Juventude.br

Publicação científica do Centro de Estudos e Memória da Juventude - CEMJ.
20ª edição - Edição especial - ano 17 - Juventude.Br - ISSN 1809-9564

DE LÁ PRA CÁ:

10 ANOS DA LEI 12.711/12

ESTUDO TÉCNICO DA CAMPANHA EU DEFENDO AS COTAS: PELA ENTRADA E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

De lá pra cá: 10 anos da lei 12.711/12

Juventude.Br - ISSN 1809-9564
Publicação científica do Centro de Estudos e Memória da Juventude - CEMJ.
20ª edição - Edição especial - ano 17 (139 páginas)
Versão on line: juventudebr.emnuvens.com.br

Expediente:

Este relatório de pesquisa foi produzido pelo projeto Cátedra, do Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), em uma parceria com a União Nacional dos Estudantes (UNE). Finalizado em abril de 2022 e publicado em julho de 2022.

Presidente do CEMJ:
Euzébio Jorge Silveira de Sousa.

Presidente da UNE:
Bruna Chaves Brelaz

Pesquisa e redação:
Alexsandro dos Santos (org.)
Jaqueline Lima Santos (org.)
Daniela Olorruama
Elisangela Lizardo
Luana Bonone

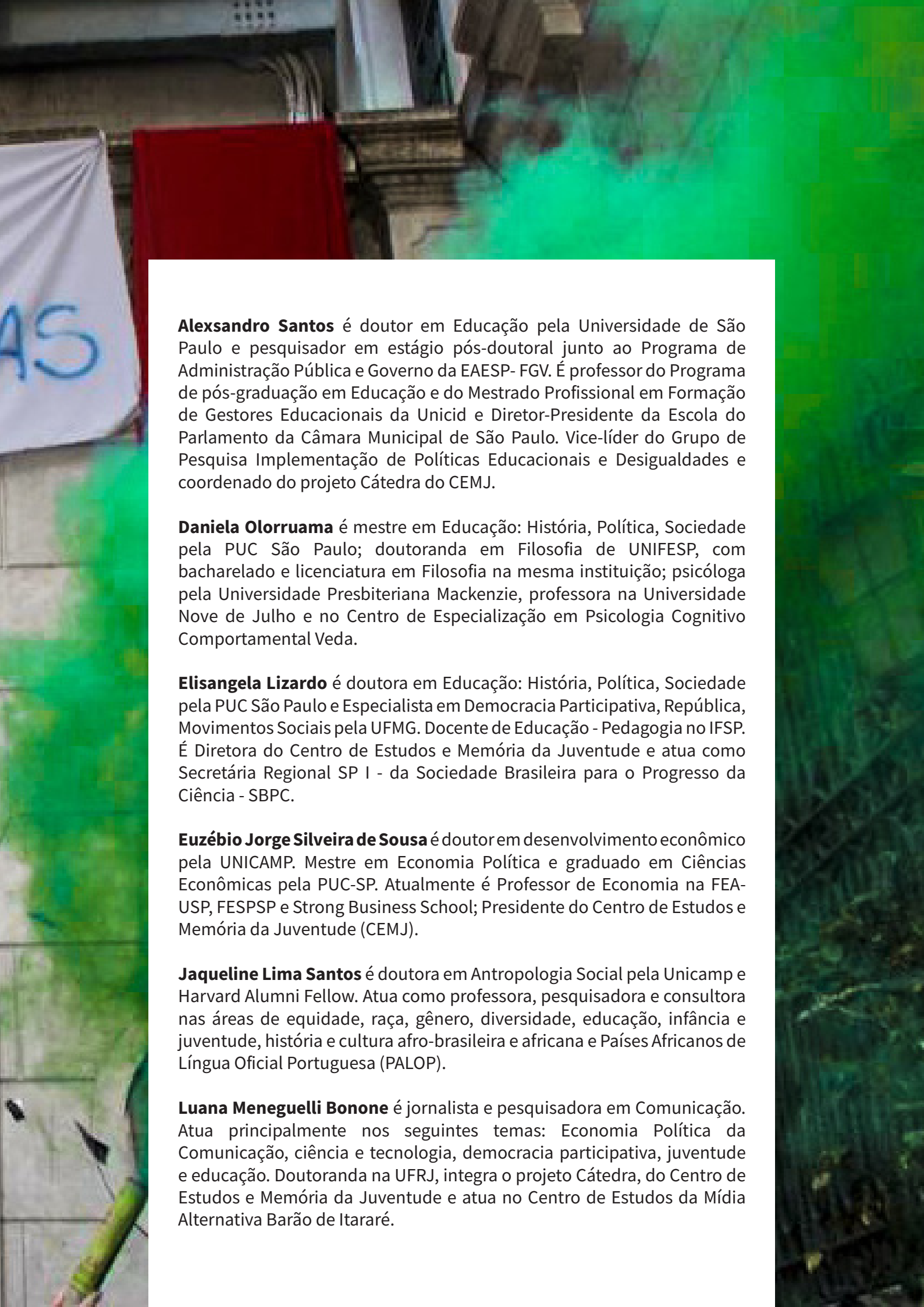
Diretoria de Combate ao Racismo:
Ryan dos Santos Rosa
Eduardo Campos de Mesquita
Paula Lorrane Rodrigues da Silva
Bruna Fernando Santos

Corpo Editorial
Diego Carlos Ferreira
Manuella Mirella Nunes da Silva
Wellington Sousa Lima Junior

Fotos
Daline Ribeiro
Vinícius Braga

WWW.CEMJ.ORG.BR | WWW.UNE.ORG.BR/

equipe



Alexsandro Santos é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e pesquisador em estágio pós-doutoral junto ao Programa de Administração Pública e Governo da EAESP- FGV. É professor do Programa de pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Unicid e Diretor-Presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades e coordenado do projeto Cátedra do CEMJ.

Daniela Olorruama é mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC São Paulo; doutoranda em Filosofia de UNIFESP, com bacharelado e licenciatura em Filosofia na mesma instituição; psicóloga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professora na Universidade Nove de Julho e no Centro de Especialização em Psicologia Cognitivo Comportamental Veda.

