais cursos.

Dos cursos ofertados no segundo vestibular 2006 da UEPG, dentre os mais procurados pelos cotistas negros estão Direito – noturno com 25 (vinte e cinco) candidatos, Pedagogia – noturno com 17 (dezessete) e Ciências Contábeis – noturno com 15 (quinze) inscritos, os demais cursos a procura é inferior a 15 (quinze) candidatos.

¹¹ Texto retirado da comunidade do Orkut: COTAS NÃO. "agora quem estuda a vida toda, se dedica, chega na hora e perde a vaga pra um vagabundo..." "aqui eh pros cara q naum passaram por causa desses nego caipora" e Essa é a pior: "se fossem mais inteligentes os brancos seriam os escravos ;)"

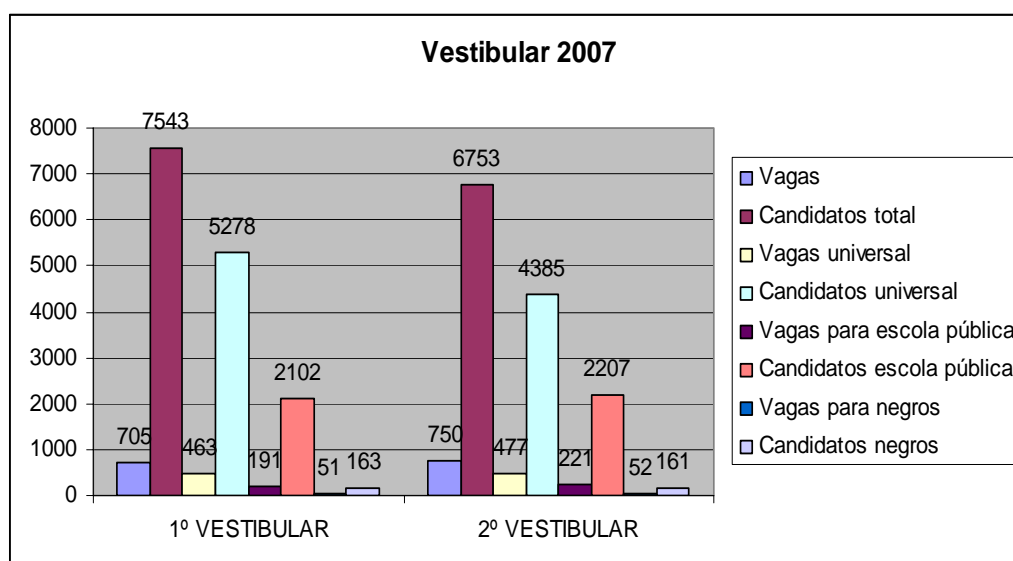
Pudemos observar que a participação dos alunos negros oriundos de escola pública no vestibular da UEPG, em 2006, aumentou do primeiro para o segundo vestibular. Mesmo assim, podemos considerar que a procura é pouca.

O sistema de cotas da UEPG é inovador por estabelecer índices mínimos e máximos para as cotas, isto é, não estabelecer uma porcentagem fixa. A quantidade de cotas é estabelecida, a cada concurso, conforme a demanda da população pela cota. Entretanto, o sistema da UEPG amplia a porcentagem mínima de vagas destinadas às cotas, por meio de medidas, tais como o artigo 6º. da Resolução da UNIV nº. 9 de 26 de abril de 2006¹². A UEPG espera que a procura dos alunos pelas cotas 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escola pública) aumente gradativamente, na medida em que o piso de vagas reservadas aumentam.

Em 2007, entre muitas expectativas, inclusive a do aumento de alunos em busca das vagas destinadas às cotas 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escola pública) no vestibular, percebemos que, as vagas continuam na mesma proporção do vestibular anterior. Entretanto, o número de cotistas diminuiu. O gráfico da página seguinte ilustra o exposto:

¹² Resolução UNIV n.º 9 de 26 de abril de 2006: Art. 6º Dentro do prazo fixado no art. 5º, os limites mínimos definidos no § 1º do art. 1º serão aumentados: I- 5% a cada ano para estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino; II- 1% a cada ano para estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

Gráfico 2 – Vestibular 2007



Fonte: Pesquisa de campo 2007,2008; Organização: Sabrina Plá

No primeiro vestibular de 2007, dos cursos ofertados pela UEPG, Ciências Biológicas-licenciatura e bacharelado, Física-bacharelado, Geografia-licenciatura e bacharelado, História-bacharelado e Matemática-licenciatura, não ofertaram vagas para cota 3 (negros de escolas públicas). Dentre os cursos ofertados pela UEPG, 15 (quinze) deles ofereceram no máximo 2 (duas) vagas e, 21 (vinte e um) cursos ofereceram apenas 1(uma) vaga.

Entre os cursos mais procurados pelos cotistas negros em 2007, encontram-se Pedagogia com 16 (dezesesseis) candidatos, seguido de Educação Física com 14 (quatorze) candidatos, Direito com 12 (doze) e Ciências Contábeis com 11(onze) candidatos.

No segundo vestibular de 2007, a situação se repete com o número de vagas e de candidatos. O primeiro continua estável, enquanto o segundo diminui.

Dentre os cursos ofertados, Artes, Ciências Econômicas, Física-bacharelado, História-bacharelado, Letras-Português/Frances, Letras-

Português/Inglês vespertino, Letras-Português/Espanhol vespertino e noturno e Turismo não ofertaram vagas para candidatos da cota 3 (negros, de escolas públicas). Os demais cursos, 15 (quinze) ofereceram 2 (duas) vagas e 21 (vinte e um) apenas 1 (uma) vaga.

Os cursos mais procurados, pelos cotistas negros no segundo vestibular de 2007, são Direito, com 16 (dezesesseis) candidatos; Administração, com 13 (treze); Educação Física, com 11 (onze) e Agronomia e História com 9 (nove) candidatos.

O sistema de somatório utilizado nas provas de vestibular em diversas universidades como: UFPR, UFSC, UEM, UEPG, cuja seqüência é uma progressão geométrica (01, 02, 04, 08, 16, 32, 64), foi criado por uma Universidade americana e se difundiu para outros países inclusive no Brasil.

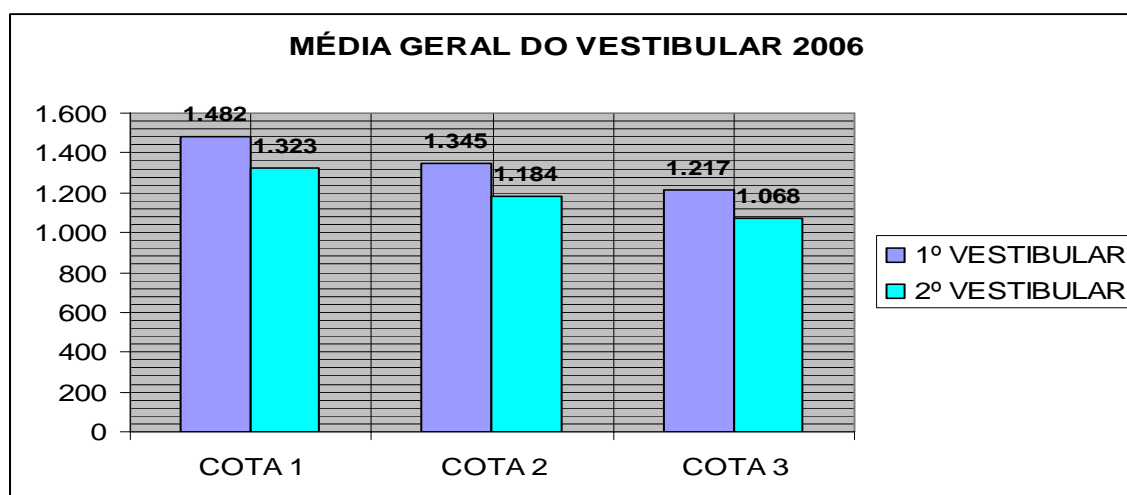
A finalidade desse sistema é dificultar ao máximo o acerto casual das questões. Tal sistema, apesar de ser deficiente, em muitos sentidos, para avaliar os conhecimentos construídos no Ensino Médio e selecionar os candidatos aptos a ingressar no ensino superior, torna-se um grande desafio, que se agrava mais com a linha de corte estipulada em algumas Universidades. A UEPG estabeleceu esta linha de corte no ano de 2007¹³ como veremos adiante, dificultando ainda mais o que já era difícil principalmente para os alunos que ingressariam pelas cotas.

¹³ Segundo a Resolução CEPE Nº 210/2007, de 27 de novembro de 2007 a pontuação média do curso, turno e local de oferta será obtida pela divisão do somatório da pontuação alcançada pelos candidatos que tenham realizado a prova do exame de seleção pelo número de candidatos que a tenham realizado e tenham obtido nota superior a zero, cujo resultado será considerado linha de corte. Para os cursos em que o número de candidatos for igual ou inferior ao número de vagas, a média para aprovação será a da linha de corte do último vestibular para o mesmo curso, turno e local.

2.3 O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS COTISTAS NO VESTIBULAR

Observando o desempenho geral dos candidatos do vestibular 2006, verifica-se que a diferença das médias dos alunos de escola pública com relação aos candidatos universais é relativamente pequena entre a cota 1 (universal) e a cota 2 (escola pública), aumentando a diferença no que tange à cota 3 (negros de escolas públicas). Abaixo segue o gráfico ilustrativo.

Gráfico 3- Média geral do vestibular 2006



Fonte: Pesquisa de campo 2007,2008; Organização: Sabrina Plá

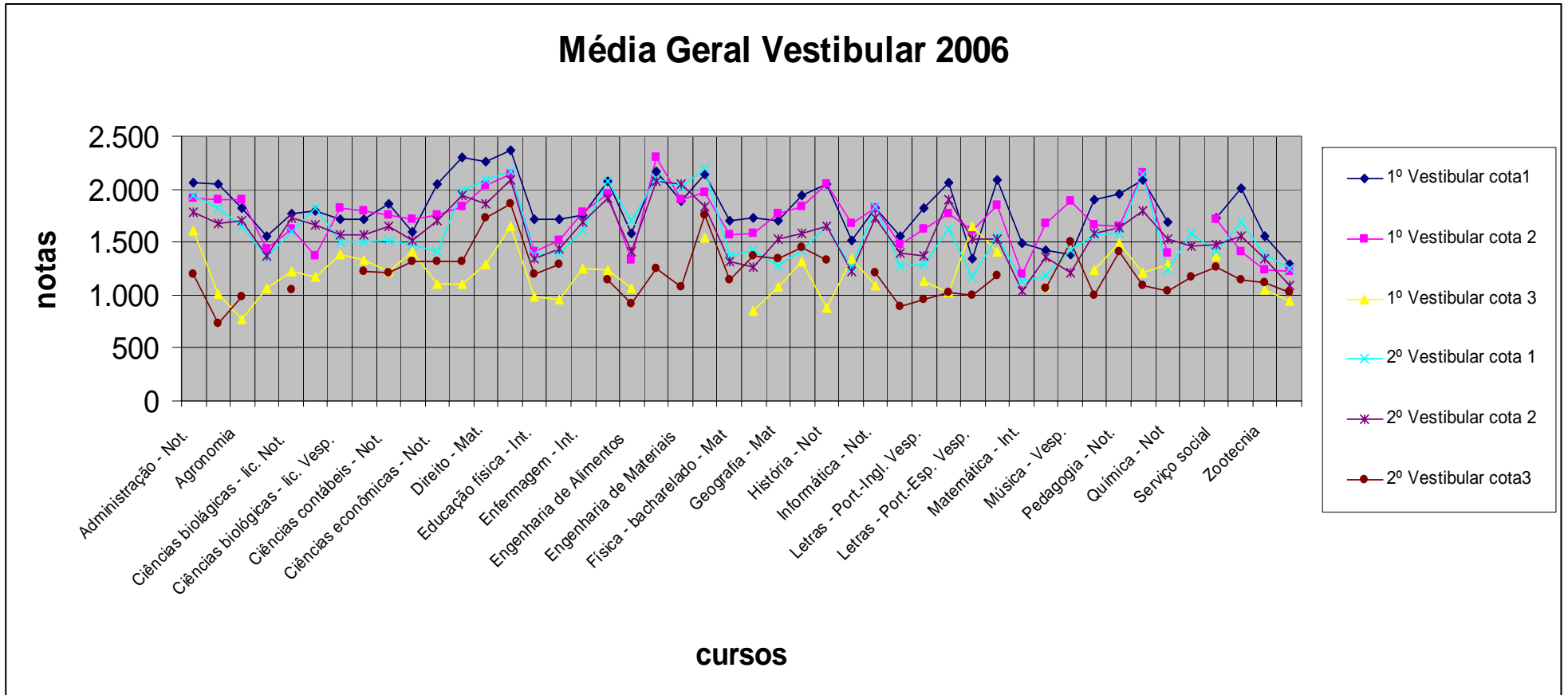
Outro dado importante que podemos extrair do gráfico acima é que a diferença média entre as pontuações dos cotistas 2 (alunos de escola pública) e 3 (negros de escolas públicas) diminuiu, não porque os candidatos à cota 3 (negros de escolas públicas) tenham melhorado suas pontuações, mas porque os 2 (alunos de escola pública) fizeram menos pontos.

Podemos observar ainda que também caiu a diferença da cota 1 (universal) em relação à cota 2 (alunos de escola pública), isso porque a cota 1 (universal) baixou as suas médias. Resta-nos saber se esse fenômeno é linear, se continuará a baixar a diferença de médias entre as cotas ou, ainda,

se a diferença de médias observadas entre o primeiro e o segundo vestibular é uma constância.

Percebemos que em todos os cursos, nos dois vestibulares de 2007, houve candidatos inscritos para as vagas da cota 2 (alunos de escola pública). Entretanto, nas vagas reservadas para a cota 3 (alunos negros de escola pública), não houve candidatos inscritos em 12 (doze) cursos. Observamos também que a média geral do 1º vestibular é maior que a do 2º vestibular: O afirmado é retratado abaixo.

Gráfico 4 – Média Geral do Vestibular por curso

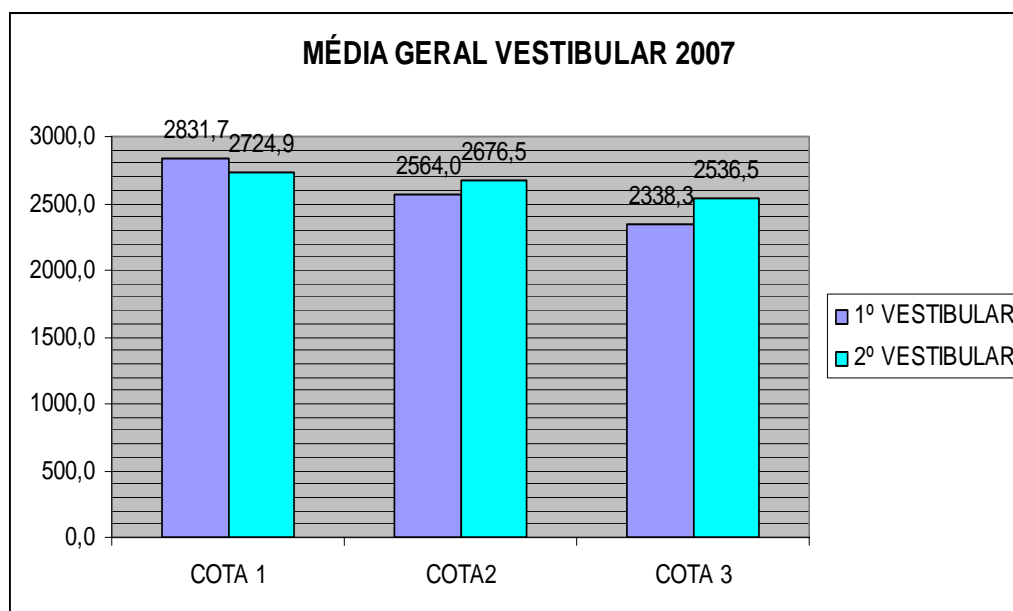


Fonte: Pesquisa de campo 2007, 2008; Organização: Sabrina Plá

Pode-se destacar, portanto, que em 30 cursos, a ordem de médias, da maior para a menor, é 1 – 2 – 3. Em 10 cursos ela inverte-se para 1– 3 - 2. Em 2 cursos, a ordem é 2- 1- 3 . Em 4 cursos a ordem é 3 – 1 – 2.