Elisangela Lizardo é doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC São Paulo e Especialista em Democracia Participativa, República, Movimentos Sociais pela UFMG. Docente de Educação - Pedagogia no IFSP. É Diretora do Centro de Estudos e Memória da Juventude e atua como Secretária Regional SP I - da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC.

Euzébio Jorge Silveira de Sousa é doutor em desenvolvimento econômico pela UNICAMP. Mestre em Economia Política e graduado em Ciências Econômicas pela PUC-SP. Atualmente é Professor de Economia na FEA-USP, FESPSP e Strong Business School; Presidente do Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ).

Jaqueline Lima Santos é doutora em Antropologia Social pela Unicamp e Harvard Alumni Fellow. Atua como professora, pesquisadora e consultora nas áreas de equidade, raça, gênero, diversidade, educação, infância e juventude, história e cultura afro-brasileira e africana e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Luana Meneguelli Bonone é jornalista e pesquisadora em Comunicação. Atua principalmente nos seguintes temas: Economia Política da Comunicação, ciência e tecnologia, democracia participativa, juventude e educação. Doutoranda na UFRJ, integra o projeto Cátedra, do Centro de Estudos e Memória da Juventude e atua no Centro de Estudos da Mídia Alternativa Barão de Itararé.

O FILHO DO
PEDREIRO

Sumário

Introdução....8
1. A Conquista das ações afirmativas no contexto brasileiro....11
1.1 Novos movimentos sociais na luta pelas ações afirmativas nas universidades....16
1.2 Primeiras Experiências....22
1.3 O Debate público e o convencimento da sociedade e do estado....25
2. Fundamentos das ações afirmativas....36
2.1 O princípio de justiça que deve reger a distribuição do direito ao ensino superior....38
2.2. Redistribuição ou reconhecimento....40
2.3. Igualdade ou equidade....43
3. Evidências e pequisas sobre as ações afirmativas no ensino superior brasileiro....45
3.1. Impacto nacional das ações afirmativas....47
3.2. Avaliação local das ações afirmativas....53
3.2.1. A universidade federal de são carlos - apenas um exemplo entro tantos....54
3.2.2 Presença indígena na UFSCAR....58
3.2.3 Recomendações do relatório....60
3.3 Anova face da universidade pública....60
4. Elementos para o debate sobre a atualização da lei de cotas....71
4.1. O que prevê a lei nº 12.711/2012 para o ano de 2022....71
4.2. O debate no poder legislativo....72
4.3. Avanços, retrocessos e o atual aprofundamento das desigualdades....75
4.4. A importância da continuidade das políticas de ações afirmativas na educação....77
4.4.2. As ações afirmativas precisam ser ampliadas para sustentar a permanência dos estudantes no ensino superior....83
4.4.3. As ações afirmatias com recorte racial precisam avançar para responder ao racismo institucional que atravessa o modo de funcionamento das IFES e suas estruturas....86
4.4.4. O que a universidade ganha com a democratização racial do acesso....88
4.5. As comissões de heteroidentificação e a garantia de direitos....92
5. Recomendações dedutivas....102
Conclusão....110
Referências....118

UNE

intro dução

10 anos da Lei nº 12.711/2012 e as ações afirmativas no ensino superior

Em 2022 a Lei nº 12.711/2012, que regulamentou as ações afirmativas em todas as instituições federais de educação, completa 10 anos. No entanto, há 20 anos esse tipo de política começou a ser implementada no ensino superior brasileiro, tendo como ponto de partida a experiência da UERJ iniciada em 2003. A primeira década desses programas de reserva de vagas foi marcada por embates nacionais que envolveram poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Nesse período, centenas de projetos de lei e peças jurídicas foram analisadas para responder às disputas em torno da temática por parte de grupos políticos e, até mesmo, familiares de estudantes que se sentiram prejudicados pelos novos sistemas de ingresso adotados pelas universidades. Ao mesmo tempo, estados e instituições autônomas foram aderindo a diferentes modelos de reservas de vagas e gerando dados e experiências sobre a importância desses programas no ensino superior. O debate sobre a constitucionalidade das ações afirmativas foi encerrado apenas em 2012, quando o Supremo Tribunal Federal (STF), a partir de um julgamento sobre a experiência da Universidade de Brasília (UnB), decidiu por unanimidade a validade das políticas de ações afirmativas no Brasil, abrindo caminhos para o Poder Executivo Federal sancionar a lei nacional supracitada.

Hoje, uma década após a primeira lei federal de ações afirmativas, que inspirou outras experiências estaduais e institucionais pelo país, voltamos a debater o lugar dessas políticas nas universidades públicas. O momento seria para avaliar o impacto da reserva de vagas e pensar o próximo período, mas no debate público vemos um retrocesso em questões já superadas pelo julgamento do STF e, até mesmo, como veremos neste relatório de pesquisa, pelos resultados, aprendizados e ganhos dessas políticas de inclusão.

Desta forma, este relatório de pesquisa 1) recupera o histórico já percorrido pela sociedade brasileira até a implementação das políticas de ações afirmativas, considerando os projetos, as disputas, o debate público e a sua constitucionalidade; 2) discorre sobre o debate das noções de justiça, igualdade, equidade, meritocracia, racismo e ação afirmativa nas experiências brasileira e internacionais; 3) traz evidências e analisa os resultados das políticas de ações afirmativas no ensino superior; 4) apresenta o atual estado das discussões na câmara federal e aponta caminhos para o debate sobre a possível atualização da lei de cotas com base em dados sobre as desigualdades no acesso ao ensino superior, considerando raça, território e deficiência, e nas experiências implementadas até aqui; e 5) aponta recomendações para o processo de revisão da Lei nº 12.711/2012.

Para realizar este trabalho, a equipe de pesquisadoras e pesquisador envolvidos na construção deste relatório selecionou um conjunto de teses, dissertações, artigos científicos, relatórios de pesquisa, produção de grupos de pesquisa com incidência no tema ações afirmativas, entre outras produções acadêmicas e de institutos de pesquisa para a realização de uma metanálise que pudesse responder aos aspectos listados. Também foram utilizadas fontes primárias, como avaliações institucionais produzidas por universidades, dados pesquisados na página da Câmara dos Deputados e um relatório de votação do Supremo Tribunal Federal (STF); dados brutos, como planilhas de dados levantados por grupos de pesquisa e institutos; informações coletadas em diversos veículos noticiosos e páginas virtuais oficiais de instituições.