Em 2007, as provas do vestibular da UEPG sofreram algumas alterações em relação à quantidade de questões e ao valor da prova de redação. As provas de conhecimentos gerais e a prova vocacionada continham cada uma 30 questões e agora passaram a ter 56 e 45, respectivamente, Já a redação que valia 120 pontos passou a valer 670 pontos. Dessa forma, justifica-se o aumento das médias de todos os candidatos. Entretanto com a linha de corte, percebemos o número restrito de cotistas. Os gráficos seguintes elucidam:

Gráfico 5 – Média Geral do Vestibular 2007



Fonte: Pesquisa de campo 2007, 2008; Organização: Sabrina Plá

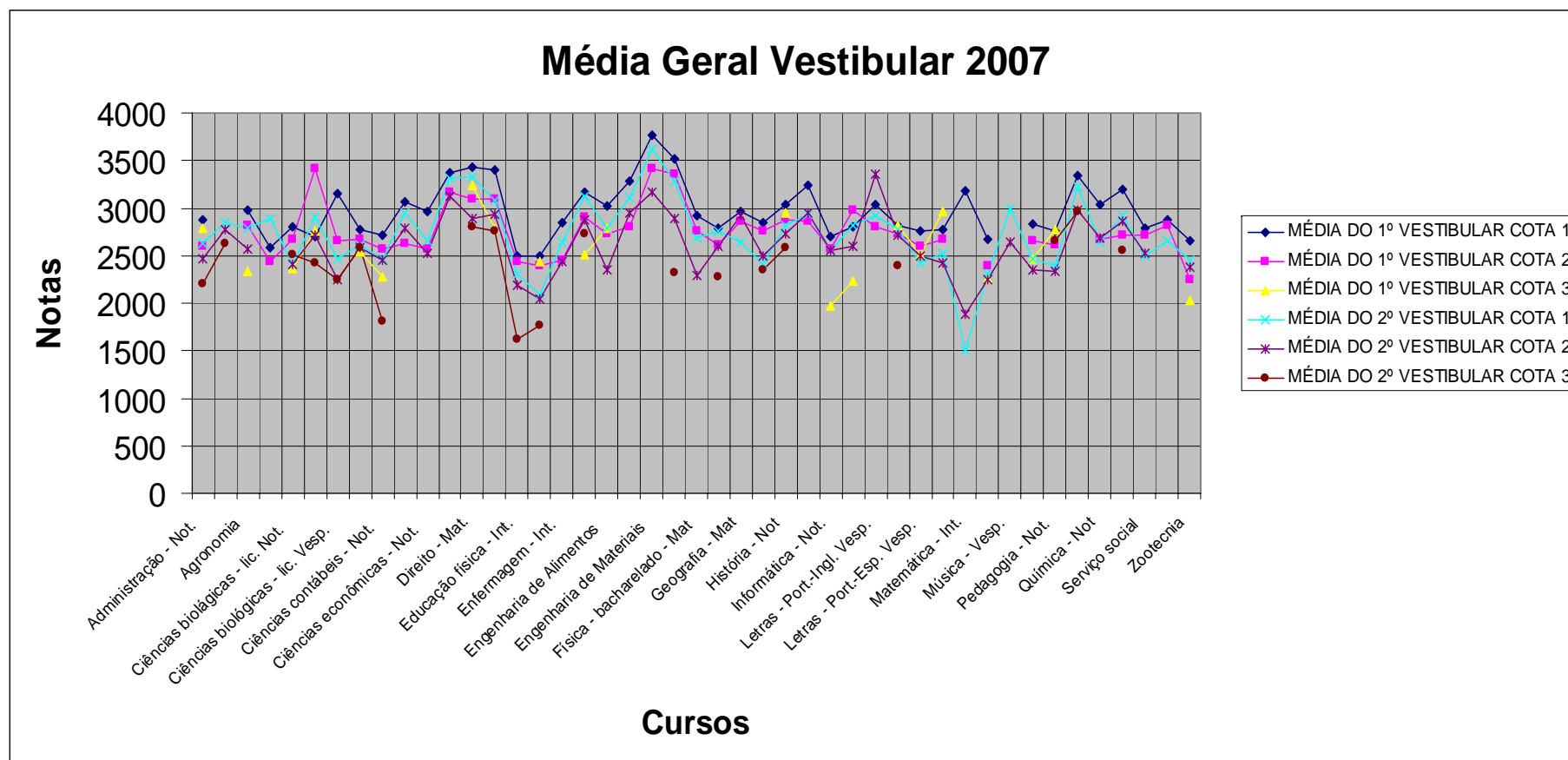
O desempenho geral dos candidatos no vestibular 2007, verifica-se que a diferença das médias dos alunos de escola pública com relação aos candidatos universais é relativamente pequena entre a “cota” universal e a

“cota” escola pública, aumentando a diferença no que tange aos cotistas negros como ocorreu no vestibular 2006.

Observa-se ainda que, a média de todos os candidatos aumentou do primeiro para o segundo vestibular, diminuindo consideravelmente a diferença da “cota” universal em relação à “cota” negros de escola pública.

Constata-se no gráfico abaixo que em todos os cursos, nos dois vestibulares de 2007 houve candidatos inscritos para as vagas de alunos oriundos de escola pública. Entretanto, nas vagas reservadas para alunos negros, observa-se uma redução drástica do número de candidatos comparado ao vestibular do ano anterior:

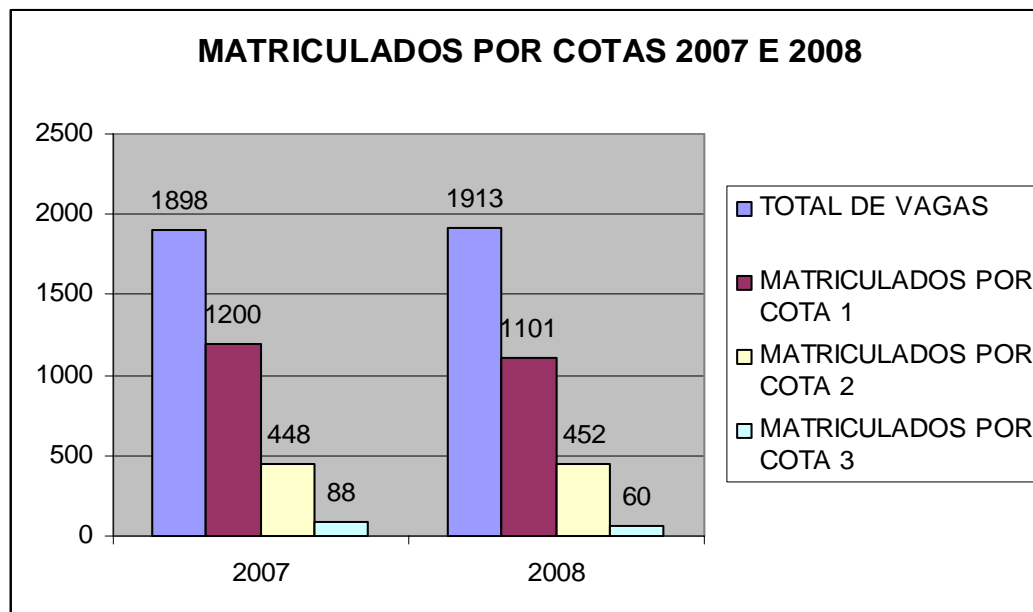
Gráfico 6 – Média Geral do Vestibular 2007 por cursos



Fonte: Pesquisa de campo 2007, 2008; Organização: Sabrina Plá

2.4 IMPACTO DO SISTEMA DE COTAS

Gráfico 7: Matriculados por cotas 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa de campo 2007, 2008; Organização: Sabrina Plá

O gráfico acima mostra-nos o universo dos matriculados por cotas nas UEPG, excluindo os alunos que ingressaram pelo PSS¹⁴, isso explica a diferença de 390 matriculados. As vagas não preenchidas pelo PSS, são automaticamente passadas para cota 1 (universal).

O gráfico também explicita que o sistema de cotas atingiu a cota 1 (universal) em 30%, pois do total de vagas, 24% foi preenchido com as vagas para estudantes oriundos de escola pública e 5% com alunos negros e oriundos de escola pública.

¹⁴ O PSS se constitui numa modalidade alternativa para ingresso no ensino superior, através do acompanhamento do desempenho do aluno nas três séries do ensino médio (Provas de Acompanhamento I, II e III). A UEPG reserva 25% das vagas ofertadas em seus cursos de graduação para esse sistema de seleção. A escolha da graduação ocorre na terceira etapa do processo (prova de Acompanhamento III). Para habilitar-se às vagas ofertadas, o candidato precisará ter pontuação média, nas três etapas do sistema, igual ou superior a 50%.

Naturalmente, apesar de o desempenho acadêmico nas provas do vestibular ser um ponto admissível do desempenho futuro do aluno na universidade, ele não é o único e, provavelmente, nem o mais importante. Fatores como motivação e comprometimento pessoal, afinidade com o curso, experiências de vida e condições objetivas de acompanhar o curso e estudar são seguramente mais relevantes e expressivos que as notas obtidas no vestibular. Por isso, é fundamental que a universidade estabeleça uma política de acompanhamento e apoio, tanto acadêmico quanto material, que possibilite aos alunos eventualmente menos preparados uma competência compatível com a dos seus colegas de curso.

Analisando uma amostra de 6 (seis) cursos¹⁵, é possível notar que, na ausência do sistema de cotas, os alunos que inscreveram-se na cota 1 (universal) seriam beneficiados nas seguintes proporções.

No curso de Agronomia, das 60 vagas oferecidas no vestibular de 2006 e preenchidas no ano de 2007, 41 foram preenchidas com a cota 1 (universal), 11 com a cota 2 (oriundos de escola pública) e 4 com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Entretanto, dos 60 mais bem classificados no vestibular, 12 são de escola pública. Sem as cotas, 3 candidatos da cota universal seriam beneficiados, ou seja, as cotas permitiram o acesso 25% de alunos da cota 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escolas de escolas públicas).

No mesmo curso, das 60 vagas ofertadas em 2007 e preenchidas em 2008, 29 foram preenchidas com a cota 1 (universal), 12 com a cota 2 (oriundos de escola pública) e 4 com a cota 3 (negros oriundos de escolas

¹⁵ Foram selecionados seis cursos, um por setor da UEPG, sendo que estes apresentam o maior desvio padrão da cota 3 com relação a cota 1.

públicas). As demais vagas foram destinadas ao PSS, entretanto dos 60 mais bem classificados, 8 são de escola pública. Deste modo as cotas permitiram o acesso de 8 candidatos pela cota 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escolas públicas) o que representa 13% das vagas.

Podemos notar que a porcentagem de alunos que ingressaram por meio das cotas na UEPG, diminuiu do primeiro ano de sua implementação para o segundo ano. Esse fato deve-se a criação da linha de corte, que determina uma nota mínima para a classificação no vestibular. Esse mesmo fato ocorre nos demais cursos.

No curso de Administração - Comércio Exterior, no ano de 2007 das 40 vagas, 29 foram preenchidas com a cota 1 (universal) e 8 com a cota 2 (oriundos de escola pública), e nenhum candidato matriculado na cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Entretanto dos 40 mais bem classificados no vestibular 2, são de escola pública, ou seja sem as cotas apenas 6 candidatos seriam beneficiados pela cota universal. Assim as cotas permitiram o acesso de 8 candidatos pela cota 2 (oriundos de escola pública) o que representa 20% das vagas.

No ano de 2008, das 30 vagas ofertadas, 20 foram preenchidas com a cota 1 (universal), 8 (oito) com a cota 2 (oriundos de escola pública) e 2 (dois) com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Entretanto dos 30 mais bem classificados, 7 (sete) são de escola pública e 1 (um) negro de escola pública. Sem as cotas apenas 6 (seis) candidatos da cota universal seriam beneficiados. Neste caso as cotas permitiram o acesso de apenas 2 (dois) candidatos, um de escola pública e 1 (um) negro de escola pública o que representa 6,6% das vagas.

No curso de Direito Noturno, das 70 vagas oferecidas em 2006 e preenchidas em 2007, 42 foram preenchidas com a cota 1 (universal), 13 com a cota 2 (oriundos de escola pública) e 4 (quatro) com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Contudo, dos 70 alunos que obtiveram uma classificação melhor 7 (sete) são de escola pública. Assim, somente 6 (seis) candidatos seriam beneficiados sem as cotas. Entretanto com as cotas 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escolas públicas) foram beneficiados 17 candidatos, o que representa 24%.

No mesmo curso, foram ofertadas 70 vagas no ano seguinte. Porém, 34 vagas foram preenchidas pela cota 1 (universal), 15 vagas com a cota 2 (oriundos de escola pública) e 4 vagas com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Dos 70 candidatos mais bem classificados, 10 (dez) são de escola pública. Ou seja, as cotas permitiram o acesso de 9 alunos pela cota 2 (oriundos de escola pública) e 3 (negros oriundos de escolas públicas), o que representa 12% das vagas.

No curso de Física – Noturno, no ano de 2006, 30 vagas oferecidas e preenchidas em 2007. Dessas vagas, 20 foram preenchidas com a cota 1 (universal), 9 vagas com a cota 2 (oriundos de escola pública) e 1 vaga com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Dos 30 candidatos mais bem classificados 9 (nove) são de escola pública. Ou seja, as cotas não interferiram para os candidatos da cota 1 (universal) e cota 2 (oriundos de escola pública). Entretanto foi decisiva para a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas), pois alguns candidatos não entrariam na universidade sem o sistema de cotas.

No ano seguinte, o mesmo número de vagas foi ofertado - 30 vagas ofertadas. Dessas vagas, 15 foram preenchidas com a cota 1 (universal), 7

vagas com a cota 2 (oriundos de escola pública) e 1 vaga com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Entretanto, dos 30 candidatos mais bem classificados estão 5 alunos de escolas públicas, ou seja por meio das cotas 3 candidatos foram beneficiados.

No curso de Letras - Português/Inglês – Noturno, no ano de 2006, 24 vagas foram ofertadas para ser preenchido em 2007. Foram preenchidas 12 vagas pela cota 1 (universal), 9 vagas pela cota 2 (oriundos de escola pública) e 1 vaga com a cota 3 (negros oriundos de escola pública). Dos 24 candidatos mais bem classificados no vestibular, 12 deles são de escola pública. Nesse caso, o sistema de cotas foi decisivo para a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas), não interferindo na cota 1 (universal) pois, o próximo candidato que entraria seria da cota 2 (oriundos de escola pública).

No ano seguinte das 26 vagas ofertadas em 2007 e preenchidas em 2008, 9 delas foram preenchidas com a cota 1 (universal), 8 vagas com a cota 2 (oriundos de escola pública) e 2 vagas com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Observando os 26 candidatos mais bem classificados no vestibular, 10 deles são de escola pública e 1 é negro de escola pública. Assim apenas 1 aluno foi beneficiado pela cota 3 (negros oriundos de escolas públicas).

No curso de Odontologia, das 60 vagas ofertadas em 2006 e, preenchidas em 2007, mais da metade foi ocupada pela cota 1 (universal), com 35 alunos, 7 vagas com a cota 2 (oriundos de escola pública) e, 3 vagas com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Dos 60 candidatos mais bem classificados, 2 deles são de escola pública. Ou seja, sem as cotas

apenas dois candidatos seriam beneficiados pela cota universal, entretanto, pelo sistema de cotas 10 candidatos puderam ingressar na universidade.

Das 60 vagas ofertadas em 2007 e preenchidas em 2008, 33 vagas foram preenchidas com a cota 1 (universal), 8 vagas com a cota 2 (oriundos de escola pública) e, 2 vagas com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas). Dentre os 60 candidatos mais bem classificados, 2 deles são de escola pública. Deste modo as cotas permitiram o acesso de 8 candidatos, o que representa 13% das vagas.

Finalmente, cabe observar que os dados analisados neste texto referem-se ao resultado do vestibular 2006 e 2007 da UEPG, sem levar em consideração as matrículas não efetivadas, por qualquer motivo, nem as efetivadas por força de convocações adicionais ou por determinações judiciais e, excluindo também o universo dos alunos que optaram pelo PSS. Certamente, estudos posteriores sobre o desempenho dos alunos, cotistas e não-cotistas, nos cursos da universidade, deverão levar em conta essas alterações.

Assim, o principal efeito do sistema de cotas nos anos de 2006 e 2007 foi possibilitar o acesso à universidade de uma porcentagem de alunos negros e de escola pública, porcentagem essa que seria cerca de 15% menor caso o sistema de cotas não tivesse sido implantado. No ano de 2007, percebemos uma diminuição da porcentagem de alunos que ingressaram pelo sistema de cotas, devido a linha de corte, tal medida além de diminuir a porcentagem de alunos cotistas em alguns cursos, torna nula a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas) em outros, como é o caso dos cursos de Artes Visuais, Ciências Econômicas, Geografia e Matemática.

Contudo, mesmo com os efeitos positivos da universalização do acesso à universidade, sobretudo, entre os negros mais pobres, são observáveis as discriminações múltiplas que os negros sofrem: de classe, de gênero e de raça, principalmente no interior da mesma. Isso fica evidente em conversa com alunos negros cotistas falando sobre sua entrada na universidade:

“A gente já vem, tipo assim, desde piazinho, meio se acostumando com esse preconceito né... então você já sabe que vai ter do mesmo jeito, no mesmo lugar... e vai embora, e vai desde pequenininho tirando de letra...”

“Eu tive sim dificuldades no começo sabe... até mesmo professores que falavam, alguns professores se manifestavam, e alguns alunos também faziam comentários, diziam que a gente tinha entrado por cotas, porque em outras palavras, que a gente era burro, que a gente não ia conseguir acompanhar o curso (...)”¹⁶

É notável nos depoimentos que o preconceito e a discriminação estão presentes nas relações entre diferentes atores universitários. Apesar disso, mesmo o Brasil tendo esse racismo camuflado, suas causas muitas vezes indetectáveis, seus efeitos e resultados são bastante visíveis e, embora esse racismo possa ser descrito, num certo sentido, ele se refere mais às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo sociedades inteiras.

Dessa forma as ações afirmativas são medidas que, entre outras, resultam na verdadeira democratização da sociedade, mas que ainda encontram-se em fase de implementação e aperfeiçoamento, tem muito a ser problematizadas e melhoradas, pois segundo Candau (2007) a diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro.

Desse modo, concordamos com Skliar e Duschatzky (2001, p.135) que em frente a tanta diversidade nos indagam:

¹⁶ Gravação da reunião com alunos cotistas negros promovida pela Comissão de Avaliação da Implementação da Política de Cotas da UEPG, ocorrida em 27 de Setembro de 2007.

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade.

Assim no pensar de Arruda (1998, p.70) “sem alteridade não há saber e que seu reconhecimento é elemento fundante, tanto para emergência do *eu* como do *outro*”, pois o desenvolvimento da construção do conhecimento começa quando o indivíduo passa a perceber que o outro tem significação e, é importante para a sua vida.

3

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“Não. Não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar.”

Thiago Mello

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia, a análise dos dados, bem como os resultados obtidos nesta pesquisa. A metodologia deste estudo foi sendo delineada conforme íamos sentindo a necessidade de obter os dados necessários que nos possibilitassem promover uma discussão sobre as representações que os alunos matriculados em diferentes cursos da UEPG tinham sobre a implantação e o desenvolvimento da política de cotas para alunos negros oriundos de escolas públicas.

Conforme Frigoto (2004) a metodologia escolhida pelo pesquisador são os caminhos e os instrumentos utilizados que permitem compreender a complexidade de seu entorno. Partindo desse pressuposto, o método de análise utilizado permitiu a conhecer a realidade em sua essência. Nesta pesquisa, consideramos que o conhecimento adquirido por nós a respeito da implantação e implementação da política de cotas para alunos negros advindos de escolas públicas e as representações dos alunos beneficiados pelas cotas 1 (universal) e 3 (negros de escolas públicas) pode levar a dados que iluminem o âmbito das práticas, no contexto da implementação da política pública.

Esta pesquisa está alinhada com a abordagem das pesquisas qualitativas, assim como a maioria das pesquisas da área da Educação. De acordo com André (1998), essa presença baseia-se na possibilidade de que por meio da pesquisa qualitativa o pesquisador tem maiores condições de revelar os processos educacionais e o cenário escolar “por dentro”. Ou seja, ela abre a possibilidade de trazer para a academia o ponto de vista dos atores sociais que estão sendo foco do estudo.

Corroborando com a autora acima citado, Chizzotti (2006, p.79) afirma que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Assim, seguindo as diretrizes da abordagem qualitativa, selecionamos uma técnica de pesquisa que possibilitasse melhor aproximação do campo investigado, fornecesse-nos subsídios para trocas constantes de informações e tomadas de decisão, permitindo o ir e vir entre as fases da pesquisa.

Esse movimento dialético propiciado pela abordagem das pesquisas qualitativas permitiu entendermos a contradição existente entre aquilo que estava apregoado nas leis, resoluções e decretos e as representações dos acadêmicos sobre o assunto em questão. De acordo com Kosik (1976) é nesse movimento dialético que se consegue perceber as contradições que se manifestam a partir do fenômeno estudado.

O conhecimento íntimo do objeto desta pesquisa é resultado da reflexão que fizemos sobre o próprio objeto. Segundo Marx (1983, p.20), “o método de pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Inicialmente fizemos uma revisão bibliográfica a partir do tema proposto, ou seja, a política de cotas para negros nas universidades. A análise de textos pertinentes ao estudo, tais como educação, desigualdades raciais, ações afirmativas entre outros serviu-nos como fonte para sustentar e encaminhar nossa problemática.

A pesquisa não teve como intuito a análise do sistema de cotas, tampouco analisar o processo do vestibular. Ela se restringiu a compreender como se estabelece o desempenho acadêmico dos alunos cotistas negros nos primeiros anos dos cursos ofertados pela UEPG; entender se há uma identidade de grupo entre os cotistas negros; ainda descrever as representações que os alunos das cotas 1 (universal) e 3 (negros) apresentam em relação às cotas para negros, bem como analisar as relações que os cotistas negros estabelecem no cotidiano social e acadêmico tanto com os professores quanto com os colegas do curso em que freqüentam.

Nesse sentido, a teoria das representações sociais forneceu o referencial interpretativo tanto para tornar as representações sobre cotas visíveis, quanto para torná-las inteligíveis como formas de práticas sociais.

Para construir o universo da investigação, optamos, primeiramente, pela coleta de dados quantitativos dentro da abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2006) os dados quantitativos colaboram com os dados qualitativos na fase exploratória. O autor enfatiza que esses dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares.

Ainda, o mesmo autor, afirma que a pesquisa qualitativa não requer um modelo único de utilização de técnicas. Para ele cada pesquisador tem a liberdade de elaborar uma metodologia que mais se adéqüe ao seu campo de pesquisa. Porém, o pesquisador deverá validar os meios e técnicas adotados demonstrando a cientificidade dos dados coletados e os conhecimentos produzidos pela pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos também, questionários e entrevistas semi-estruturadas.

3.1 BUSCANDO UM CAMINHO

Em 2007 a UEPG criou uma Comissão de Avaliação da Implementação da Política de cotas da UEPG. Essa Comissão se reúne periodicamente para avaliar a inserção dos alunos que entraram na universidade por meio das cotas 1(universal), 2 (escola pública) e 3 (negros de escola pública).

Dessa forma, para que tivéssemos um maior contato com a política de cotas para alunos negros oriundos de escola pública na UEPG, começamos a participar dessas reuniões.

A referida Comissão realizou, nos dias 27 e 28 de setembro, reuniões extraordinárias com os cotistas negros. A Comissão tinha por objetivo conhecer melhor a situação, possibilidades, dificuldades e recolher sugestões para melhorar a convivência e o aproveitamento acadêmico dos cotistas, bem como criar encaminhamentos para enfrentar os seus problemas. Todavia a participação dos cotistas negros não foi a esperada pela Comissão, pois a reunião do dia 27 e realizada no Campus Central da UEPG contou com a presença de 11(onze) cotistas e a do dia 28, realizada no Campus de Uvaranas da UEPG, contou apenas com a presença de 1(um) cotista.

Em relação à participação dos cotistas negros na reunião podemos dizer que a princípio eles aparentavam receosos, tímidos, porém aos poucos foram se posicionando e colocando suas vivências, dificuldades e anseios. Alguns mais desinibidos expuseram que se sentiam rotulados por serem cotistas. Alguns declaram que apresentavam dificuldades em acompanhar o curso e de se relacionar com os demais alunos.

Foi a partir das impressões nessas duas reuniões que elaboramos o questionário para ser aplicado a todos os alunos matriculados em 06 (seis) cursos da UEPG.

3.1.1 Seleção dos cursos

Para rastrear a realidade em que o objeto desta pesquisa estava imerso, foi preciso, primeiramente que fossemos até o Centro de Processamento de Dados (CPD) da UEPG para buscar as notas obtidas por todos os vestibulandos, nos 04 (quatro) vestibulares, sendo 02 (dois) de inverno e 02 (dois) de verão nos anos 2006 e 2007.

Em um segundo momento, calculamos as médias obtidas pelos alunos que prestaram vestibular em 2006 e 2007¹⁷ de todos os cursos da UEPG. As notas do vestibular foram classificadas separadas por cotas 1 (cota universal), 2 (alunos de escola pública) e 3 (alunos negros oriundos de escola pública).

Por meio da regra básica: pela soma da nota de todos os candidatos e dividida pelo número de candidatos calculamos a média geral obtidas pelos alunos de todos os cursos. Dessa forma, pudemos observar que as médias obtidas pelos alunos da cota 1 (universal) em relação à cota 2 (escola pública), é mínima. E, comparando ainda a média da cota 1 (universal) com a cota 3 (negros oriundos de escolas públicas) há uma diferença, porém relativamente pequena. Essa afirmação está ilustrada nos gráficos nº 1, 2 e 3 do capítulo 2.

Em seguida, calculamos o desvio padrão de todos os cursos, em

¹⁷ As médias de todos os cursos encontram-se nos anexos.

relação a cota 1 (universal) e cota 3 (negros oriundos de escola pública) pela

fórmula : $\sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{(n-1)}}$, na qual X é a medida da amostra média e N é o tamanho da amostra.

O desvio padrão é uma medida do grau de dispersão dos valores em relação ao valor médio (a média). Desse modo, observamos em quais cursos o desvio padrão da cota 1(universal) em relação à cota 3 (negros de escola pública) é maior. Após selecionamos um curso de cada setor da universidade. Essa seleção foi realizada para que pudéssemos trabalhar apenas com uma amostragem.

Do setor de Ciências Agrárias e Tecnológicas selecionamos o curso de Agronomia; do setor de Ciências Humanas, o curso de Letras/Português-Inglês; do setor de Ciências Biológicas, o curso de Odontologia; do Setor de Ciências Exatas e Naturais, o curso de Física; do setor de Ciências Jurídicas, o curso de Direito e do setor de Ciências Sociais, o curso de Administração-Comércio Exterior. Essa seleção acompanha a amostra que foi feita no primeiro estudo sobre composição étnica dos alunos dos cursos, realizada pela Pró-reitoria de Graduação, como base e ponto de partida para a discussão das cotas na UEPG, no ano de 2005. Esse estudo tornou-se a proposta encaminhada aos conselhos superiores da Universidade pela Pró-Reitor de Graduação naquele momento, a professora Cândida Leonor Miranda.

Após selecionarmos os seis cursos, analisamos as notas do vestibular de todos os candidatos matriculados nos cursos selecionados. Em seguida identificamos o impacto do sistema de cotas na UEPG, ou seja, quantos alunos

foram beneficiados por esse sistema e quais deles entrariam na universidade mesmo sem tal política.

3.1.2 A aplicação dos questionários

O próximo passo percorrido por esta pesquisa foi a aplicação dos questionários a todos os alunos dos 1º e 2º anos dos cursos selecionados. Isso se deu para que pudéssemos envolver tanto os alunos da cota 1 (universal) quanto os alunos da cota 3 (negros oriundos de escola pública). O objetivo desse envolvimento foi verificar a concepção de todos os alunos sobre a política de cotas para negros, bem como se dá a relação de convivência em sala de aula entre os alunos da cota 1 (universal) e cota 3 (negros) e, assim construir o cenário da pesquisa.

De acordo com Sá (1998) os fenômenos de representação social estão espalhados nos mais diversos âmbitos da sociedade não podendo ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo. SÁ (1998, p.21) complementa dizendo que:

uma vez escolhido tal fenômeno para pesquisar, o objeto de pesquisa não fica com isso automaticamente estabelecido. A passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática da sua investigação envolve uma transformação, que estamos chamando aqui de "construção do objeto de pesquisa.

Primeiramente aplicamos um questionário piloto no curso de História constando apenas de oito questões que versavam sobre: a) como você se define – Branco, Amarelo, Vermelho, Pardo, Preto (*IBGE*); b) as razões pelas quais você decidiu fazer este curso; c) as causas que, na sua opinião, explicam a presença de poucos negros na Universidade; d) o conhecimento

sobre políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras; e) se é a favor do sistema de cotas na universidade; f) motivos que justificam sua opinião sobre a questão e; g) se já presenciou na sala de aula qualquer tipo de manifestação de preconceito ou discriminação com base na cor ou raça.

Após a aplicação do questionário piloto no curso de História fizemos uma breve análise das respostas contidas nos questionários e, sentimos a necessidade de fazermos algumas modificações alusivas às questões tornando-as mais claras aos participantes. Aproveitamos também para acrescentarmos a seguinte questão para ser completada pelos sujeitos: em sua opinião as relações entre brancos e não brancos são...

Desse modo, os questionários ficaram constando de nove questões, sendo seis de múltipla escolha, duas de numeração por ordem de importância e uma descritiva. A partir das respostas realizamos uma análise de conteúdo. De acordo com P. Henry e S. Moscovici (1968) apud Bardin (1977, p. 28) “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

3.1.3 Refletindo para indagar: análise de conteúdo

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007, p. 143), o processo de análise de conteúdo, “procura estabelecer conexões entre o nível sintático do texto com os níveis semânticos e pragmático do mesmo”, isto é, ou seja busca responder o que expressa um texto. Para tanto, a análise de conteúdo busca tanto na descrição como na interpretação, subsídios para a categorização.

Para Bardin (1977, p. 27) podem ser muito diferentes as técnicas de análise:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A análise de conteúdo conforme Moraes e Galiazzi (2007, p. 146) “sempre trabalha com categorias, que são construídas no processo de interpretação do pesquisador, focalizando partes de um sistema, para melhor entender o todo”.

Dessa forma, analisando os motivos que justificam a posição dos alunos com relação ao sistema de cotas construímos algumas categorias de análise para que pudéssemos decodificar o conteúdo das respostas dos participantes.

Nessa perspectiva procuramos levantar as categorias em torno de dois eixos: *contra cotas para negros* e *a favor das cotas para negros*.

A categoria contra cotas para negros foi subdividida em:

1. DISCRIMINAÇÃO: associada à idéia que as cotas podem causar mais preconceito e discriminação contra os cotistas negros.
2. REBAIXAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO: ligada à idéia de que os cotistas não conseguem acompanhar o curso o que diminuiria a qualidade do ensino.
3. INCONSTITUCIONALIDADE: associada à idéia de que todos são iguais, ferindo o princípio de igualdade.

A categoria a favor das cotas para negros foi subdividida em:

1. INCLUSÃO SOCIAL: associada à idéia de que as cotas proporcionam a inclusão dos negros na universidade.
2. DÍVIDA HISTÓRICA: ligada à idéia de que os negros foram prejudicados desde a escravidão.
3. MÁ QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO: associada à idéia de que os alunos que freqüentam a escola pública não podem competir igualmente com os alunos da escola particular devido a má qualidade do ensino público.
4. IGUALDADE MATERIAL: associada à idéia de que pessoas diferentes devem ser tratadas de formas diferentes para haver igualdade.

Por meio dos questionários verificamos o que os alunos, tanto negros quanto brancos, pensam a respeito das cotas para negros, o conhecimento que tinham sobre a política de cotas, como ela foi implementada, bem como as razões que justificam suas posições a respeito dessa política, estabelecendo assim, o perfil dos alunos que fizeram parte dessa amostragem.

Spink (1995) descreve que o questionário é uma forma menos flexível e menos capaz de acessar o contínuo burburinho das representações sociais, mas em se tratando de grandes amostras, é o instrumento mais viável de coleta de dados

No curso de Agronomia foram analisados 53 questionários, desses 45 se consideram brancos, 2 amarelos, 5 pardos e 1 preto¹⁸.

Em relação à questão 3, referente aos motivos pelos quais optaram pelo curso, tanto no primeiro quanto no segundo ano, os alunos deram como

¹⁸ Preto, branco, amarelo, pardo são classificações utilizadas pelo IBGE.

motivo principal a vocação e a realização profissional; em segundo lugar a perspectiva de retorno financeiro; ficando em terceiro lugar a tradição familiar; juntamente com o status / prestígio social. Em quarto lugar, a turma de primeiro ano respondeu perspectiva de ascensão no trabalho atual concomitantemente com status/prestígio social e a turma de segundo ano somente perspectiva de ascensão no trabalho atual.

A questão 4 se referia sobre as causas da presença de poucos negros na universidade. Os alunos, tanto no primeiro ano quanto no segundo, definem como primeiro motivo a má qualidade do ensino público, em segundo lugar, desistência e evasão que impede que muitos concluam o ensino médio. Em terceiro lugar, o desinteresse, seguido de falta de recursos econômicos para custear os estudos e, por último, o racismo e a discriminação.

A respeito da questão 5 que versava sobre o conhecimento das ações afirmativas, 32% declararam desconhecer totalmente; 66% declararam que conhecem alguma coisa e, apenas 2% conhecem bem.

Em relação à questão 6, 34% dos alunos colocam-se totalmente contra o sistema de cotas; 26% parcialmente contra; 12% indiferente; 24% parcialmente favoráveis e 4% totalmente favoráveis.

Com base nas respostas dos alunos à questão 7 e, nas categorias acima descritas, elaboramos o seguinte quadro. Este quadro se compõe das transcrições mais significativas das respostas dos alunos referentes a questão do porquê se posicionam contra ou a favor às cotas.

QUADRO 4 QUESTÃO 7 (Agronomia)

Contra cotas	DISCRIMINAÇÃO	Forma de discriminação, ação provisória que não resolve o problema da educação no Brasil, não dá Apoio ao acadêmico após ingressar na faculdade.
	REBAIXAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO E EVASÃO	...pessoa desqualificada no ensino superior
	INCONSTITUCIONALIDADE	1) Igualdade para todos; 2) Usuários das cotas não são piores que os outros; 3) tem os mesmos conhecimentos que os brancos.
A favor das cotas	INCLUSÃO SOCIAL	
	DÍVIDA HISTÓRICA	
	MÁ QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO	Falta de qualidade do ensino público, falta de professores qualificados, falta de estrutura dos colégios (bibliotecas, laboratórios)
	IGUALDADE MATERIAL	Oportunidade aos mais carentes

Na questão 8, que estava relacionada à manifestação de preconceito ou discriminação com base na cor ou raça, 62% responderam nunca ter presenciado qualquer forma de preconceito ou discriminação; 16% presenciaram pelo menos 1 vez; 10% mais de uma vez e 12% diversas vezes.

A questão 9, perguntava aos sujeitos sobre as relações entre brancos e negros, 6% consideram essas relações ruins (não têm relação entre si); 26% consideram as relações neutras (as relações existentes não são boas nem ruins); 43% consideram que as relações são boas (relações positivas) e 25% considera essas relações ótimas (perfeita integração entre brancos e negros).

No curso de Odontologia, foram analisados 105 questionários, destes 91 se consideram brancos, 4 amarelos, 7 pardos e 3 pretos.

A questão 3 perguntava aos alunos sobre os motivos pelos quais foram levados a querer fazer o curso. Em primeiro lugar responderam ser a vocação e a realização pessoal, seguido de perspectiva de retorno financeiro, status, perspectiva de ascensão no trabalho atual e, por último, a tradição familiar. E, assim, respectivamente se repete nas respostas dadas pelos alunos do segundo ano do curso.

Com relação à questão 4, sobre causas que explicam a presença de poucos negros na universidade, os alunos do 1º ano responderam que a principal causa é a falta de qualidade do ensino público, seguido de falta de recursos econômicos para custear os estudos, desistência, evasão, racismo e discriminação e, por fim, o desinteresse. Alegaram que essas situações impedem que muitos dos alunos concluam o ensino médio. No segundo ano a ordem modifica-se um pouco, em primeiro lugar associam a baixa qualidade do ensino público, em seguida a desistência e evasão, seguida do desinteresse, falta de recursos e, por fim, o preconceito e a discriminação.

Questionados sobre o conhecimento ou não a respeito da política de ação afirmativa nas universidades, 63% responderam que desconhecem totalmente, 35% conhecem alguma coisa e apenas 1% conhece bem. Apesar da maioria desconhecer sobre o assunto, 47% colocam-se totalmente contra, 17% parcialmente contra, 3, 2 indiferentes, 25% parcialmente favoráveis e 7, 5 totalmente favoráveis.

Com base nas respostas dos alunos à questão 7, e nas categorias, acima, descritas elaboramos o seguinte quadro, como citado anteriormente, o

quadro se compõe das transcrições mais significativas das respostas dos alunos referentes a questão do porquê se posicionam contra ou a favor às cotas.