Por fim percebemos a necessidade de compreender mais a fundo transformações que ocorrem no “chão de fábrica” das universidades, no cotidiano de sala de aula, para melhor expressar transformações simbólicas e epistemológicas, novas movimentações e dinâmicas, bem como desafios concretos e cotidianos que marcam presença na universidade a partir da institucionalização de políticas de ações afirmativas. Para ilustrar este processo, realizamos entrevistas com 3 estudantes de universidades localizadas em diferentes regiões do país e contemplados(as) pela política de reserva de vagas por diferentes motivos (há estudantes negros e negras, com deficiência, trans, oriundos(as) de escolas públicas e de baixa renda). Também entrevistamos três docentes e um servidor técnico-administrativo que cumpre função de gestor. Todos e todas entrevistados(as) vinculados(as) a universidades federais.

Assim, buscamos com essa pesquisa qualificar o debate público e incidir sobre as ações dos poderes Legislativo e Executivo, assim como possíveis ações no Judiciário que impliquem a revisão da Lei nº 12.711/2012.

#1 A CONQUISTA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O início do século XXI é marcado pelo avanço nas políticas de promoção da equidade e da justiça social no Brasil, muitas delas, abrangentes ou específicas, são fruto da luta histórica de movimentos chamados hoje de "identitários" - a exemplo das organizações negras e feministas. Em outras palavras, a luta pelas cotas raciais e o questionamento do papel das universidades por parte do movimento negro puxou, também, um **debate público sobre o acesso e o papel das universidades públicas**, contribuindo para a sua expansão, bem como para a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, de baixa renda e com deficiência.

A rigor, é possível afirmar que o que se entende por ações afirmativas vem sendo implementado no Brasil desde o século XIX. Entretanto, ao invés de caminhar no sentido da equidade, o que historicamente se consolidou foram políticas sem perspectiva de enfrentamento às desigualdades, mas que, pelo contrário, iam no sentido de reforçá-las. Como exemplo, podemos citar a "Lei do Boi"[1] (5.465/68), ao definir que:

> Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela união, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinqüenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos dêstes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos dêstes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

1 Magalhães (2015) dissertou sobre a Lei do Boi indicando quem foi favorecido, de fato, durante os 17 anos de vigência da lei. Cf.: MAGALHÃES, W. L. A "Lei do boi" como estratégia da burguesia rural: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1985). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2015.

Por outro lado, neste mesmo período, grupos historicamente discriminados também já reivindicavam a inclusão social por meio da educação. Conforme Sales Augusto dos Santos (2014), nos anos 1940 entidades negras elaboraram dois manifestos em que reivindicavam ações afirmativas para a população negra no país, como o Manifesto às Forças Políticas da Nação Brasileira (1945), da Convenção Política do Negro, e o Manifesto à Nação Brasileira (1945), lançado na "Convenção Nacional do Negro Brasileiro". Ambos os documentos, conforme o autor, reivindicavam que os programas políticos de ação contemplassem a problemática do racismo. Estes documentos demandavam cotas para negros

> a) nas Chapas [dos partidos] para a representação federal dos Estados do Ceará, Paraíba, Pernambuco, Distrito Federal, Rio de Janeiro, uma cadeira [para candidato negro]; nas dos Estados da Bahia e Rio Grande do Sul, duas cadeiras; nas dos Estados de Minas Gerais e São Paulo, três cadeiras; b) nas Assembleias Legislativas de cada Estado, em proporção a ser determinada no momento oportuno, bem assim como nas Câmaras Municipais.
> Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (SANTOS, 2014, p. 46).

Os trechos mencionados, retirados do texto *Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um balanço, de Sales Augusto dos Santos (2014)*, apontam que já na primeira metade do século XX organizações negras no país reivindicavam cotas para candidatura política, a fim de fazer chegar suas agendas aos poderes Executivo e Legislativo, e para acesso e bolsas ao ensino secundário e ao superior. Além disso, o autor cita outros exemplos ao longo do século.

Em 1950, o Teatro Experimental do Negro (TEN) organizou o 1° Congresso do Negro Brasileiro. Entre as propostas da declaração final desse congresso, constava

> [...] a inclusão de homens de cor nas listas de candidatos das agremiações partidárias, a fim de desenvolver a sua capacidade política e formar líderes esclarecidos, que possam traduzir, em formas ajustadas às tradições nacionais, as reivindicações das massas de cor (I CONGRESSO DO NEGRO BRASILEIRO apud NASCIMENTO, 1982, p. 401-402).

Ou seja, novamente é requerida uma política de sistema de cotas, isto é, de reserva de vagas para candidatos negros nas legendas partidárias brasileiras. Mas é em 1983 que este tema ganha mais relevo, quando o ator e fundador do TEN **Abdias Nascimento**, intelectual das relações raciais, artista plástico e professor, que exercia então função de deputado federal, submeteu ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 1.332 – que previa **cotas destinadas a mulheres e homens negros no poder público e em empresas privadas**, com enfoque para que fosse dada especial atenção à inclusão de pessoas negras nos setores considerados de mais prestígio – entre outras propostas concretas de ações afirmativas para cidadãos e cidadãs negros e negras em diversos campos, entre os quais se destacam educação e emprego/trabalho. Outro exemplo foi a vitoriosa proposta de criação do f**eriado do Dia da Consciência Negra** (PL 1550/1983), que passou a ser celebrado no dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares.

Os projetos tinham por escopo, portanto, a promoção de equidade e justiça social. Na justificativa de um dos PLs, pauta-se que contribuem na busca de uma sociedade efetivamente democrática, fazendo referência aos brasileiros de origem africana (SANTOS, 2014).

Destacamos esses pontos para chamar atenção de que a conquista das políticas de ações afirmativas no país não compreende uma mera decisão do Estado, mas compõe a luta histórica de movimentos sociais. E, ao olhar para a história, a educação teve lugar estratégico na atuação do campo antirracista para o enfrentamento às desigualdades, especialmente das organizações negras, como destaca Nilma Lino Gomes (2011), ao colocar a educação como uma das principais bandeiras os ativistas do movimento negro:

> 1) "reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre "os outros".
> 2) "contribui na formação de quadros intelectuais e políticos".
> 3) "é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros" (GOMES, 2011).