QUADRO 5 QUESTÃO 7 (Odontologia)

Contra cotas	DISCRIMINAÇÃO	“É mais uma forma de racismo. Somente vem a amenizar nossas políticas do tempo colonial.”
	REBAIXAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO E EVASÃO	“Os cotistas não acompanham o ritmo na maioria das vezes”.
	INCONSTITUCIONALIDADE	“Injustiça com os demais candidatos.” “Temos os mesmos direitos perante a lei, sem distinção de cor.” “Princípio de igualdade”.
A favor das cotas	INCLUSÃO SOCIAL	“Oportunidade, favorece a igualdade e a diversidade importante para a formação do país para a construção de um bom futuro.”
	DÍVIDA HISTÓRICA	“ Por que realmente eles são a maioria pobre sofreram e merecem algum tipo de recompensa.”
	MÁ QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO	“Você deve olhar para a raiz do problema para resolver, não se deve tentar resolver o problema no final, o erro está sendo cometido na base da educação escolar.”
	IGUALDADE MATERIAL	

A questão 8, indagava se eles já haviam presenciado em sala de aula algum tipo de manifestação de preconceito ou discriminação racial, 52% respondeu nunca ter presenciado, 23% presenciou pelo menos 1 vez , 13% mais de 1 vez, 11% diversas vezes e, apenas, 1% constantemente presencia tal situação.

Perguntado aos alunos sobre as relações entre brancos e negros, 1% percebe essas relações como péssimas (agressivas), 1% como ruins (não tem relação entre si), 28% como neutra (as relações não são boas nem ruins), 59% acreditam que as relações existentes são boas (relações positivas), e 11% acreditam que as relações são ótimas (perfeita integração entre brancos e negros).

No curso de Física foram analisados 26 questionários, com relação a questão número 3, sobre as razões pelas quais optaram por esse curso, em primeiro lugar colocaram como vocação/realização pessoal, seguido de perspectiva de retorno financeiro e ascensão ou promoção no trabalho atual, depois status e por fim tradição familiar.

Em relação à questão 4, sobre as causas de poucos negros na universidade, os alunos do primeiro ano responderam que o primeiro motivo é a má qualidade do ensino público, seguido de desistência e evasão, que impedem que muitos concluam o ensino médio, falta de recursos para custear os estudos, desinteresse e, por fim, racismo e discriminação. No segundo ano, a ordem se modifica. O primeiro motivo de existir poucos negros na universidade, na opinião deles, é a desistência e a evasão que impedem que muitos concluam o ensino médio. Em segundo lugar vem a falta de recursos para custear os estudos e, concomitantemente, o desinteresse. Em último lugar, racismo, discriminação e a falta de qualidade do ensino público.

A respeito da questão 5, sobre o conhecimento dos alunos a respeito do sistema de cotas nas universidades, 45% afirmam conhecer alguma coisa e 55% desconhecem totalmente sobre o assunto.

Quando a eles foi perguntado se era a favor ou contra as cotas para negros, 27% posicionam-se totalmente contra as cotas, 18% parcialmente contra, 18% colocam-se indiferentes, 18% parcialmente favoráveis e 18% totalmente favoráveis.

A análise das respostas dos alunos sobre a questão 7, possibilitou a elaboração do seguinte quadro, que são as transcrições mais significativas das respostas dos alunos referentes a questão do porquê se posicionam contra ou a favor às cotas.

QUADRO 6 QUESTÃO 7 (Física)

Contra cotas	DISCRIMINAÇÃO	“A própria cota é uma discriminação”
	REBAIXAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO E EVASÃO	“Alunos despreparados para o ingresso acadêmico, não conseguindo portanto dar continuidade ao curso, devido a poucos candidatos por vaga.”
	INCONSTITUCIONALIDADE	
A favor das cotas	INCLUSÃO SOCIAL	
	DÍVIDA HISTÓRICA	
	MÁ QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO	“Apesar do esforço individual de cada aluno muitas vezes o ensino público, por culpa do próprio governo, não corresponde as expectativas.”
	IGUALDADE MATERIAL	“As cotas são interessantes, pelo fato de que o nível de competição entre candidatos fica igual. Não podemos ser hipócritas em dizer que todos somos iguais se for em relação aos direitos, sim. Somos iguais. Mas em relação ao ensino, não somos.”

A questão 8, está relacionada à manifestação de preconceito ou discriminação em relação à cor ou raça. Os alunos responderam que 72% nunca presenciou na sala de aula, 9% presenciou pelo menos 1 vez, 9% mais de uma vez e 4,5% presenciou diversas vezes.

Perguntado sobre as relações entre brancos e negros, na questão 9, 18% acreditam que essas relações são ótimas, 45% boas, 32% neutras e 4,5% péssimas.

No curso de Comércio Exterior foram analisados 50 questionários. Desses 41 alunos se consideram brancos, 2 pardos, 1 vermelho, 5 pretos e 1 afro descendente. No primeiro ano, quando perguntado sobre os motivos que levaram a optar por esse curso, os respondentes colocam em primeiro lugar a vocação Profissional, seguido de perspectiva de ascensão no trabalho atual, juntamente com perspectiva de retorno financeiro, logo em seguida, status e tradição familiar.

No segundo ano, a ordem dos motivos que o levaram a optar por esse curso modifica-se um pouco, sendo em primeiro lugar a vocação, seguido de perspectiva de retorno financeiro, status e prestígio social, perspectiva de ascensão no trabalho atual e tradição familiar.

Com relação à questão 4, sobre a presença de poucos negros na universidade, o primeiro ano elenca como primeiro motivo a má qualidade do ensino público, desistência e evasão, falta de recursos econômicos para custear os estudos, racismo e discriminação e, por fim, desinteresse. Diversamente, o segundo ano coloca, em primeiro lugar desistência e evasão, falta de recursos econômicos para custear os estudos, má qualidade do ensino público, desinteresse e racismo e discriminação.

No que tange a questão 5, sobre as ações afirmativas, 25% desconhecem totalmente, 61% conhecem alguma coisa e 14% conhecem bem.

Sobre a questão 6, 25% são totalmente contra as cotas, 14% parcialmente contra e 14% indiferente, 17% parcialmente favoráveis e 29% totalmente favoráveis.

Os dados da questão 7, permitiram a elaboração do quadro seguinte. Este quadro se compõe das transcrições mais significativas das respostas dos alunos referentes a questão do porquê se posicionam contra ou a favor às cotas.

QUADRO 7 QUESTÃO 7 (Administração- Comércio Exterior)

Contra cotas	DISCRIMINAÇÃO	"cotas para negros é um exemplo explicito de preconceito"; "segregar é discriminar"
	REBAIXAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO E EVASÃO	" com o sistema de cotas entram na faculdade, muitas vezes, alunos despreparados e que não conseguirão concluir os ensinios, ainda por cima diminuem as vagas para aqueles que estão preparados." "perda do rigor e formalização ao ingressar em um curso superior"
	INCONSTITUCIONALIDADE	"princípio da isonomia"
A favor das cotas	INCLUSÃO SOCIAL	"trazer igualdade social para o pais" "inclusão maior número de negros no ensino superior"
	DÍVIDA HISTÓRICA	"dívida histórica"; " para reparar anos de história de discriminação"; " eu entendo que as cotas são uma forma de tentar recuperar toda a discriminação sofrida pelos negros, mas devem ser paralelas a uma renovação do sistema educacional, incluindo o ensino superior que deve estar adaptado para essas mudanças."

MÁ QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO	"a estrutura do sistema é falha, porem a iniciativa é interessante, uma vez que a maioria da população negra não tem o mesmo acesso a educação que a população branca."
IGUALDADE MATERIAL	

Na questão 8, quando a eles fora perguntado se já haviam presenciado em sala de aula algum tipo de manifestação de preconceito ou discriminação racial, 63% afirmaram nunca ter presenciado, 24% presenciaram pelo menos 1 vez, 9% mais de uma vez e 4,2% diversas vezes.

Sobre as relações entre brancos e negros, na questão 9, 2% afirmam que são péssimas estas relações, 4% ruins, 19% neutras, 57% boas e 17% ótimas.

No curso de Letras, foram aplicados 33 questionários, desses 25 se consideram brancos, 6 pardos, 1 preto e 1 amarelo.

Perguntado sobre as razões pelas quais optaram por esse curso, no primeiro ano, elencaram como primeiro motivo a vocação/realização pessoal, seguido de perspectiva de retorno financeiro satisfatório, perspectiva de ascensão no trabalho atual, status e, por fim, tradição familiar. No segundo ano a ordem é vocação, realização pessoal, perspectiva de retorno financeiro, status, tradição familiar e, por fim, perspectiva de ascensão no trabalho atual.

Na questão 4, sobre a presença de poucos negros na universidade, o primeiro ano acredita que o principal motivo é a falta de qualidade do ensino público, seguido de falta de recursos econômicos para custear os estudos, desistência e evasão que impedem que muitos concluam o ensino médio, desinteresse, racismo e discriminação. No segundo ano a ordem é: falta de

recursos econômicos, falta de qualidade do ensino público, desistência e evasão, racismo, discriminação e, por fim, desinteresse.

Com relação à questão 5, sobre as ações afirmativas nas universidades, apenas 3% afirmou conhecer bem tais políticas, 67% conhecem alguma coisa e 30% desconhecem totalmente.

A questão 6 revelou a seguinte situação: 56% colocam-se totalmente contra as cotas, 15% parcialmente contra, 3% indiferentes, 15% parcialmente favoráveis e 12% totalmente favoráveis.

A questão 7, permitiu-nos a elaborarmos do seguinte quadro a partir das transcrições mais significativas das respostas dos alunos referentes a questão do porquê se posicionam contra ou a favor às cotas.

QUADRO 8 QUESTÃO 7 (Letras- Português/Inglês)

Contra cotas	DISCRIMINAÇÃO	" Acredito que a cota por si só é uma forma de discriminação" "utilizando as cotas o próprio candidato se discrimina, dizendo-se incapacitado de conseguir uma vaga na universidade".
	REBAIXAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO E EVASÃO	"Após ingressar a universidade, não conseguem concluir o curso." "As notas dos optantes pelas cotas são muito mais baixas que de outros deixando o nível dos alunos da universidade baixo "
	INCONSTITUCIONALIDADE	"Todos temos o mesmo direito e passamos pelo mesmo estudo".
A favor das cotas	INCLUSÃO SOCIAL	"distribuição dos negros e "pobres" nos cargos sociais políticos." "Pois acredito ainda ser uma das alternativas de inclusão mais favorável e existente."
	DÍVIDA HISTÓRICA	"recuperar danos causados nos séculos passados"

	MÁ QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO	
	IGUALDADE MATERIAL	"se o governo não dá condições favoráveis de estudo é mais que justo a busca de outros meios para ingressar na universidade"

A questão 8, indagava se já havia presenciado algum tipo de discriminação ou preconceito racial, 6% afirmaram ter presenciado diversas vezes, 18% pelo menos uma vez e 76% nunca presenciaram.

A questão 9, sobre as relações entre brancos e negros, 3% afirmaram que essas relações são péssimas, 6% afirmaram que as relações são ruins, 35% acreditam que as relações são neutras, 52% afirma que são boas e 3% que são ótimas.

No curso de Direito, foram aplicados 67 questionários, desses 48 consideram-se brancos, 12 pardos, 2 pretos e 3 amarelos sendo que dois não se encaixam em nenhuma dessas classificações. Com relação à questão 3 sobre as razões pelas quais optaram por este curso, tanto no primeiro ano quanto no segundo foram unânimes em elencar como primeiro motivo vocação/realização pessoal, seguido de perspectiva de retorno financeiro satisfatório, status/prestígio social, perspectiva de ascensão no trabalho atual e, por fim, tradição familiar.

Na questão quatro abordamos a presença de poucos negros na universidade. O primeiro ano acredita que o principal motivo é a falta de qualidade do ensino público, em que estuda a maioria dos alunos negros. Em seguida aparece a desistência e a evasão escolar, que impede que muitos alunos concluam o ensino médio. Segue os motivos com a falta de recursos

econômicos para custear os estudos, racismo e discriminação e, por último, o desinteresse.

No segundo ano a ordem modifica-se um pouco, o principal motivo elencado foi a desistência, evasão escolar, falta de recursos econômicos para custear os estudos, seguido pela falta de qualidade do ensino público, em que estuda a maioria dos alunos negros, desinteresse e racismo.

Quando a eles fora perguntado sobre o conhecimento que tinham a respeito das ações afirmativas nas universidades brasileiras 4,5% afirmaram conhecer bem essas ações, 23% desconhecem totalmente e 72% conhecem alguma coisa.

Dos alunos que responderam os questionários 13% colocaram-se totalmente contra as cotas, 47% parcialmente contra as cotas, 3% indiferentes, 23% parcialmente favoráveis e 14% totalmente favoráveis.

Os dados obtidos por meio da questão 7 permitiram a elaboração do quadro abaixo, por meio das transcrições mais significativas das respostas dos alunos referentes a questão do porquê se posicionam contra ou a favor às cotas.

QUADRO 9 QUESTÃO 7 (Direito)

Contra cotas	DISCRIMINAÇÃO	"Acredito que as cotas para negros são sim uma expressão de racismo. Eles não precisam de cotas pra entrar em uma universidade, afinal QI não se mede pela cor da pele."
	REBAIXAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO E EVASÃO	"o nível escolar dos negros é inferior aos demais...". "Diminui o nível de ensino"

	INCONSTITUCIONALIDADE	"o sistema de cotas em parte é inconstitucional. O governo deveria adotar outro "esquema" de cotas, pois este atual não deixa de prejudicar também a maioria."
A favor das cotas	INCLUSÃO SOCIAL	"é necessário incentivar mais as atividades de inclusão"
	DÍVIDA HISTÓRICA	"discriminação histórica excludente". "Processo histórico do nosso país"
	MÁ QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO	"medidas paliativas, apenas visando atender interesses políticos, não resolvem a grave situação que passa o ensino público, o qual deveria ter maior atenção e maiores investimentos, a fim de melhorar sua qualidade".
	IGUALDADE MATERIAL	"devido as desigualdades sociais, alguns grupos sociais não tem oportunidade de ingressar numa universidade"

Na questão 8, que diz respeito a ter presenciado algum tipo de manifestação de preconceito ou discriminação em relação à cor ou raça por parte de seus colegas, 68% afirmaram nunca terem presenciado, 9% diversas vezes, 15% pelo menos uma vez e 7, 4% mais de uma vez.

Perguntado sobre a relação entre brancos e negros na questão 9, acham péssimas 1,5%, ruim 9%, neutra 27%, bom 50% e 12% ótimas.

Sintetizando todas as respostas, em todos os cursos podemos observar que todos os cursos são unânimes em afirmar que as cotas para negros são mais uma forma de discriminação e ainda acreditam que estas podem rebaixar a qualidade do ensino e causar evasão.

Assim, com esses dados preliminares pudemos perceber que a maioria dos universitários não conhece apropriadamente a política do sistema cotas e, mesmo assim, posiciona-se contra ela.

Ficou explícito, como um dos prováveis motivos, a falta de conhecimento sobre o assunto, ou por sentirem-se ameaçados com a nova forma que a universidade adotou para selecionar seus candidatos.

A universidade ao longo dos anos sempre utilizou critérios para selecionar seus candidatos, sendo que atualmente esse critério é o vestibular. Durante muitos anos a classe econômica privilegiada detinha a maioria das vagas do vestibular. Todavia, com as ações afirmativas e com a política de cotas 2 e 3, essa situação começou a mudar e isso passou a incomodar e a gerar uma série de discussões e questionamentos a respeito dessa política na UEPG.

Esse debate ainda está longe de chegar ao fim. Contudo, com a política de cotas o racismo e a discriminação, tão abafados com o mito da democracia racial, estão tendo que ser encarados.

As cotas vieram como uma das medidas para diminuir a dívida histórica para com o negro. Todavia, ainda, há muito a que se fazer. Para isso, é necessário que essas ações sejam divulgadas para que a população possa ter o conhecimento sobre o porquê e a precisão dessa política.

Assim, de acordo com Silva e Silvério (2003, p. 59) “o problema do negro é, primordialmente, um problema para os brancos que “determinam” a direção do desenvolvimento e tentam situar o negro na sociedade de forma subalterna”. Uma vez que, os negros sempre ocuparam posições inferiores na sociedade, não por preguiça, má vontade, ou qualquer coisa deste gênero, mas por um passado marcado pela discriminação. Agora com as ações afirmativas, o branco é obrigado aceitar o negro disputando as mesmas vagas, no trabalho, na educação... Para o branco isso é um problema, pois o negro

nunca foi seu adversário, o negro sempre ocupou as posições inferiores, muitas vezes posições rejeitadas pelos brancos.

3.2 ENTREVISTAS E NOVOS QUESTIONÁRIOS COM OS COTISTAS

Após a análise dos questionários procuramos identificar o perfil e as representações dos cotistas, para isso, optamos por realizar as entrevistas e, simultaneamente aplicamos os novos questionários com os próprios sujeitos da pesquisa, os cotistas negros.

Procuramos elaborar as perguntas de modo que os cotistas contassem como está sendo sua vida acadêmica, bem como, relatassem suas expectativas de futuro, fazendo relação com a consciência histórica. Desse modo marcamos com os cotistas um horário e local para a aplicação dos questionários e das entrevistas.

O questionário¹⁹ foi formulado por Pacievitch (2007, p. 30), a qual o descreve como :

responsável por oferecer balizas concretas para a identificação do nível de consciência histórica (...). Consta de três pequenas narrativas que implicam em tomada de decisão (...). Para respondê-lo, há quatro alternativas, cada uma referente a um dos níveis de consciência histórica propostos por Rüsen (2001c), além da possibilidade de escrever uma quinta resposta, (...). As três narrativas deste questionário dizem respeito, uma, a formas de mobilização política; outra, às relações entre ciência histórica e religião; e a terceira a tradições familiares e sociais. Esses temas foram escolhidos tendo em vista o caráter orientador da consciência histórica sobre as decisões de cunho moral, político e da vida cotidiana e também por serem passíveis de relacionar com os perfis delineados para a seleção dos entrevistados.

Rüsen, (1992) afirma que a forma lingüística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a de narrativa, pois se

¹⁹ Questionário encontra-se no anexo 5.

encontram em uma narrativa uma síntese histórica realizada pela mente humana das dimensões temporais, de valores e experiências.