No entanto, ainda que os movimentos sociais denunciassem a falta de acesso aos espaços de tomada de decisão e aos direitos fundamentais, como a educação, **o imaginário social brasileiro sobre as relações sociais e raciais se constituía como um obstáculo para avançar em medidas de promoção da equidade.** Na primeira metade do século XX, Gilberto Freyre construiu a narrativa de que no Brasil havia um encontro harmonioso entre as "raças" e que a Casa Grande e a Senzala não refletiam contradições – o que passou a ser lido, posteriormente, como "democracia racial". O autor mascarava os conflitos e ideologias raciais que estavam sendo operacionalizados para interpretar a realidade e tomar decisões sobre os rumos do país ao reforçar que, aqui, não existem fronteiras de cor entre os povos.

Diversas críticas às elaborações de Gilberto Freyre foram construídas para **questionar "democracia racial" como mito** e evidenciar as desigualdades raciais existentes no Brasil. No entanto, não há trabalhos que estudem as produções deste autor como um "projeto político", ora utilizadas para legitimar a expansão imperial portuguesa – a partir da "experiência exemplar brasileira" –, ora lançadas para justificar a inexistência de racismo e, consequentemente, a desnecessária adoção de políticas pautadas no paradigma da raça pelo Estado brasileiro.

A "democracia racial", assim como o imaginário de "colonialismo brando" dos portugueses, dificultaram o olhar crítico sobre as estruturas e relações desiguais que dão base à sustentação do Brasil e, consequentemente, adiaram a implementação de ações de enfrentamento às injustiças sociais decorrentes do colonialismo e da escravidão. Não por menos, na segunda metade do século XX o Brasil ganha outra centralidade no debate sobre relações raciais, deixando de ser exemplo. Um dos marcos é o Projeto Unesco, uma importante experiência que passou a reforçar as narrativas de grupos historicamente discriminados e que gerou uma série de estudos que apontaram disparidades raciais no país. Participaram do projeto Unesco teóricos como Virginia Bicudo, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, entre outros (HOFBAUER, 2011).

No final da década de 1940, com o desafio de enfrentar as questões relativas à II Guerra Mundial, a exemplo do holocausto, assim como o apartheid na África do Sul, segregação nos Estados Unidos da América (EUA), Guerra Fria e luta pela independência dos países africanos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) busca realizar estudos para compreender "os fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e psicológicos favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações harmoniosas entre raças e grupos étnicos" (UNESCO apud FGV, 2020, n. p.), o que originou Projeto Unesco. A partir da ideia projetada para o mundo de que no Brasil não existiam conflitos raciais e que havia encontro harmonioso entre diferentes grupos, a iniciativa o tornou objeto de estudos a fim de identificar como poderia ensinar ao mundo sobre relações raciais não-conflituosas. No entanto, **as diversas pesquisas financiadas pela Unesco revelaram que o Brasil também é um país racista** e que isso se expressa nas desigualdades explícitas entre brancos, negros e indígenas, sendo que diversos pesquisadores produziram dados sobre esse contexto (MAIO, 1999). Esses dados e novas evidências, por fim, reforçaram as narrativas e denúncias históricas de negros e indígenas brasileiros.

Nos anos subsequentes, **o campo antirracista continuou na dianteira das discussões estendendo-se até as ações afirmativas de Estado.** Se até a metade do século XX essas organizações - sejam associações, clubes, frentes, partidos, jornais e grupos artísticos/culturais[2] - desenvolviam ações educacionais autônomas ao mesmo tempo em que denunciavam a exclusão racial e reivindicavam real integração à sociedade brasileira, é a partir da década de 1970, com o surgimento dos novos movimentos sociais negros, que a agenda de igualdade racial passa a ser institucionalizada. Neste período, o movimento negro passa a organizar diversos encontros para discutir estratégias de combate ao racismo.

Ainda na década de 1980 surgem os órgãos consultivos, como o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CPDCN) do estado de São Paulo. A partir de 1985 o movimento negro organiza debates regionais cujo tema é "O negro e a constituinte", momento em que foi sistematizado um documento para incidir na elaboração da Constituição de 1988. **Com a redemocratização, encontram um cenário favorável para pressionar o Estado a implementar políticas públicas de combate ao racismo.** Em 1995 organizam em Brasília a "Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo e pela Vida", em referência aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Neste evento, entregam ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) um documento chamado "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial" (SANTOS, 2014), com reivindicações pró-equidade racial, no qual a educação tem centralidade:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade.
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas

2 Por exemplo a Frente Negra Brasileira (FNB), Imprensa Negra, Teatro Experimental do Negro (TEN), Clubes Sociais Negros etc.

> para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus [atuais ensinos fundamental e médio, respectivamente].
> - Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI, 1996, p. 24-25).

Como resultado, **FHC reconhece oficialmente a existência do racismo no Brasil** e instala, a partir de 1996, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, que, de acordo com Monteiro (2010, p. 69),

> [...] dividia-se em 16 áreas de concentração (informação – quesito cor, trabalho e emprego, comunicação, educação, relações internacionais, terra – remanescentes de quilombos, políticas de ação afirmativa, mulher negra, racismo e violência, saúde, religião, cultura negra, esporte, legislação, estudos e pesquisas, assuntos estratégicos) e era composto por 50% de integrantes do governo e 50% de representantes de entidades e grupos do movimento negro.

Desta forma, no governo FHC aparecem as primeiras discussões de Estado sobre ações afirmativas após a redemocratização. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instituído como Decreto nº 1.904 de 1996, reforça o reconhecimento oficial das injustiças sociais e raciais, assim como reproduz o ponto relacionado às ações afirmativas reivindicado no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial apresentado pelo movimento negro na marcha nacional. Como primeiras ações afirmativas, aponta Paula (2010, p. 74-75 apud SANTOS, 2013, p. 32), temos a "criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas [PNAA] vinculado ao preenchimento de cargos de direção – DAS – com metas de participação de 20% de afrodescendentes", acerca do qual não temos dados sobre sua efetiva implementação nos órgãos federais, "Programa Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia", que buscou custear a preparação de negro paro concurso para a diplomacia, e o "Programa Diversidade na Universidade" (Lei nº 10.558, de 2002), que buscou "implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros" (BRASIL, 2002, art. 1º), com programa de bolsas em cursos pré-vestibulares.