O autor ainda descreve (2001 apud Pacievtch, 2007, p. 60) que para cumprir sua função de orientação temporal, as narrativas históricas devem apresentar quatro condições: forma: deve ter características de uma história apresentando três dimensões temporais; conteúdo: precisa possuir uma experiência passada, como memória e demais conhecimentos históricos; função deve contribuir para orientar a vida prática em decisões e legitimações e dor fim, motivação para o agir.

Por meio destes quatro elementos Rüsen (2001, 1992) afirma que o homem pode estabelecer sentido à sua relação com o mundo e consigo mesmo.

Deste modo, por meio das narrativas históricas construídas por Pacievitch (2007) que guiamos nossas análises.

O roteiro para entrevista foi elaborado tomando como base o artigo Representações de estudantes universitários sobre os alunos cotistas: confronto de valores (Menin, et all, 2008), o qual traz os valores que estão mais presentes na avaliação que os universitários fazem a respeito de supostos usuários das cotas.

Spink (1995) coloca que as técnicas verbais são as formas mais utilizadas para acessar as representações. A autora complementa dizendo que, existe uma preferência pelo emprego de entrevistas abertas conduzidas por um roteiro mínimo. Desse modo, podemos dar voz aos entrevistados sem impor nossas concepções e categorias.

Nesta pesquisa foram entrevistados 6 (seis) cotistas negros, um de cada curso, anteriormente citado.

O percurso realizado por nós durante as entrevista não foi uma tarefa fácil, pois alguns alunos cotistas receosos com a entrevista, de início não aceitavam que a conversa fosse gravada. No entanto, após a nossa argumentação a respeito da importância e da contribuição da pesquisa para a sociedade e para formulação e implantação de políticas dessa natureza acabavam por permitir que a entrevista fosse gravada em áudio.

Outros alunos colocavam empecilhos para não serem entrevistados. Dessa forma, as entrevistas se tornaram tensas, tanto por parte do entrevistador que queria extrair uma boa quantidade de dados daquele momento de entrevista, quanto dos entrevistados que desejavam não se expor. Deixávamos claro para eles que tudo o que dissessem na entrevista seria utilizado apenas para fins científicos e seria tratado de maneira confidencial. Dávamos a garantia do anonimato. Mesmo assim, muitos deles se esquivavam e respondiam sucintamente as perguntas orais. Eram respostas concisas sem muita extensão, isso fez com que o tempo de gravação fosse pequeno e não revelasse tantos detalhes sobre a vida acadêmica e social dos mesmos. Isso dificultou o processo de análise de tal modo, que por mais que as perguntas orais permitissem uma explanação maior sobre o assunto, não obtínhamos detalhes nas respostas.

3.2.1 Cotista do curso de Agronomia

O cotista de Agronomia iniciou a universidade por incentivo dos pais e vontade própria. Optou por este curso por tradição familiar, seus pais são agropecuaristas e, após terminar o curso pretende auxiliá-los.

Comenta que pretende continuar seus projetos visando contribuir principalmente com os pequenos produtores pois, na opinião do entrevistado, são pessoas muito esforçadas, mas sem informação. Assim, pretende ajudá-los com as informações necessárias para que possam progredir. Finaliza dizendo que seu projeto de vida tem um cunho social.

Sua entrada na faculdade afetou sua vida financeira no início, mas em seguida conseguiu uma bolsa de estudos por participar de um projeto da universidade. A bolsa de estudos é o que esta auxiliando sua sustentação econômica.

Com relação às amizades, afirma que após o ingresso na UEPG, várias pessoas se aproximaram pelo motivo dele estar cursando uma universidade, entretanto seleciona suas amizades, “tem que saber escolher os amigos agora” Mas, isso não prejudicou sua vida, ao contrário, está tudo melhor, conta o entrevistado.

Não percebe nenhum tipo de preconceito, sente-se igual aos outros, inclusive comenta que dentro da universidade todos são iguais. Descreve os alunos cotistas como alunos com muita força de vontade. A respeito da cotas, posiciona-se a favorável:

...é uma ajuda a mais, (...) sou a favor (...) porque há um preconceito grande fora daqui, ai apareceu essa oportunidade, eu acho que quem puder aproveitar, tem que aproveitar, igual eu fiz... se tem pra ajudar porque não utilizar (...) se está na lei porque não usar, se você tem direito (...) tem que usar mesmo...

A forma de produção de sentido predominante na consciência histórica do entrevistado de Agronomia é a genética. Dentre as três questões, todas as respostas assinaladas apontam com esse tipo de consciência histórica genética. Esta forma de produção de sentido segundo Assis (2004 apud Pacievitch 2007) é a mais adequada para a modernidade. A orientação da vida prática se dá pela interpretação das mudanças, as quais não são certas ou erradas, nem mesmo intermináveis, é o movimento e a própria mudança que dão seu significado.

3.2.2. Cotista do curso de Administração

O entrevistado do curso de Administração sempre teve por meta ingressar na Universidade, apesar de não saber especificamente qual opção de curso faria. Primeiramente, optou por Direito e, ao não ser aprovado, começou a observar que o curso de Administração abrangia muito mais áreas de conhecimento, o que lhe dava mais oportunidades. Assim optou por Administração e passou no primeiro vestibular. Descreve sua entrada na universidade como um ponto positivo para sua vida. Pretende dar continuidade aos estudos fazendo um mestrado na sua área ou quem sabe o curso de Direito que era sua primeira intenção.

“Afetou tudo positivamente, as oportunidades que o curso oferece, são grandes oportunidades, conhecimento em todas as áreas, só para melhor....”

Após o ingresso na universidade fez algumas amizades com os colegas de turma e também os professores, a qual descreve como bem

abertos apesar de ficar constrangida com algumas brincadeiras feitas pelos próprios professores a respeito das cotas:

“...a gente percebe que eles brincam um pouco... a gente fica um pouco constrangido, não que eles façam diretamente, mas a gente sabe que eles tão falando, e que a gente está incluindo nas cotas.”

O entrevistado de Administração, apesar de trabalhar e estudar tem um horário bem flexível de trabalho o que facilita seus estudos, habitualmente vai direto para a faculdade e nesse tempo antes se iniciar as aulas, aproveita para estudar, principalmente, em época de provas.

Esse cotista percebe as cotas como uma oportunidade para muitos jovens ingressar na universidade desde que aproveitem e se esforcem, como ele próprio faz. Declara que entrou pelas cotas e se esforça e, por isso, não encontra nenhuma dificuldade que impeça ou dificulte sua vida acadêmica, muito pelo contrário, afirma que vai melhor que muitos outros que não entraram por cotas, como mesmo diz “tem que procurar mostrar que mereceu esta oportunidade”.

Ao ser questionado sobre seu posicionamento sobre as cotas a princípio diz ser favorável, pois utilizou-se dela para entrar na universidade. Em um segundo momento coloca:

Por um lado eu concordo e por outro discordo, porque assim, concordo que muitos não têm essa oportunidade de estar estudando num bom colégio que unam isso, a essa oportunidade e por outro não, porque muitos se aproveitam dessa oportunidade (...) acho que por esse lado não é uma boa, porque todos têm que se esforçar, não para o governo dá uma chance, mas que cada um tem que se esforçar para seus estudos.

A consciência histórica que prevalece no cotista de administração é a genética também, sendo que as três respostas assinaladas demonstram esse tipo de consciência histórica. Essa forma de produção de sentido é a que mais adequada para os dias atuais, pois a orientação da vida prática se dá pela

interpretação das mudanças, as quais não são certas ou erradas, nem mesmo intermináveis, é o movimento e a própria mudança que dão seu significado.

Também nessa forma de sentido, a mudança é linha central e o passado é representado em sequência. A comunicação ocorre por diferentes pontos de vista, sob várias perspectivas, o que podemos observar na fala do cotista quando relata sobre seu posicionamento sobre as cotas.

3.2.3 Cotista do curso de Direito

O entrevistado do curso de Direito iniciou sua vida acadêmica no curso de Matemática. Percebendo que não tinha muitas afinidades, trancou o curso e, iniciou o curso de Direito em uma faculdade particular, mas logo em seguida conseguiu passar no curso de Direito da UEPG. Optou por este curso pelo fato de fazer parte da Polícia Militar e ter um pouco da área penal na escola da polícia. Assim, querendo aprofundar mais seus estudos optou por Direito. Esclarece dizendo que o curso lhe oferece muitas oportunidades futuras em sua profissão.

Afirma que fez a opção pelas cotas para negros, mas julga que passaria também pelas cotas da escola pública ou pela universal. Comenta que sua entrada na UEPG não afetou a rotina diária, apenas fez mais amizades e adquiriu mais conhecimento. Declara que não percebeu nenhum tipo de preconceito em sala de aula, mesmo o tema das cotas raciais ser muito discutido, como o princípio da isonomia.

Organiza seu tempo de estudo dentro das suas possibilidades de forma que não prejudique sua vida familiar e seu trabalho, geralmente tem

tempo à noite para estudar. Comenta que sente algumas dificuldades, pois freqüentou uma escola pública que considera muito fraca, mas como é muito esforçado e procura estudar por outros meios para acompanhar os colegas da turma que são mais jovens que ele.

Não percebe nenhuma diferença entre os cotistas e não cotistas, e posiciona-se a favor das cotas desde que o aluno tenha interesse:

“ eu acho que ter um interesse do aluno, sou a favor das cotas, eu acho que se passa quinhentos anos (...) não digo quinhentos anos, mas o negro quando teve a assinatura da lei Áurea, que o ele começou a ganhar campo, nós vamos passar mais quantos anos tentando ganhar o que perdemos, seria uma forma de equilibrar o que foi perdido.”

A consciência histórica que predomina é a genética, mas ela aparece articulada com a tradicional, pois dentre as três respostas, duas aparecem como a consciência histórica genética e uma como consciência histórica tradicional. A consciência histórica tradicional tem como marca a tradição que prevalece, e os indivíduos apenas têm que se adaptar às identidades e às normas pré-estabelecidas. Essa articulação com a consciência histórica tradicional pode supostamente ser explicada pela sua profissão de militar que é rígida e impõe a obediência à hierarquia.

Já a forma de produção de sentido genética que se mostra mais própria para os dias atuais, se dá pela interpretação das mudanças, as quais não são certas ou erradas, nem mesmo intermináveis, é o movimento e a própria mudança que dão seu significado.

3.2.4 Cotista do curso de Física

O cotista do curso de Física, sempre teve como meta ter um curso superior, optou por Física por ter facilidade com a matéria e por influência da esposa que também é física. Inicialmente fazia Bacharelado em Física, mas devido ao seu trabalho fez a opção por transferir para Licenciatura em Física. Pretende terminar seus estudos e atuar como docente.

Ao ingressar na universidade sua vida não teve grandes mudanças, pois já morava em cidade diferente de seus pais, por ocasião do trabalho, com relação às amizades procura separar bem sua vida pessoal, com o trabalho e sua vida acadêmica.

Convivendo desde pequeno com a diferença, não percebe na universidade algum tipo de discriminação relacionada ao mérito acadêmico, cor ou classe social. Entretanto, já passou por situações um pouco embaraçosas dentro da universidade, como ele mesmo diz:

“(...) se existe eu não vejo porque fui acostumado a viver assim, eu sou adotado e o único negro na família, desde pequeno convivo bem com as diferenças (...) a situação mais constrangedora foi a entrevista para constatação de ser negro, (...) você numa fila pra ver se é negro mesmo (...) imagine se precisa de uma entrevista para ver que sou negro!”

Não percebe diferença alguma entre os cotistas e não cotistas, segundo ele todos têm que se dedicar da mesma forma pra conseguir concluir o curso. Quando fazia bacharelado era mais complicado para estudar, pois o curso era integral, mas assim que mudou ficou mais tranquilo. Além disso deixa os fins de semana para fazer os trabalhos e estudar.

Sobre as cotas, pensa ser uma boa opção para os que têm menos oportunidades, contudo se arrepende de utilizar-se delas para transferir o curso:

“Eu me arrependi de ter feito a opção por cotas, porque eu não precisava, para mudar de bacharelado pra licenciatura, eu só não podia zerar na prova e na redação, então não precisava das cotas... me arrependi mesmo, acho que podia ter transferido sem usar as cotas e não precisar passar pela entrevista para ver se sou negro mesmo...”

A sua trajetória de vida, explica a consciência histórica genética como predominante, sendo que das três respostas, todas apontaram para este tipo de consciência histórica. A consciência histórica genética é mais voltada para a alteridade. De acordo com Pacievitche (2007, p. 51), “pois quando se reconhece ser diferente dos outros, compreende-se melhor sua própria particularidade histórica”

Assim a forma de produção de sentido genética, na qual a orientação da vida prática se dá pela interpretação das mudanças, as quais não são certas ou erradas, nem mesmo intermináveis, sendo o movimento e a própria mudança que dão seu significado, é a mais adequada para o presente.

3.2.5 Cotista do curso de Letras

O entrevistado do curso de Letras sempre almejou ter uma faculdade por achar que traz vários benefícios:

“Até se a gente for preso, tendo uma faculdade a gente é tratado diferente”

Optou pelo curso de Letras porque gosta de escrever poesias e pensa num futuro próximo escrever um livro, também pretende atuar como docente e compartilhar seus conhecimentos com muitas pessoas.

Sua entrada na universidade diminuiu o tempo que passa com sua família, pois trabalha o dia todo e estuda a noite. Desse modo, coloca que não tem muito tempo para estudar, organiza-se em seu horário de almoço, antes de iniciar a aula e a noite, sempre divide o trabalho com os colegas de classe, como ele mesmo diz a “galera, é bem gente boa”.

Descreve os cotistas como pessoas comuns como os outros, não conseguindo diferenciar cotistas de não cotistas. Afirma que não possui nenhuma dificuldade para acompanhar os curso, mas se pudesse se dedicar só aos estudos, teria melhores resultados.

A consciência histórica dominante também é a genética, essa forma de sentido traz a mudança como linha central e o passado é representado em seqüência. Sendo que a comunicação ocorre por diferentes pontos de vista, sob várias perspectivas.

A forma de produção de sentido genética é a mais adequada para o presente. Nesta forma, a orientação da vida prática se dá pela interpretação das mudanças, as quais não são certas ou erradas, nem mesmo intermináveis, é o movimento e a própria mudança que dão seu significado.

3.2.6 Cotista do curso de Odontologia

O entrevistado do curso de Odontologia durante o terceiro ano do ensino médio decidiu que cursaria uma universidade, pois acredita que com um nível superior as coisas são mais fáceis, como ele próprio fala “*sem estudo tá ruim, né, então eu queria garantir um futuro*”

Optou por odontologia, por ser uma área que se identifica e tem curiosidade, começou a conhecer e gostou muito. Após sua entrada na universidade conheceu pessoas diferentes, de outros municípios e costumes diferentes. Declara que fez muitas amizades, não só com a turma de Odontologia, mas também com de outros cursos. Coloca como um ponto positivo, por outro lado teve mais despesas.

Na universidade, não sofreu nenhum tipo de preconceito diretamente a sua pessoa, entretanto já se sentiu atingido por comentários de professores e colegas na sala de aula, como o de quem entra por cotas não consegue acompanhar o curso. O que discorda totalmente:

“... eu acho que quem faz o mérito é a gente, e não o que veio ao passado, se você quer, você corre atrás... tem gente que entrou por cotas e não acompanha, mas também tem gente que não entrou por cotas e não acompanha, isso é individual, cada um faz o que vale.”

Como seu curso é integral, organiza-se para intervalos em que não tem aula ir à biblioteca e adiantar seus trabalhos e em casa sempre que pode estuda, principalmente, uma semana antes das provas.

Não percebe nenhum tipo de diferença entre cotistas e não cotistas, pois todos estão na universidade com o mesmo objetivo. Perguntado sobre as cotas coloca-se favorável, pois se beneficiou delas para entrar na universidade:

“... eu considero que é uma oportunidade, (...) e que isso não é pra ser visto como uma chance de passar fácil, porque dentro do curso é a mesma coisa, a prova que eu faço é a mesma que os outros fazem, então não há muita diferença...”

A fala do cotista de Odontologia e suas respostas no questionário mostram a predominância da consciência histórica genética, atrelada a exemplar, sendo que duas respostas apontaram para a consciência histórica

genética e uma para a consciência histórica exemplar. A consciência histórica exemplar retira exemplos do passado para a normatização do presente.

Já a forma de produção de sentido genética que se coloca como mais ajustada para atualidade, se dá pela interpretação das mudanças, as quais não são certas ou erradas, nem mesmo intermináveis, é o movimento e a própria mudança que dão seu significado.

Essa discussão que trazemos nesta pesquisa é pertinente ao processo de políticas afirmativas para democratizar o acesso e permanência no ensino superior dos grupos fragilizados economicamente e socialmente, como é o caso das cotas. De acordo com Silva e Silvério (2003, p. 17-18), “ao contrário de derrubar a qualidade desse nível de ensino, como aponta o senso comum, essas políticas tendem a melhorar a qualidade das instituições porque nelas passarão a ingressar pessoas com grande capacidade”.

Também pudemos observar a alteridade do ponto de vista daqueles que se encontram encerrados nela, pois atualmente nossa sociedade se depara com oposições e conflitos multiétnicos e multiculturais, trazendo diferentes “nós”.

De acordo com Arruda (1998) a consciência do outro em sua alteridade, é um problema histórico e de contínua importância na vida de grupos e comunidades. As relações que o *eu* desenvolve com seu *outro*, desde tempos imemoriais provoca medo e insegurança e exclusão.

Assim, o que percebemos nesta pesquisa é que o aluno cotista não é um aluno de formação precária, mas um aluno que muitas vezes devido às condições sócio-econômicas não teve a oportunidade de se dedicar totalmente aos estudos. Até porque no pensar de Silva e Silvério (2003, p. 18), “as nossas

escolas privadas oferecem uma formação tão ruim quanto as públicas, e são, inclusive, piores em quesitos como cidadania e altruísmo” .

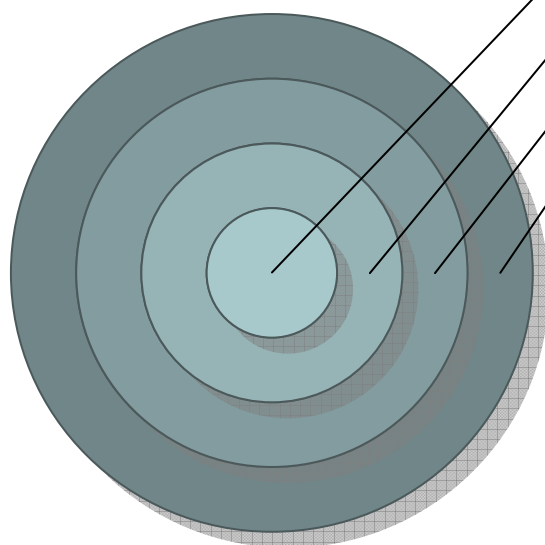
3.3 INTERPRETAÇÕES GERAIS

As diferentes posições sobre as cotas podem ser consideradas por meio das Representações Sociais criadas por Moscovici (1978), como antigas representações sociais dos negros na sociedade que chocam-se com novas representações construídas por aqueles que lutam a favor dos direitos dos negros.

Tomando como base os questionários aplicados nos seis cursos da UEPG e os questionários e entrevistas com os cotistas negros da UEPG, construímos alguns diagramas.

Esses diagramas representam as representações sociais dos alunos sobre as cotas para negros na UEPG.

Alunos do curso de Agronomia



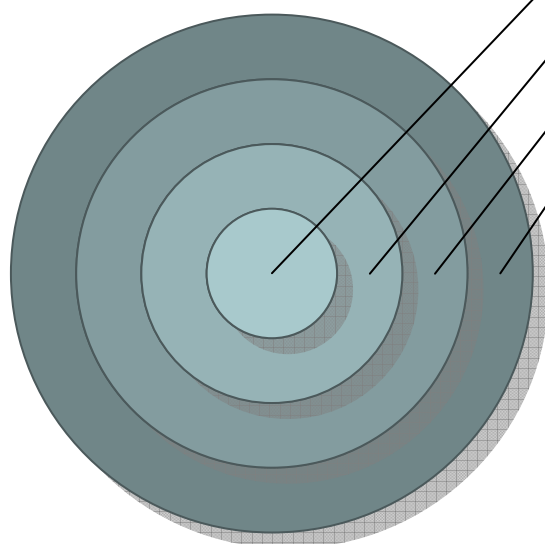
Contra as cotas para negros

Discriminação

Inconstitucionalidade

Rebaixamento da qualidade do ensino

Alunos do curso de Administração



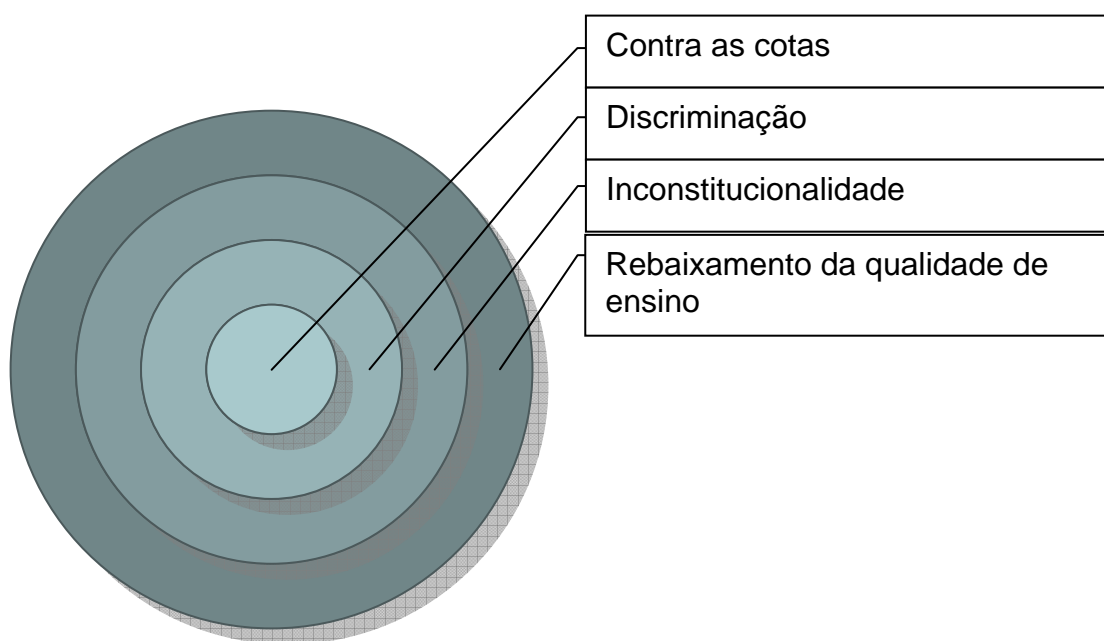
A favor das cotas

Má qualidade do ensino público

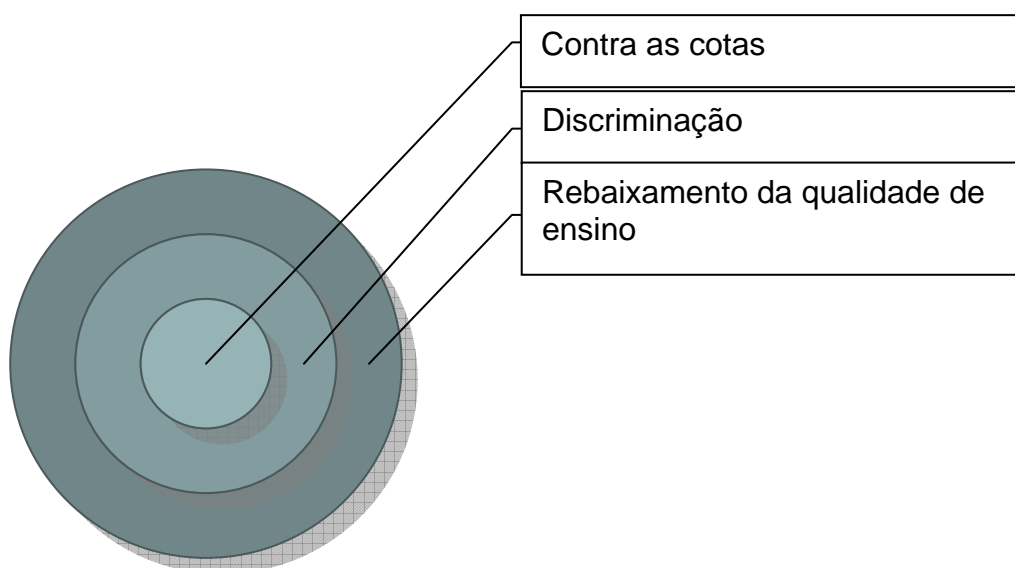
Inclusão social

Dívida histórica

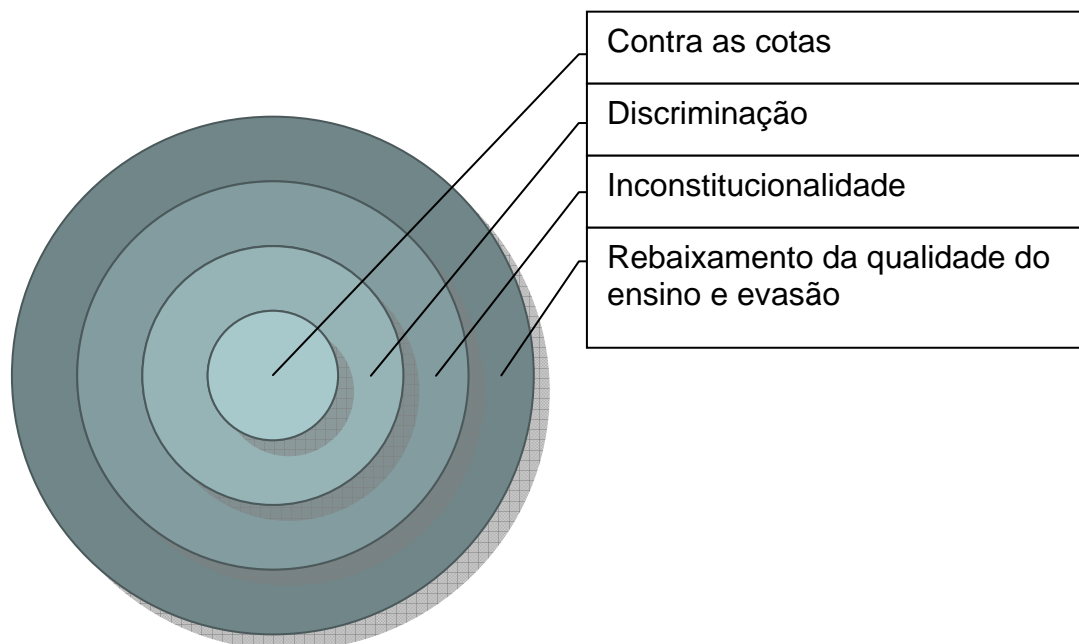
Alunos do curso de Direito



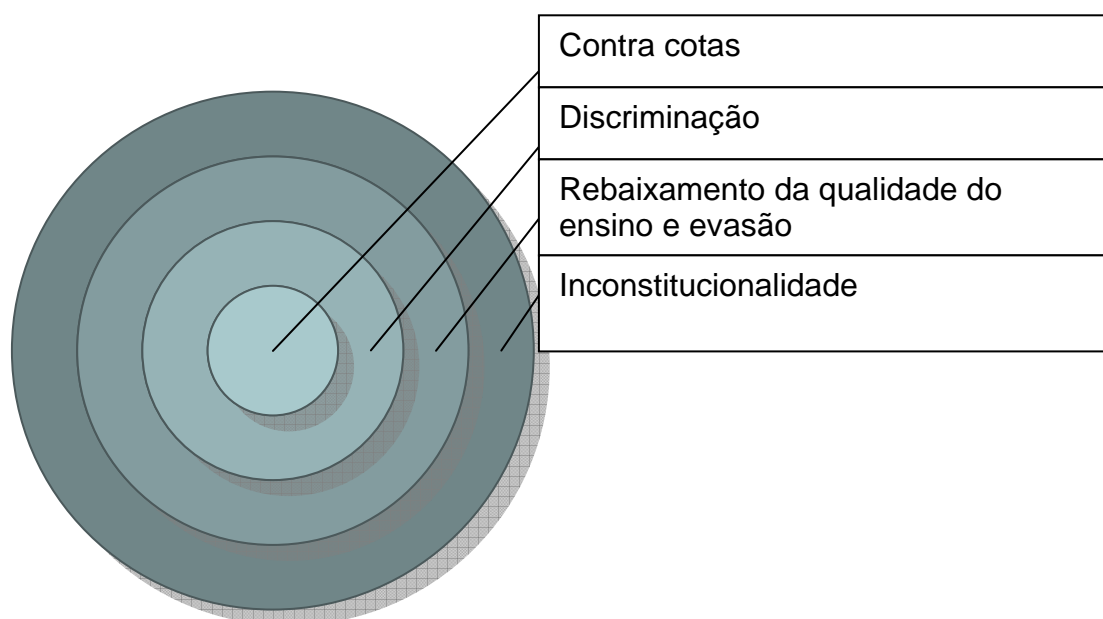
Alunos do curso de Física



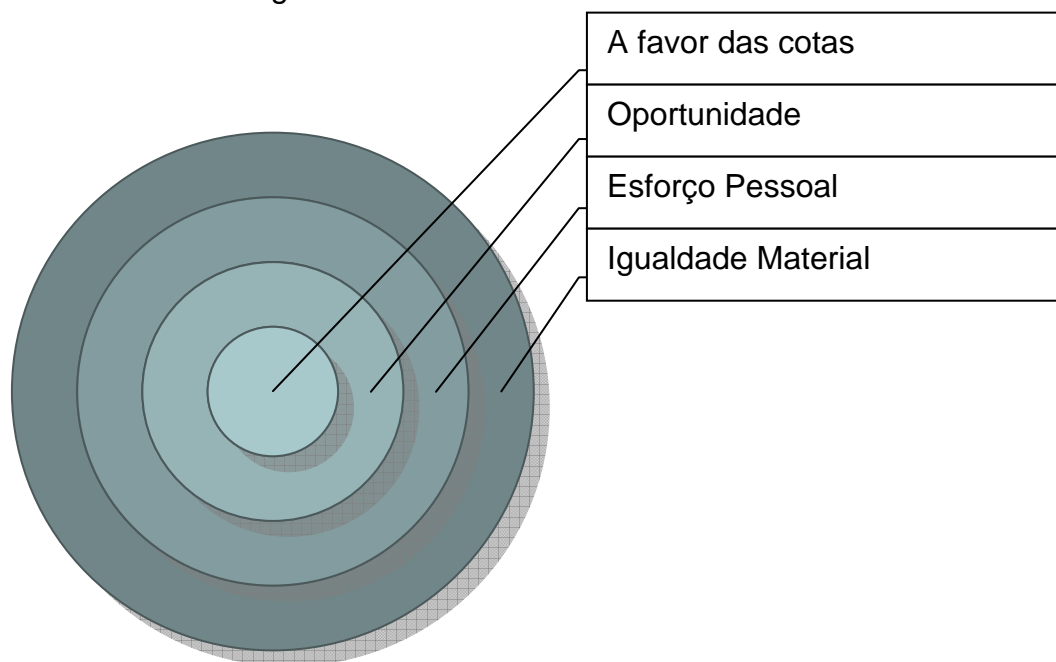
Alunos do curso de Letras



Alunos do curso de Odontologia



Alunos cotistas negros



Segundo Freire (1982) é necessário deixar de sermos ingênuos, em busca da consciência crítica, para tanto, é necessário que percebamos as injustiças e estas se tornem bem claras para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. Ademais, afirma o autor, a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, e assim desvelar o mundo, procurando um diálogo com o outro .

Desse ponto de vista, Schimidt e Garcia (2005) colocam que a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, tratando o passado como experiência revelando o tecido da mudança temporal no qual

estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se apontam as mudanças.

As autoras acima complementam, que essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”, isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1982), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta se a humanização é possível.

Assim, segundo, Schimidt e Garcia (2005) a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa cheia de significados, que toma os acontecimentos passados com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas tornando-as inteligíveis para o presente e, conferindo uma expectativa futura a atividade atual. Deste modo, Schimidt e Garcia (2005, p. 301) afirmam que:

a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a política de cotas para negros nas universidades brasileiras e, particularmente, na UEPG ainda é bem polêmico. A questão do mito da democracia racial tão proclamado, veio à tona mostrando a verdadeira condição da discriminação e, essa situação não pode mais ser disfarçada.

Esta pesquisa procurou contribuir para uma nova discussão a respeito do sistema de cotas.

O estudo realizado nessa dissertação apontou que as cotas possibilitaram o aumento do acesso da população de alunos negros e de escola pública em 15% (quinze) na UEPG.

A pesquisa revelou que os alunos da UEPG desconhecem as políticas afirmativas e falam sobre as cotas para negros baseado no senso comum. A maioria dos universitários em geral associa à pequena quantidade de negros na universidade à má qualidade do ensino público.

Podemos afirmar que as ações afirmativas ainda, especialmente, a política de cotas na UEPG, não ganharam a dimensão política que se pretendia no momento da sua implantação. Dessa forma acreditamos que para se atingir o nível que ela se propõe é necessário, primeiramente, uma intensa divulgação sobre o porquê e a necessidade de tais medidas. Somente assim, tomando conhecimento sobre o sistema de cotas é que a dificuldade de sua inserção pode ser diminuída.

Podemos afirmar que este é o momento propício para se promover novas discussões e proporcionar novas ações efetivas no combate às desigualdades raciais. Diante disso, muitos movimentos sociais, intelectuais, meios de comunicação e demais atores necessitam continuar empenhados em promover debates e divulgar essas ações. Estamos em um momento em que a

sociedade se reconhece como multicultural e isso é um aspecto positivo trazido pela discussão de ações afirmativas.

Todavia devido à falta de conscientização e de divulgação da importância das ações públicas, percebemos nesta pesquisa que a política de reserva de cotas gerou outras formas de disseminação do preconceito e, inclusive um sentimento preconceituoso camuflado.

É nesse sentido que as ações afirmativas por meio do sistema de cotas podem ser entendidas como instrumento capaz de propiciar mobilidade social aos negros, a fim de integrá-los econômica e socialmente. Essas propostas, no entanto, deverão vir acompanhadas de outras medidas de cunho social, universalista, tais como as melhorias na qualidade do ensino público políticas de redistribuição de renda entre outros.

É necessário, entretanto, ter em mente que só a aquisição do Ensino Superior não é condição suficiente para eliminação da desigualdade social e racial e as parcelas destinadas às populações negras nos cursos universitários são insuficientes, de fato, a mudança no ingresso é apenas um aspecto de um processo mais amplo

Faz-se necessário buscar um modelo de universidade que seja adequado a realidade brasileira e com qualidade.

Temos a consciência de que esta pesquisa não conseguiu desvendar todos os pontos importantes e necessários para se discutir a política de cotas na UEPG. Uma pesquisa é sempre inconclusa. No entanto, sabemos que, a partir das interrogações que ainda não foram respondidas, muitas outras pesquisas surgirão.

Conforme apresentado nesta dissertação podemos afirmar que há poucos estudos sobre políticas de cotas para negros no ensino superior. Sabemos que o assunto é amplo e pode ser abordado por diversos ângulos pelos quais, ainda, outros pesquisadores da área podem investigar. Assim, esta pesquisa tem a certeza de que deixa vários caminhos a serem percorridos por outros pesquisadores, como por exemplo: Os motivos que levam os cotistas a desistir do curso; averiguar as representações sobre cotas dos alunos de outros cursos; Acompanhar o desempenho acadêmico dos cotistas, entre outras possibilidades.

Ressaltamos que a intenção desta pesquisa foi o de contribuir para uma reflexão crítica sobre a política de cotas para alunos negros na UEPG. Percebemos vários aspectos de discriminação na fala dos depoentes, situações que poderiam ser evitadas para não constranger os cotistas como a passagem pela banca de constatação da condição de ser negro. Outro fator a ser considerado é o posicionamento dos professores contra as cotas, que muitas vezes inibem os cotistas.

Também percebemos a necessidade de reunir todos os cotistas para compartilhar os problemas vivenciados, buscando ajuda mútua para seu enfrentamento.