Para avançar na institucionalização de uma agenda antirracista, o movimento negro passou a ocupar espaços em articulações internacionais com propósito de denunciar as desigualdades persistentes no país. Um marco dessa atuação foi a **III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e sediada em Durban, África do Sul, no ano de 2001.** O Brasil teve a maior delegação presente neste evento[3], elegendo Edna Roland como relatora geral.

O contexto pós-Durban coloca o Brasil sob pressão internacional para a tomada de ações efetivas de combate ao racismo. A Declaração e Plano de Ação de Durban, resultado da conferência mundial, passa por adesão das nações e o Brasil é um dos países que assumem este compromisso. No que se refere à área de educação, o Plano de Ação de Durban[4] aponta como estratégias:

---

3 Aproximadamente 200 pessoas, entre delegação oficial, representantes dos três poderes, movimentos sociais e organizações não governamentais (ALVES, 2002). Cf.: ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. Rev. bras. polít. int., v. 45, n. 2, p.198-223, 2002.

4 Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

- Revisão dos currículos escolares;
- Formação dos profissionais da educação;
- Acesso igual à educação para todas as pessoas;
- Revisão e desenvolvimento de materiais didáticos;
- Adoção de estratégias para reduzir as desigualdades educacionais;
- A adoção de ações afirmativas como principal estratégia de combate às desigualdades;
- Garantia de ambiente escolar seguro, livre de violência e assédio motivado por racismo e discriminação.

A participação da sociedade civil brasileira na Conferência de Durban, bem como a adesão do país ao Programa de Ação que dela decorre, aumenta o debate nacional em relação às ações afirmativas, levando algumas universidades à implementação pioneira desse tipo de política: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) aprovam as primeiras políticas em 2001, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 2002 e a Universidade de Brasília (UnB) em 2003. Estas experiências foram objetos de controvérsias nacionais, com a proposição de ações no judiciário que levariam, mais tarde, o STF a um longo julgamento que afirmaria, por unanimidade, a constitucionalidade das ações afirmativas e, consequentemente, abriria caminhos para a aprovação da lei federal 12.711/2012.

#1.1 NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELAS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES

A luta por ações afirmativas tem raízes históricas na luta pelo reconhecimento do racismo como elemento estrutural da formação econômico-social no Brasil, conforme demonstrado. Se na década de 1940 já se registram manifestos e demandas por políticas públicas, este processo não arrefeceu ao longo dos anos.

> No final da década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990 a luta do movimento negro pelo reconhecimento do racismo como um fenômeno que estrutura as relações sociais e raciais, no Brasil, continuou muito ativa. Ela foi sendo, aos poucos, aprimorada e as propostas de políticas de promoção de igualdade na educação começam a se tornar mais densas e públicas. Essa pauta foi fortalecida em diversos eventos: no centenário da abolição em 1988; em paralelo, 1987–1988, na Assembleia Nacional Constituinte; nas discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre 1988 e 1996; na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995 (GOMES; SILVA; BRITO, 2021, p. 4).

O processo de lutas sociais se dá por acúmulo histórico, em geral passando por uma disputa de imaginário social e de espaços institucionais que podem levar décadas, séculos até, mas algumas janelas históricas permitem avanços concretos a partir de uma confluência de múltiplos fatores, sendo muito importantes o contexto político e a pressão exercida. Assim, para compreender o contexto de aprovação da Lei 12.711/2012, é importante destacar o impacto da **pressão pelas cotas na primeira década do novo milênio.**

> A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de crítica ao modelo de política educacional adotado que não considerava as desigualdades raciais como parte das desigualdades escolares. As ações afirmativas como caminho possível para a diminuição dessa situação, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, avançaram como ponto de concordância entre as diferentes organizações do movimento negro e, aos poucos, as entidades se unem no reconhecimento da urgência de implementação das cotas raciais como uma modalidade de ação afirmativa para a correção das desigualdades raciais, a curto e médio prazos, no ensino superior (GOMES; SILVA; BRITO, 2021, p. 5).

É também no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 que se articulam **cursinhos pré-vestibulares populares nas periferias de grandes cidades.** Esta foi uma forma muito concreta de organização e mobilização de setores da sociedade na tentativa de conquistar espaço no ensino superior diante de um processo de ingresso extremamente elitista. Cada universidade realizava a sua prova de vestibular, então o(a) candidato(a) que quisesse tentar vaga em mais de uma instituição tinha que pagar para fazer inscrição em cada uma delas, tinha que se deslocar até o local de prova (se fosse em outro município ou estado tinha que arcar com os custos da viagem) e ainda tinha que estudar conteúdos específicos de história e geografia local, política que passou a ser adotada pelas instituições para favorecer o ingresso de candidatos da região onde se situa a universidade. Por este motivo destacamos a importância do Sisu e do Reuni no processo de democratização do Ensino Superior: a existência de uma prova unificada e a multiplicação e interiorização de universidades são elementos importantes para ampliação do acesso à universidade pública.

O crescimento dos cursinhos populares fortaleceu a existência de movimentos como a organização **Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro)** e o Movimento dos Sem Universidade (MSU), dois importantes atores na luta pelas cotas no Brasil. A Educafro "surge como pré-vestibular na década de 1990, fundada por um grupo que conjuga militantes negros e franciscanos" (SANTOS, PEREIRA, 2021, n. p.), sendo uma de suas principais lideranças o frei Davi Santos. Já o MSU foi fundado em 2000, "recebeu esse nome de Dom Pedro Casaldáliga e, desde então, tornou-se interlocutor do debate educacional no país" (CUSTÓDIO, 2012, n. p.). De acordo com Nascimento (2010, p. 47 apud SANTOS; PEREIRA, 2021, n.p.), "A multiplicação de Cursos Pré-Vestibulares Populares pelo Brasil a partir de meados da década de 1990 e na década de 2000 demonstra a explosão de uma nova demanda, que até o início dos anos de 1990 era pouco expressiva: a demanda dos pobres e marginalizados por acesso ao ensino superior".