Desta forma a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e propiciar à realidade na qual vivem uma dimensão temporal, ou seja, uma orientação que pode conduzir a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

REFERÊNCIAS

*“Mais importante
que saber, é saber
onde encontrar”.*

Rubem Alves

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARRUDA, A. **Representando a Alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses Universitaires de France, 1977.

BITTAR, M., ALMEIDA, C. E. M. de; Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior *Educar, Curitiba, n. 28, p. 141-159, 2006. Editora UFPR*

BRANDÃO, A. A. (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro, LPP-DP&A: 2007.

BRANDÃO. C. da F. **As Cotas na Universidade pública Brasileira: será essa o caminho?** São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: 2004.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 30 ed. São Paulo: Saraiva, 2002. (Coleção Saraiva de legislação).

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Disponível em <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/lei-1063903.pdf> Acesso em janeiro de 2008.

CANDAU. V. M. "A diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro". *in*: GARCIA, R. L. ZACCUR, E. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007; p. 41 - 58.

CARVALHO, J.J. de. **Bases para uma aliança negra – branco – indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil**. Brasília: 2004.

CERRI, L. F. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa/PR v.6, n.2 p.93-112, 2001.

CHAUÍ.M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006

CUNHA, E. M. P. **Sistema Universal e Sistema de Cotas para Negros na Universidade de Brasília**: um estudo de desempenho. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2006.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FERREIRA, R. F.; MATTOS, R. M. O Afro-Brasileiro e o Debate sobre o Sistema de Cotas: um enfoque psicossocial. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2007, vol.27 (1) , 46-63.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa Grande Senzala**. Brasília EdUnB, 1963.

FRIGOTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I (org.). **Metodologia de Pesquisa Educacional**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p.11-19.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa e Princípio constitucional de Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001

HENRIQUES. R. **Raça e Gênero no Sistema de Ensino**. Os limites das políticas universalistas na Educação. UNESCO 2004.

IMBERNÓN, F. O direito à diferença como enriquecimento educativo e social, in **Pátio Revista pedagógica**, Ano VII, no. 28 nov 2003/jan 2004, p.16-19

JACCOUD, L. de B.;BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília, IPEA, 2002.

KAMEL, A. **Não Somos Racistas**: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1976.

MAIA, M.G. B. **Políticas de acesso a Educação Superior**: o sistema de cotas para negros. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2007

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Aantropológicos**, Jan./Jun 2005, vol.11, no.23, p.181-214. ISSN 0104-7183.

MARX, K. Posfácio à 2ª Edição de O Capital, in: **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MENIN, M. S. de S. et all. Representações de alunos universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, p. 255-272, mai/ago2008.

MORAES, R. ; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NEVES, P. S. da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. *In*: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 20 nº.59 São Paulo: Out. 2005.

PACIEVITCH, C. **Nem sacerdotes, nem guerrilheiros**: professores de história e os processos de consciência histórica na construção de identidades. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa,UEPG, 2007

PASSOS, J. C. dos. Escolarização de jovens negros e negras. In: OLIVEIRA, I. de. Et all (Orgs.). **Negro e Educação 3: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Pulo : Ação educativa, ANPED, 2005, p.53-65.

QUEIROZ, D. M. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber Livro, 2004.

RIOS, T. A. Ética e Interdisciplinaridade. *in*. FAZENDA, I. C. A. **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ROCHA, R. M. de C. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

RÜSEN, J. Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. **História: debates e tendências**. Passo Fundo. Vol.2 n.1 dez, 2001, p. 9-22

_____. Historiografia comparativa intercultural. *in*: MALERBA, J. (org.) **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____.

SÁ, C. P. de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **O Núcleo Central das Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SCHIMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

SCHWARCZ, L. M. (org.) **História da vida privada no Brasil**. v.4. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

_____. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, P. B. G e; SILVÉRIO, V. R. **Educação e Ações Afirmativas:** Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, A. L. N. da. **Ações Afirmativas e cotas raciais na Universidade:** uma via de promoção da igualdade material. Programa de Pós-Graduação em Direito. Curitiba-PR, 2008. (dissertação de mestrado)

SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: PENESB, 2003.

SKLIAR.C.B., DUSCHATZKY S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In* LARROSA J., SKIAR C. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; p.119-138.

TEIVE, M. D. L. **A Política de Cotas na Universidade de Brasília:** desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília: 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Resolução CEPE nº114 de 31 de outubro de 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Resolução CEPE nº115 de 31 de outubro de 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Resolução UNIV nº9 de 26 de abril de 2006.

VENTURA, N. C. **Negro:** reconstruído nossa história. São Paulo: Noovha América, 2003.

ZYSKOWSKI, C. A. P. ; HERMANN, D. de A.; MARGRAF, K. G. **Avaliação da Política de Quotas da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma proposta**

WAGNER, W. Descrição, explicação e métodos na Pesquisa das Representações Sociais. In GUARESCHI, P. A. ; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

<http://www.pt.org.br/racismo/unegro.htm>- UNIÃO DE NEGROS PELA IGUALDADE (UNEGRO) - Vassouras (RJ), 10 de maio de 1998

APÊNDICES

Apêndice 1
Média Geral do 1º Vestibular 2006

CURSOS	MÉDIAS 1º VESTIBULAR		
	COTA 1	COTA 2	COTA 3
Administração – Not.	1.463	1.330	1.358
Administração Com.Ex.	1.637	1.417	1011,5
Agronomia	1.337	1.173	775,67
Artes visuais	1.552	1.430	1058
Ciências biológicas - lic. Not.	1.228	1.152	1228
Ciências biológicas – bacharelado	1.423	1.269	1170,3
Ciências biológicas - lic. Vesp.	1.429	1.283	1381,3
Ciências contábeis - Mat.	1.422	1.377	1326,7
Ciências contábeis - Not.	1.386	1.204	1218,5
Ciências econômicas - Mat.	1.413	1.440	1393,5
Ciências econômicas - Not.	1.495	1.334	1106,8
Comunicação social – Jornalismo	1719,3	1597,7	1938
Direito - Mat.	1.742	1.406	1.255
Direito - Not.	1.712	1.482	1.065
Educação física - Int.	1.275	1.046	983,75
Educação física - Not.	1.168	1.074	894,2
Enfermagem - Int.	1.286	1.144	1.010
Engenharia Civil	1.640	1.388	1236,5
Engenharia de Alimentos	1.356	1.095	1.068
Engenharia de Computação	1.629	1.408	
Engenharia de Materiais	1.565	1.362	
Farmácia	1.502	1.303	1.193
Física – bacharelado – Mat	1.696	1.482	
Física - lic. Not.	1.413	1.378	849
Geografia – Mat	1.526	1.345	1074
Geografia - Not.	1.460	1.400	1310,3
História – Not	1.512	1.502	1341
História - Vesp.	1.451	1.455	883
Informática - Not.	1.434	1.351	1.093
Letras - Port.-Fran. Not	1.384	1228,8	
Letras - Port.-Ingl. Vesp.	1.663	1377	997,5
Letras - Port.-Ingl. Not.	1.494	1.472	1.029
Letras - Port.-Esp. Vesp.	1.343	1.242	1416,4
Letras - Port.-Esp. Not.	1.483	1.530	1271,7
Matemática - Int.	1.489	1201,8	
Matemática - Not.	1.389	1.377	1.076
Música - Vesp.	1.385	1262,6	
Pedagogia - Mat.	1.367	1.362	1241
Pedagogia - Not.	1.464	1.253	1153
Odontologia - Int.	1.541	1.335	1.025

Química – Not	1.258	1.112	1.025
Química - Tecnológica Int.			
Serviço social	1.350	1.326	1.368
Turismo	1.490	1.283	
Zootecnia	1.223	1156,1	1050
Educação Física - Telêmaco Borba	1027,6	1.048	948

Apêndice 2
Média do 2º vestibular 2006

CURSOS	MÉDIAS 2º VESTIBULAR		
	COTA 1	COTA 2	COTA 3
Administração - Not.	1.300	1.186	931
Administração Com.Ex.	1.415	1.191	733
Agronomia	1.308	1.118	944,8
Artes visuais	1.315	1.204	
Ciências biológicas – lic. Not.	1.177	1119,7	1044
Ciências biológicas - bacharelado	1.329	1.135	
Ciências biológicas – lic. Vesp.	1.276	1.142	
Ciências contábeis - Mat.	1.270	1.175	1.066
Ciências contábeis - Not.	1.193	1.187	1.045
Ciências econômicas - Mat.	1.294	1.163	1321
Ciências econômicas - Not.	1.220	1.197	1223,3
Comunicação social - Jornalismo	1.547	1.350	934,8
Direito - Mat.	1.564	1.264	1273,6
Direito - Not.	1.520	1.353	1.173
Educação física - Int.	1.172	999	1138,7
Educação física - Not.	1.037	1.002	837
Enfermagem - Int.	1.170	1.065	942,13
Engenharia Civil	1.516	1.245	1.078
Engenharia de Alimentos	1.328	1.018	919
Engenharia de Computação	1.494	1.268	991,5
Engenharia de Materiais	1.670	1.390	991
Farmácia	1.496	1145,9	1307,5
Física - bacharelado - Mat	1.370	1.191	1.142
Física - lic. Not.	1.318	1086,6	1158,3
Geografia – Mat	1.321	1193,8	1348
Geografia - Not.	1.201	1.157	1.231
História – Not	1.257	938	
História – Vesp.	1.308	1.229	1.078
Informática - Not.	1.238	1.165	997,17
Letras - Port.-Fran. Not	1.272	1.147	895
Letras - Port.-Ingl. Vesp.	1.288	1.137	953
Letras - Port.-Ingl. Not.	1.399	1.366	840
Letras - Port.-Esp. Vesp.	1.175	1.323	1001
Letras - Port.-Esp. Not.	1243,9	1.251	1.116
Matemática - Int.	1.125	1034,2	
Matemática - Not.	1179,4	1.048	870
Música – Vesp.	1.332	1.207	1498
Pedagogia - Mat.	1.138	1.097	747,67
Pedagogia - Not.	1.164	1.165	968
Odontologia - Int.	1.506	1.189	1.091

Química – Not	1.160	1124,2	873,2
Química - Tecnológica Int.	1.355	1.136	1165,5
Serviço social	1.190	1.142	868
Turismo	1.304	1134,1	991
Zootecnia	1.164	1047,5	1114,3
Educação Física - Telêmaco Borba	924	849	884,25

Apêndice 3
Média Geral 1º vestibular 2007

CURSOS	MÉDIA DO 1º VESTIBULAR		
	COTA 1	COTA 2	COTA 3
Administração - Not.	2878,5	2594,1	2792,5
Administração Com.Ex.			
Agronomia	2983,6	2819,3	2331,3
Artes visuais	2577,1	2443	
Ciências biológicas – lic. Not.	2809,8	2666	2359,5
Ciências biológicas – bacharelado	2697,7	3409,9	2754,4
Ciências biológicas – lic. Vesp.	3151,1	2653	
Ciências contábeis - Mat.	2780	2669,9	2540
Ciências contábeis - Not.	2709,2	2568,1	2275,8
Ciências econômicas - Mat.	3059,1	2634,2	
Ciências econômicas - Not.	2961,8	2564,3	
Comunicação social – Jornalismo	3.367	3.173	
Direito - Mat.	3.434	3.100	3.234
Direito - Not.	3.403	3.098	2.795
Educação física - Int.	2.496	2.431	
Educação física - Not.	2.495	2.398	2.438
Enfermagem - Int.	2.851	2.450	
Engenharia Civil	3.167	2.911	2.508
Engenharia de Alimentos	3.022	2.730	2.784
Engenharia de Computação	3.278	2.808	
Engenharia de Materiais	3.771	3.413	
Farmácia	3.514	3.357	
Física - bacharelado - Mat	2914	2764,7	
Física - lic. Not.	2782,1	2610,2	
Geografia – Mat	2964,3	2855	
Geografia - Not.	2846,6	2756,8	
História – Not	3.030	2.876	2.955
História – Vesp.	3.237	2.857	
Informática - Not.	2.701	2.570	1.970
Letras - Port.-Fran. Not	2.804	2.985	2236
Letras - Port.-Ingl. Vesp.	3.036	2.806	
Letras - Port.-Ingl. Not.	2.823	2.736	2.817
Letras - Port.-Esp. Vesp.	2.761	2.604	2505
Letras - Port.-Esp. Not.	2.774	2.674	2.958
Matemática - Int.	3189		
Matemática - Not.	2666,1	2394,7	2261
Música – Vesp.			
Pedagogia - Mat.	2827,5	2662,7	2473
Pedagogia - Not.	2.758	2.607	2.771

Odontologia - Int.	3.346		
Química – Not	3035,5	2678	
Química - Tecnológica Int.	3203,6	2710,2	
Serviço social	2.788	2.710	
Turismo	2.881	2.822	
Zootecnia	2.653	2.244	2.024

Apêndice 4
Média Geral do 2º vestibular 2007

CURSOS	MÉDIA DO 2º VESTIBULAR		
	COTA 1	COTA 2	COTA 3
Administração - Not.	2625,5	2467	2202
Administração Com.Ex.	2847,1	2780,1	2633,5
Agronomia	2782,2	2567,7	
Artes visuais	2.896		
Ciências biológicas – lic. Not.	2415,5	2410,4	2511
Ciências biológicas – bacharelado	2898,7	2721,5	2417
Ciências biológicas – lic. Vesp.	2462,8	2241,6	2252
Ciências contábeis - Mat.	2610,2	2582,4	2578
Ciências contábeis - Not.	2472,4	2458,7	1806,5
Ciências econômicas - Mat.	2952,5	2788,5	
Ciências econômicas - Not.	2656,8	2531,5	
Comunicação social – Jornalismo	3.311	3.121	
Direito - Mat.	3.331	2.884	2.799
Direito - Not.	3.076	2.931	2.765
Educação física - Int.	2.312	2.186	1.626
Educação física – Not.	2.091	2.046	1.765
Enfermagem - Int.	2.648	2.438	
Engenharia Civil	3.119	2.870	2.729
Engenharia de Alimentos	2.784	2.349	
Engenharia de Computação	3.110	2.946	
Engenharia de Materiais	3.618	3.174	
Farmácia	3.289	2.887	2.318
Física - bacharelado - Mat	2687,5	2295,3	
Física - lic. Not.	2756,5	2600,5	2279
Geografia – Mat	2637,1	2920	
Geografia - Not.	2404,1	2500,2	2347
História – Not	2.812	2.726	2.590
História – Vesp.	2.937	2.956	
Informática - Not.	2.557	2.551	
Letras - Port.-Fran. Not	2.819	2.592	
Letras - Port.-Ingl. Vesp.	2.917	3.364	
Letras - Port.-Ingl. Not.	2.776	2.711	2.398
Letras - Port.-Esp. Vesp.	2.417	2.499	
Letras - Port.-Esp. Not.	2.533	2.419	
Matemática - Int.	1510	1890	
Matemática - Not.	2310,6	2252	
Música – Vesp.	2.995	2.643	
Pedagogia - Mat.	2.467	2.344	

Pedagogia - Not.	2.389	2.343	2.661
Odontologia - Int.	3.233	2.979	2.962
Química – Not	2638,8	2683,7	
Química - Tecnológica Int.	2912,5	2865,2	2557
Serviço social	2.502	2.524	
Turismo	2.653		
Zootecnia	2.452	2.377	

ANEXOS

Anexo 1

RESOLUÇÃO UNIV N° 9 DE 26 DE ABRIL DE 2006.

Aprova a reserva de vagas nos Processos Seletivos da Universidade Estadual de Ponta Grossa para candidatos oriundos de Instituições Públicas e para aqueles que se autodeclararem negros.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, na reunião do dia 26 de abril de 2006, *considerando*

as decisões do plenário do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do dia 21 de março de 2006 e dia 12 de abril de 2006;

a aprovação do Conselho de Administração na reunião do dia 17 de abril de 2006; e,

considerando mais, os termos do expediente autuado na Secretaria da Reitoria - Protocolo Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde se consubstanciou no Processo n² 0421/2005, aprovou e eu, Reitor da UEPG, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1² Fica estabelecido que os percentuais aplicáveis ao sistema de cotas serão proporcionais à quantidade de inscritos por curso, na condição de estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino ou de estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

§ 1² No mínimo, 10% das vagas de cada curso de graduação ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

§ 2ª No mínimo, 5% das vagas de cada curso de graduação ofertadas pela UEPG em seus processos seletivos, será reservado a candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino, que se autodeclararem negros.

§ 3º Entende-se por Instituições Públicas de Ensino aquelas mantidas pelo poder público, em suas esferas municipal, estadual ou federal.

§ 4ª Não poderão concorrer às vagas reservadas pelo sistema de cotas os candidatos que já tenham concluído curso superior, condição esta que deverá ser objeto de declaração específica a ser firmada no ato da inscrição.

§ 5ª O candidato que optar por uma forma de reserva de vagas, será automaticamente excluído das demais.

Art. 2- Entende-se por estudante oriundo de escolas públicas, aquele que realizou o 3ª e 4ª Ciclos (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública, havendo tolerância para até 2 (dois) anos cursados em outra escola não pública, exceto no Ensino Médio.

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

Art. 4º Os percentuais aplicáveis ao sistema de cotas serão definidos após o término das inscrições de cada processo seletivo, nos limites mínimos definidos no § 1ª do Art. 1ª.

Art. 5- O percentual de vagas definido no Art. 1ª deverá vigorar por um período de 8 (oito) anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2007.

Art. B- Dentro do prazo fixado no Art. 5ª, os limites mínimos definidos no § 1ª do Art. 1ª serão aumentados:

I - 5% a cada ano para estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino;

II - 1% a cada ano para estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

Art. 7- As vagas não preenchidas através do sistema de cotas serão remanejadas da seguinte forma:

I - da cota reservada para negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino para a cota de alunos oriundos de Instituições Públicas de Ensino;

II - da cota de alunos oriundos de Instituições Públicas de Ensino para o sistema universal.

Art. 8^a Deverá ser composta uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de implementação da política de cotas na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Art. 9- O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE indicará uma comissão para homologar a matrícula dos candidatos que se autodeclararem negros, após verificação dessa condição, conforme descrito no Art. 3º desta Resolução.