A própria existência desses cursinhos, que passam a ser organizados também por movimentos de juventude e/ou ligados à educação, coloca pressão sobre a necessidade de democratização de acesso à universidade. Também neste período **os estudantes secundaristas passam a pautar a reserva de vagas** por meio de sua entidade representativa, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

Em 1999 a então presidenta da UBES, Juana Nunes, participou da articulação do primeiro projeto de lei (PL) sobre reserva de vagas em instituições federais de ensino superior, o qual propunha o estabelecimento das chamadas cotas sociais, voltadas exclusivamente a alunos egressos da rede pública de ensino. A partir daí esta luta foi o centro da ação política da gestão seguinte da UBES, presidida por Carla Santos (1999/2001). Vanguarda entre as entidades estudantis na defesa da reserva de vagas, a UBES não defendia naquele momento as cotas raciais, tendo embates constantes com o MSU, a Educafro e outras organizações por este motivo. Como a União Nacional dos Estudantes (UNE) ainda não pautava a questão das cotas, a UBES puxou de forma isolada uma marcha em Brasília pelas cotas sociais e alguns anos depois assume também a bandeira das cotas raciais, de forma que em 2002 a UBES já defende a reserva de vagas em parceira com diversas entidades do movimento negro.

Começa a se desenhar o contexto que abarca outros setores dos movimentos sociais e parcelas da sociedade a apoiar a política de ações afirmativas na universidade. Ou seja, a janela histórica de aprovação da reserva de vagas tem origem na mobilização das entidades e lideranças do movimento negro que fizeram o Estado reconhecer oficialmente a existência de racismo no Brasil em meados da década de 1990, passo fundamental para garantir espaço à reivindicação de políticas públicas. Este espaço institucional se amplia a partir da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a consequente criação da **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)** com status de ministério em 2003. Movimentos populares multiplicam cursinhos pré-vestibulares que **pressionam a entrada de jovens negros(as) e periféricos(as) no ensino superior.** A este contexto se soma o pioneirismo da **UERJ e da UnB**, entre outras instituições, que ao estabelecer políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior colocam o tema em pauta em todo o país. Ainda, em 2004 é criado o **Programa Universidade para Todos (ProUni)**, com cotas para estudantes negros(as), indígenas e com deficiência.

A UNE se soma à pressão pela política de ações afirmativas a partir da política estabelecida pela UERJ, mesmo que a maior parte de sua base fosse contrária às cotas. A partir de então, o movimento estudantil organiza diversos atos e se mobiliza também no Congresso Nacional em favor de uma política de reserva de vagas, **sendo a UNE inclusive uma das entidades ouvidas como *amicus curiae* pelo STF** na Ação Direta de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, processo de julgamento da constitucionalidade da política de ações afirmativas implementada na UnB, que será tratado em tópicos seguintes.

Além da Educafro, do MSU, da UNE e da UBES, dezenas de instituições participam da pressão pelas cotas, notadamente os movimentos antirracistas, sobretudo entidades diversas do movimento negro, mas também entidades do movimento indígena, ONGs e sindicatos ligados à educação, por exemplo.

> Um intenso debate foi travado, a partir de então, na sociedade brasileira, envolvendo universidades, institutos de pesquisa, Congresso Nacional, governo, mídias, esfera jurídica, intelectuais, artistas, movimentos sociais e movimento negro, no Brasil, a respeito da constitucionalidade ou não da adoção das ações afirmativas no ensino superior, por meio da modalidade das cotas raciais (GOMES; SILVA; BRITO, 2021, p. 6).

É claro que no seio da sociedade civil havia também resistência. Além da já referida campanha midiática contrária e das manobras regimentais no Congresso para adiar o debate, houve a ação judicial contra as cotas raciais na UnB, fato político que mobilizou as opiniões a respeito da política de ação afirmativa. Em 2006 um manifesto é lançado contra as cotas, assinado basicamente por 114 professores universitários. Em resposta, outro manifesto é lançado, desta vez favorável às cotas e apoiado em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): "o manifesto foi assinado por 330 acadêmicos, ativistas, artistas e jornalistas e apoiado por mais 60" (PENHA-LOPES, 2014, p. 150).

A disputa de manifestos na realidade expressa a mobilização de opiniões em curso na sociedade brasileira. E teve seguimento em 2008:

> Dois anos depois, o movimento contra as cotas demonstrou novo ímpeto quando 113 autointitulados "intelectuais da sociedade civil, sindicalistas, empresários e ativistas dos movimentos negros e outros movimentos sociais" (vários dos quais haviam assinado o manifesto de 2006) entregaram ao presidente do Supremo Tribunal Federal, Gilmar Mendes, um manifesto "contra as leis raciais" (FOLHA DE SÃO PAULO, 14 mai. 2008). Mais longo que o seu antecessor, o novo manifesto citava artigos específicos da Constituição Brasileira para argumentar sobre a ilegitimidade das cotas raciais e dados da Pnad para sustentar a ideia que "a pobreza no Brasil tem todas as cores". Desta feita, os manifestantes se declaram não contra as políticas de ação afirmativa, mas às tentativas de racialização do país através delas, ou seja, à exigência de os cidadãos se autodeclararem como membros de certa raça em vez de mantermos nossa decantada mistura genética. O documento também reforçava o argumento de que as "raças humanas não existem", citando o geneticista Sérgio Pena (PENHA-LOPES, 2014, p. 150).

Novamente, a ofensiva contra a política de cotas é respondida:

> Mais uma vez, os proponentes da política de cotas rapidamente reagiram com um manifesto próprio, entregue no 120º. aniversário da Abolição da Escravatura. Preparado por dez ativistas — entre os quais contavam acadêmicos, jornalistas, uma juíza, o diretor do bloco baiano Olodum e o diretor da Educafro, a instituição que propagou os cursos pré-vestibulares para negros e carentes —, o manifesto foi assinado por não menos de 740 pessoas. Ao longo de 46 páginas, o "Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das Cotas" revê os "120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil", traça o histórico das reivindicações por políticas de ação afirmativa até a implantação de cotas universitárias no início deste século, lista as universidades que as adotaram e cita o advento do ProUni (PENHA-LOPES, 2014, p. 151).

O novo documento também responde a cada um dos argumentos levantados pelo manifesto dos 113 e situa as políticas de ação afirmativa brasileiras no âmbito internacional de reparações das desigualdades.

Por ironia histórica, o mesmo partido da parlamentar que escreveu a proposta de reserva de vagas, o Partido da Frente Liberal (PFL), foi o partido (embora tenha alterado sua nomenclatura para Democratas - DEM) que questionou judicialmente as cotas junto ao STF. Apesar da aparente incoerência, o que explica a posição tão diversa entre um momento e outro é a entrada do componente de políticas afirmativas: o Projeto de Lei original previa reserva de

vagas a estudantes oriundos do ensino público, e o questionamento do DEM em relação às cotas na UnB foi em relação às cotas para negros e negras. Mas efetivamente, o PL 73/1999, proposto pela deputada federal Nice Lobão (PFL), foi o que se tornou a lei federal 12.711 após 13 anos de tramitação. O fato é que **a luta pela aprovação das cotas passou por batalhas em diversas instâncias**, sendo a disputa no Congresso Nacional recheada de manobras regimentais, só tendo sido vitoriosa porque houve mobilização social.

> A Lei de Cotas teve origem no Projeto de Lei n.73/99 (PL73), de autoria da deputada Nice Lobão do então Partido da Frente Liberal (PFL/MA). Com relatoria do deputado Carlos Abicalil do Partido dos Trabalhadores (PT/MT) e mediante um acordo político conseguido graças à pressão dos movimentos sociais, o projeto foi aprovado por unanimidade na Comissão de Educação e Cultura (CEC) da Câmara Federal em setembro de 2005, e no início de 2006 na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ). A partir desse momento começaram as reações contrárias encabeçadas por setores da mídia, os grandes jornais e particularmente a revista Veja. Essa articulação conservadora também agiu no Congresso Nacional, o deputado Alberto Goldman, então líder do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), apresentou recurso com o apoio regimental necessário (1/10 dos membros da casa) que impediu que o projeto seguisse automaticamente para o Senado Federal. [...]
> Em decorrência do recurso do deputado Alberto Goldman o PL73 ficou paralisado no Congresso Nacional. Em 20 de novembro de 2008, após o MSU e os demais movimentos defensores das cotas terem feito intenso corpo a corpo com os parlamentares e conseguido as assinaturas necessárias, foi votado e aprovado por unanimidade e encaminhado ao Senado Federal em 25 de novembro, onde recebeu o número PLC 180/08 (MAGNONI, 2016, p. 303-304).

Apenas após quatro anos de ter sido encaminhado para o Senado o projeto se transformou em lei aprovada e sancionada, período marcado por intensa campanha midiática contrária às cotas, julgamento do STF sobre a política de ações afirmativas da UnB e intensa mobilização de entidades da sociedade civil em favor da reserva de vagas. **A aprovação da lei 12.711/2012 foi um feito histórico.**

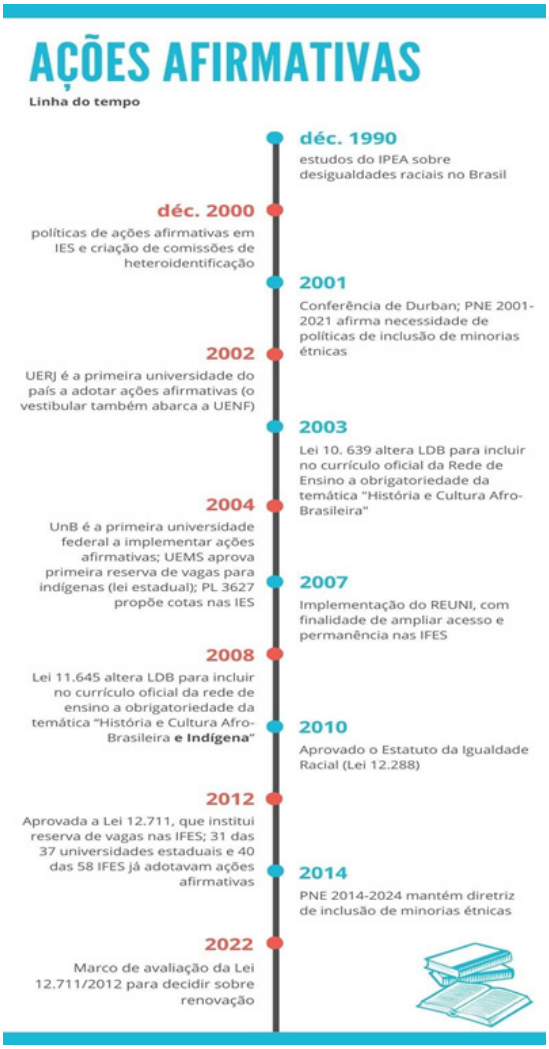
Apesar dos avanços históricos, **vivemos um momento em que as produções de Gilberto Freyre, já aludidas, têm novamente centralidade no debate público sobre relações raciais.** O país que a partir dos anos 1990 passou a assumir seus problemas raciais, voltou a questionar, por meio das maiores representações nacionais, a existência de racismo. Há alguns anos poderíamos dizer que as ideias de "encontro harmonioso entre as raças" e da "inexistência de contradições raciais" na sociedade brasileira teriam sido vencidas pelas denúncias de racismo e evidente necessidade de superação das diferenças entre brancos, indígenas e negros. No entanto, na última década, com o avanço do conservadorismo, o tema das relações raciais parece ter voltado ao século XX, e isto ganha forma nas narrativas do Presidente da República, Jair Bolsonaro, que no dia 7 de setembro de 2020 fez as seguintes afirmações:

> [...] A identidade nacional começou a ser desenhada com a miscigenação entre índios, brancos e negros. Posteriormente, ondas de imigrantes se sucederam, trazendo esperanças que em suas terras haviam perdido.
> Religiões, crenças, comportamentos e visões eram assimilados e respeitados.
> O Brasil desenvolveu o senso de tolerância, os diferentes tornavam-se iguais. O legado dessa mistura é um conjunto de preciosidades culturais, étnicas e religiosas, que foram integradas aos costumes nacionais e orgulhosamente assumidas como brasileiras. [...] (BRASIL, 2020).