Paulo Roberto Godoy

Reitor

Anexo 2

RESOLUÇÃO CEPE Nº 114 DE 31 DE OUTUBRO DE 2006.**CRIA E INSTITUI COMISSÃO PERMANENTE DE AVALIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE COTAS NA UEPG.**

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias;

CONSIDERANDO o expediente protocolado sob nº 5727 de 20/09/2006, que foi analisado pela Câmara de Graduação, através do Parecer deste Conselho nº 137/2006;

CONSIDERANDO a aprovação plenária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, datada de 31/10/2006, eu, Reitor, sanciono a seguinte Resolução:

- Art. 1º Fica criada a Comissão Permanente de Avaliação da Implementação da Política de Cotas, com o objetivo precípua de implementar a política de cotas na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.
- Art. 2º A Comissão Permanente de Avaliação da Implementação da Política de Cotas será constituída dos seguintes membros:
- I - um (1) membro da Comissão Própria de Avaliação Institucional - CPA;
 - II - um (1) membro do Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante - CAO;
 - III - um (1) representante da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD;
 - IV - um (1) representante do Conselho de Integração Universidade e Sociedade - CONINT;
 - V - um (1) membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE; VI - um (1) representante do corpo discente indicado pelo DCE.
- Parágrafo Único A Comissão Permanente de Avaliação da Implementação da Política de Cotas em sua primeira reunião escolherá, dentre seus membros, o Presidente e o Secretário.

Art. 3º A Comissão Permanente de Avaliação da Implementação da Política de Cotas, com base na Resolução UNIV n.º 9/2006 e em diretrizes e normas emanadas de órgãos do MEC, elaborará regulamentação própria, a ser aprovado pelo CEPE, em que constarão suas atribuições.

Art. 4º Ao final do ano letivo e após a divulgação das notas finais, a Comissão deverá, num prazo máximo de 60 (sessenta) dias, apresentar à Reitoria relatório circunstanciado sobre a implementação da política de cotas.

Art. 5º Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão, ouvido o CEPE, no que couber.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

ONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Dê-se Ciência e Cumpra-se.

João Carlos Gomes REITOR

Anexo 3

RESOLUÇÃO CEPE N° 115 DE 31 DE OUTUBRO 2006.**APROVA CRIAÇÃO DE BANCA DE CONSTATAÇÃO DA CONDIÇÃO DE NEGRO DO CANDIDATO COTISTA NA UEPG.**

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias;

CONSIDERANDO o estabelecido na Resolução UNIV n.º 9, de 26-04-2006

CONSIDERANDO o expediente protocolado sob n° 05728 de 20/09/2006, que foi analisado pela Câmara de Graduação, através do Parecer deste Conselho n° 139/2006;

CONSIDERANDO a aprovação plenária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, datada de 31/10/2006, eu, Reitor, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1º Fica criada a Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Art. 2º A Banca que trata o caput do art. 1º será constituída de membros da comunidade universitária e externa, conforme segue:

um representante da Comissão Permanente de Seleção-CPS
um representante da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD
um representante do Centro de Auxilio e Orientação ao Estudante -CAOE
um representante da comunidade negra pontagrossense, que não tenha vínculo com a UEPG, indicado pelo Conselho de Integração Universidade e Sociedade - CONINT
um representante da Comunidade Universitária, indicado pelo
Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CEPE.

Parágrafo único: por ocasião da sua primeira reunião a Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista escolherá dentre seus membros servidores da UEPG o seu presidente.

Art. 3º A Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista terá como atribuição precípua autorizar a matrícula dos candidatos

classificados nos vestibulares promovidos pela UEPG, que se autodeclararam negros.

Art. 4º Terá sua matrícula autorizada o candidato que, autodeclarando-se negro, apresente traços físicos característicos desse grupo étnico.

Art. 5º A PROGRAD ficará responsável pela confecção dos formulários, fichas e atas necessárias para o desempenho das atividades da Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista.

Art. 6º A PROGRAD indicará um de seus servidores para atuar como secretário executivo da Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista, sem direito a voto.

Art. 7º Os casos omissos serão resolvidos pela Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista, ouvida a PROGRAD, no que couber.

Art. 8º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

Dê-se Ciência e Cumpra-se.

João Carlos Gomes

Reitor

Anexo 4
Questionário 1

Projeto de Pesquisa “Cotas na UEPG”

**Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI)**

Pesquisadora: Sabrina Plá

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

Nome (opcional):

Data:

1. Sexo: () F () M

2. Segundo a classificação de IBGE, você se considera:

() Branco

() Amarelo

() Vermelho

() Pardo

() Preto

Se você não se encaixa em nenhuma
dessas classificações, como se define?

.....

3. Usando a numeração de 1 a 5 (**sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante, utilize somente uma vez cada número**), classifique as razões pelas quais você decidiu fazer este curso.

() perspectiva de retorno financeiro satisfatório

() tradição familiar

() perspectiva de ascensão (ou promoção) no trabalho atual

() status/ prestígio social

() vocação / realização pessoal

4. Usando a numeração de 1 a 5 (**sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante, utilize somente uma vez cada número**), classifique as causas que, na sua opinião, explicam a presença de poucos negros na Universidade?

() falta de recursos econômicos para custear os estudos

() desinteresse

() desistência e evasão, o que impede que muitos concluam o ensino médio

() racismo e discriminação

() pela falta de qualidade do ensino público em que estuda a maioria dos alunos negros

5. (**Marque apenas uma opção**) Sobre políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras:

() desconheço totalmente

() conheço alguma coisa

() conheço bem

6. (**Marque apenas uma opção**) Você é a favor do sistema de cotas na universidade?

() totalmente contra

() parcialmente contra

() indiferente

() parcialmente favorável

() totalmente favorável

7. Escreva até três motivos quês justificam sua opinião sobre a questão 6 (**se necessário, use o verso da folha**)

.....
.....
.....
.....

8. Já presenciou na sala de aula qualquer tipo de manifestação de preconceito ou discriminação com base na cor ou raça de seus colegas?

- nunca
- pelo menos 1 vez
- mais de 1 vez
- diversas vezes
- constantemente

9. Em sua opinião as relações entre brancos e não brancos são:

- péssimas (agressivas)
- ruins (não tem relações entre si)
- neutra (existe relações que não são boas nem ruins)
- boas (existe relações positivas)
- ótimas (perfeita integração entre brancos e não brancos)

Anexo 5
Questionário com os cotistas

Projeto de Pesquisa “Cotas na UEPG”

*Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI)*

Pesquisadora: Sabrina Plá

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

Data:

Local:

Nome:

QUESTIONÁRIO FECHADO

Prezado aluno

Neste questionário você encontrará pequenas histórias que implicam uma tomada de decisão, ao final. Existem quatro alternativas fechadas e, caso necessário, um espaço aberto para uma quinta possibilidade de resposta.

Imagine que tropas estrangeiras invadem o Brasil, sob o pretexto de estabelecer o controle de nossas reservas aquáticas para o bem da humanidade. A partir daí, formam-se quatro grupos de resistência entre os brasileiros, com diferentes argumentos entre si. Em qual deles você se enquadraria?

() “Grupo Y-Brasil”. Seu principal argumento ancora-se na tradição indígena brasileira: a água era nossa antes mesmo dos europeus chegarem. A atuação deste grupo permanece majoritariamente nas instâncias judiciais.

() “A água é nossa”. Apóia-se nas mesmas estratégias realizadas pela proteção do Petróleo nacional no período getulista – propagandas, artigos em jornais e revistas, manifestos nas ruas.

() “Brigada pelo subsolo da humanidade”. Este grupo combate todo tipo de nacionalização dos elementos da natureza, opondo-se tanto aos demais grupos brasileiros quanto aos estrangeiros. Suas táticas de ação passam pelas manifestações nas ruas, ocupação de mananciais e panfletagem pela desnacionalização das reservas aquáticas, petrolíferas e naturais do mundo todo.

() “Movimento água para todos”. A principal preocupação do movimento é evitar o conflito armado e a destruição dos mananciais. Entende que há necessidade de realizar um maior controle das reservas naturais do país, criando formas coletivas de repartir os recursos com localidades em que estes são mais escassos.

2) Existe uma discussão atual sobre tornar lei a permissão para que as escolas públicas optem entre ensinar a origem da vida através da teoria da evolução das espécies ou da idéia de criação divina. Imagine que a equipe de professores de sua escola (lembre-se que cerca de 70% dos seus alunos são evangélicos) está reunida para decidir se opta por manter a teoria da evolução das espécies ou se modifica o currículo de história e de ciências, adaptando-o para a interpretação bíblica. Entre os representantes dos pais, presentes na reunião, dois grupos estão em disputa: o de religiosos conservadores e pentecostais, que usam inclusive argumentos plausíveis para corroborar sua posição e os pais agnósticos e vinculados a outras vertentes religiosas, que exigem que o currículo da escola mantenha-se dentro dos parâmetros científicos tradicionais e laicos. Que decisão você tomaria?

() A teoria da evolução, tradicionalmente, tem sido ensinada nas escolas há tempos e isso não pode ser simplesmente jogado fora. As explicações bíblicas, como os próprios pais disseram, também possuem plausibilidade e fazem parte dos referenciais culturais da comunidade. Por muito tempo, tais saberes foram negados nas escolas, mas hoje defende-se que o aluno precisa entender o mundo de forma global e por isso as artes, a cultura popular, os movimentos religiosos vêm ganhando um espaço cada vez maior no ensino. Minha proposta é que as duas interpretações sejam oferecidas, para que o aluno possa optar conscientemente.

() Sabemos o que acontece quando as escolas resolvem misturar-se com a religião: basta observar os exemplos das escolas fundamentalistas muçulmanas e o tipo de cidadãos que elas vêm formando ao longo dos anos em países como o Afeganistão. Assim como os Pioneiros da Educação, posiciono-me contrário aos ensinamentos de cunho religioso nas escolas.

() Sou contra a imposição da teoria evolucionista sobre os alunos. Sabemos que toda afirmação científica é passível de refutação, nenhuma pode ser considerada absolutamente verdadeira. O conhecimento advindo das revelações religiosas também não pode ser discutido. Proponho atividades em que seja oferecido aos alunos, ao invés de estudarem uma ou outra das formas de explicação, aprenda a criticá-las e a desconstruir suas assertivas.

() A função da escola é transmitir os saberes científicos que são universalmente válidos. É o maior bem que a escola tem oferecido, desde os primórdios de sua existência, para a humanidade. Portanto, opto por continuar ensinando a teoria da evolução.

3) Você mora numa cidade grande, mas possui parentes numa pequena e tradicional cidade do interior. Lá vive uma afilhada sua, chamada Filomena, de 16 anos. Os pais de Filomena sempre confiaram em você como guardião dos valores e preceitos da família, por isso sua escolha para batizá-la. Uma certa ocasião, essa moça bate em sua porta, já desesperada, contando-lhe uma história: seus pais desejam que se case com um amigo da família, que ela sequer conhece, nem mesmo tem vontade de casar ainda. Filomena pede que você impeça o casamento usando sua condição de padrinho, o que o coloca entre dois apelos de consciência: o seu compromisso com os valores dos pais e sua sensibilidade com a situação da jovem.

() Você reconhece que possui laços de obrigação com os pais de Filomena, tendo em vista que eles confiaram na sua honestidade e probidade. Argumenta com Filomena que os pais e os avós dela casaram-se muito jovens, sempre seguindo o gosto da família e acabaram constituindo famílias sólidas, bem formadas e felizes. Filomena deveria seguir esse exemplo, que garante a ela estar tomando a decisão correta.

() Você sente-se obrigado, pelos laços de compadrio, a conservar Filomena dentro das tradições da família. Assim, aconselha-a que obedeça aos pais, tendo em vista que as normas são assim desde tempos imemoriais e que não é correto desrespeitar os costumes de sua comunidade.

() Você reconhece que possui laços de obrigação, tanto afetivos quanto morais, para com Filomena e os pais dela. Mas entende que a moça não está preparada para casar-se ainda, muito menos com alguém que mal conhece. Os acordos sobre casamento arranjado são compreensíveis em alguns contextos, mas não válidos para a situação de Filomena. Propõe-se a ir conversar com os pais dela, tentando entender os motivos que os levaram a exigir o casamento e buscando um entendimento entre todas as partes. Aconselha Filomena que não fuja, mas que tente dialogar com seus pais, garantindo que prestará sua ajuda no que for possível.

() Você diz a Filomena que não reconhece mais que os laços de compadrio autorizem sua interferência na vida da família. Diz a ela que os casamentos arranjados são coisas passadas, que já não possuem validade alguma nos dias atuais e que ela pode negar-se a obedecer seus pais. Acolhe e orienta a jovem, apontando alternativas para que consiga apoio social à sua decisão.

Anexo 6

Roteiro para entrevista oral com os cotistas

1. Quando e porque decidiu cursar a universidade?
2. Porque fez a opção por este curso?
3. Quais suas expectativas de futuro?
4. Sua entrada na universidade afetou de alguma forma sua vida social e econômica?
5. Você fez muitas amizades após ingressar na Universidade? Quais?
6. Após sua entrada na universidade por meio das cotas, você percebe algum tipo de discriminação relacionada ao mérito acadêmico, cor ou classe social?
7. Como você esta organizando seu tempo para estudo?
8. Podendo descrever os alunos cotistas (negros ou afrodescendentes, ou provenientes de escolas públicas) em algumas palavras, o que você diria?"
9. Existe algum tipo de dificuldade que impede ou dificulta sua vida acadêmica?
10. O que você pensa a respeito das cotas para negros nas universidades Brasileiras?

Anexo 7

Tabela comparativa das respostas dos alunos

	Agronomia	Administração	Direito	Física	Letras	Odontologia
Discriminação	<i>Forma de discriminação, ação provisória que não resolve o problema da educação no Brasil, não dá apoio ao acadêmico após ingressar na faculdade.</i>	<i>"cotas para negros é um exemplo explícito de preconceito" "segregar discriminar" é</i>	<i>"Acredito que as cotas para negros são sim uma expressão de racismo. Eles não precisam de cotas pra entrar em uma universidade, afinal QI não se mede pela cor da pele."</i>	<i>"A própria cota é uma discriminação"</i>	<i>" Acredito que a cota por si só é uma forma de discriminação" " utilizando as cotas o próprio candidato se discrimina, dizendo-se incapacitado de conseguir uma vaga na universidade".</i>	<i>"É mais uma forma de racismo. Somente vem a amenizar nossas políticas do tempo colonial."</i>

Rebaixamento da qualidade de ensino e evasão	...pessoa desqualificada no ensino superior	" com o sistema de cotas entram na faculdade, muitas vezes, alunos despreparados e que não conseguirão concluir os ensinios, ainda por cima diminuem as vagas para aqueles que estão preparados." "perda do rigor e formalização ao ingressar em um curso superior"	"o nível escolar dos negros é inferior aos demais...". "Diminui o nível de ensino"	" Alunos despreparados para o ingresso acadêmico, não conseguindo portanto dar continuidade ao curso, devido a poucos candidatos por vaga."	" Após ingressar a universidade, não conseguem concluir o curso." " As notas dos optantes pelas cotas são muito mais baixas que de outros deixando o nível dos alunos da universidade baixo."	"Os cotistas não acompanham o ritmo na maioria das vezes".
Inconstitucionalidade	1) Igualdade para todos. 2) Usuários das cotas não são piores que os outros. 3) tem os mesmos conhecimentos que os brancos	"princípio da isonomia"	"o sistema de cotas em parte é inconstitucional. O governo deveria adotar outro "esquema" de cotas, pois este atual não deixa de prejudicar também a maioria."		"Todos temos o mesmo direito e passamos pelo mesmo estudo".	"Injustiça com os demais candidatos." "Temos os mesmos direitos perante a lei, sem distinção de cor." "Princípio de igualdade".

Inclusão social		<p>"trazer igualdade social para o país" "inclusão maior número de negros no ensino superior"</p>	<p>"é necessário incentivar mais as atividades de inclusão"</p>		<p>" distribuição dos negros e "pobres" nos cargos sociais políticos." "Pois acredito ainda ser uma das alternativas de inclusão mais favorável e existente."</p>	<p>"Oportunidade, favorece a igualdade e a diversidade importante para a formação do país para a construção de um bom futuro."</p>
Dívida Histórica		<p>"dívida histórica" " para reparar anos de história de discriminação" " eu entendo que as cotas são uma forma de tentar recuperar toda a discriminação sofrida pelos negros, mas devem ser paralelas a uma renovação do sistema educacional, incluindo o ensino superior que deve estar adaptado para essas mudanças."</p>	<p>"discriminação histórica excludente". "Processo histórico do nosso país"</p>		<p>"recuperar danos causados nos séculos passados"</p>	<p>" Por que realmente eles são a maioria pobre sofreram e merecem algum tipo de recompensa."</p>

Má qualidade do ensino público	<i>Falta de qualidade do ensino público, falta de professores qualificados, falta de estrutura dos colégios (bibliotecas, laboratórios)</i>	<i>" a estrutura do sistema é falha, porem a iniciativa é interessante, uma vez que a maioria da população negra não tem o mesmo acesso a educação que a população branca."</i>	<i>"...medidas paliativas, apenas visando atender interesses políticos, não resolvem a grave situação que passa o ensino público, o qual deveria ter maior atenção e maiores investimentos, a fim de melhorar sua qualidade."</i>	<i>"Apesar do esforço individual de cada aluno muitas vezes o ensino público, por culpa do próprio governo, não corresponde as expectativas."</i>		<i>"Você deve olhar para a raiz do problema para resolver, não se deve tentar resolver o problema no final, o erro está sendo cometido na base da educação escolar."</i>
Igualdade Material	<i>Oportunidade aos mais carentes</i>			<i>"As cotas são interessantes, pelo fato de que o nível de competição entre candidatos fica igual. Não podemos ser hipócritas em dizer que todos somos iguais se for em relação aos direitos, sim. Somos iguais. Mas em relação ao ensino, não somos."</i>	<i>" se o governo não dá condições favoráveis de estudo é mais que justo a busca de outros meios para ingressar na universidade"</i>	

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)