O discurso do Presidente Jair Bolsonaro retoma a perspectiva freyreana de que o Brasil é um país harmônico e isento de racismo, negando todo o passado de colonização, escravidão e objetificação de pessoas não brancas que marcaram a maior parte do tempo histórico deste país. Há uma disputa sobre a compreensão das relações raciais no Brasil que interfere, de forma direta, nas políticas de Estado. Movimentos sociais negros denunciam constantemente as ameaças que o avanço do conservadorismo pode vir a ter sobre as ações de promoção da equidade racial. No Brasil do século XX, a teoria freyreana foi utilizada para mascarar as desigualdades e se constituiu como um obstáculo para a emancipação das populações negra e indígenas. Hoje, a leitura de Gilberto Freyre sobre as relações raciais no Brasil é trazida para o centro do debate a fim de deslegitimar as narrativas dos movimentos sociais negros e indígenas e, além disso, desmontar as conquistas históricas em formato de leis e políticas públicas para a redução das desigualdades.

A linha do tempo a seguir oferece um panorama geral dos avanços conquistados em termos de políticas de ações afirmativas na educação no Brasil, trajetória que será melhor detalhada nos tópicos subsequentes.

Figura 1 - Linha do tempo: Ações Afirmativas na Educação (Brasil, 1990- 2022)



Fonte: elaboração própria

#1.2 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Dados os acontecimentos históricos supracitados, os programas pioneiros de ações afirmativas no Brasil partem do debate sobre cotas raciais e, consequentemente, ampliam-se para outros recortes. No caso da UERJ e da UENF, a Lei nº 3.524/2000 reservou 50% das vagas para estudantes da rede pública e, no ano seguinte, aprovou-se a Lei nº 3.708/2001, que reserva 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos). O estado do RJ passou a sobrepor as duas leis, para que o percentual de estudantes negros fosse considerado tanto no que se refere à reserva de vagas para escola pública, como para o recorte racial. Ambas as leis foram substituídas por uma única legislação em 2003, a Lei nº 4.151/2003, que mudou o sistema de reserva de vagas ao garantir o percentual mínimo de 45% para ações afirmativas, sendo 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Embora a primeira legislação seja de 2000, o primeiro vestibular destas universidades com ações afirmativas ocorreu em 2002 para ingresso a partir do ano de 2003.

Posteriormente, o sistema estadual de ensino superior no Rio de Janeiro passa por novas mudanças, com a lei 5.074/2007, que inclui nos 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos em razão do serviço, e a lei 5.346/2008, que inclui nomeadamente os indígenas nas cotas raciais, institui por dez ano o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e, além disso, define políticas de permanência para alunos cotistas, como bolsas-auxílio, reserva proporcional de vagas em estágios na administração direta e indireta estadual e ampla divulgação do vestibular para “campanha publicitária de orientação social para informar os estudantes destinatários desta Lei”. Em 2018, a lei 8.121 prorroga a reserva de vagas por mais 10 anos e amplia o escopo das ações afirmativas, com a inclusão de quilombolas. Dessa forma, a nova lei define “20% das vagas reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas, 20% das vagas reservadas a alunos oriundos de ensino médio da rede pública, seja municipal, estadual ou federal e 5% das vagas reservadas a estudantes com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço”.

Em 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), após tentativa não contemplada junto à assembleia legislativa do estado da Bahia, utilizou-se da autonomia universitária para apresentar ao Conselho Universitário (CONSU) uma proposta política de ações afirmativas que previa a reserva de 40% das vagas para estudantes negros nos cursos de graduação e pós-graduação. Aprovada a proposta, a partir do vestibular de 2003 a universidade passou a implementar as ações afirmativas para candidatos negros com base na Resolução nº 196/2002. Em 2007, a resolução 468 institui 5% de reserva de vagas para estudantes indígenas e estabelece que, para ingressar no programa de ações afirmativas, os estudantes precisam ter cursado todo o ensino médio em escola pública e ter renda familiar mensal inferior ou igual a 10 (dez) salários mínimos. Em 2009, a resolução 710 definiu como novos critérios a conclusão do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública e renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 (quatro) SM. A resolução 847/2011 criou 5% de sobrevagas para estudantes indígenas.

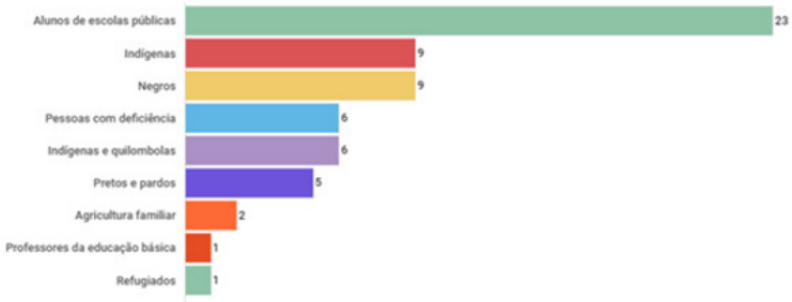
Já em 2018, a resolução 1.339 definiu que as políticas de ações afirmativas da universidade reservariam 40% das vagas para candidatos(as) negros(as), por sua vez, as sobrevagas seriam destinadas: 5% para candidatos(as) indígenas, 5% para quilombolas, 5% para ciganos(as), 5% para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista ou alta habilidades e 5% para transexuais, travestis ou transgêneros.

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal do país a adotar políticas de ações afirmativas. Em 2003, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) aprovou o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, que passou a reservar 20% das vagas na graduação para estudantes negros e a prever, também, vagas para estudantes indígenas conforme suas demandas e especificidades. Este sistema passou a funcionar a partir do vestibular de 2004 e, dentre todas as primeiras iniciativas, foi o mais polêmico por não priorizar o critério socioeconômico, o que a levou a ser objeto das principais peças de contestação no poder judiciário. Em 2013, após a aprovação da lei federal de cotas (12.711/2012), a UnB passa a adotar três formas de ingresso: Sistema de Cotas para Escolas Públicas, o Sistema de Cotas para Negros (Políticas de Ação Afirmativa da UnB) e o Sistema Universal. Neste sistema, há vagas para estudantes oriundos de escolas públicas com recorte de renda, PPI (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência, mas há também vagas reservadas para PPIs que não são egressos de escolas públicas.

Influenciadas por essas iniciativas pioneiras, entre os anos de 2003 e 2010, 83 instituições de ensino superior no país aderiram às políticas de ações afirmativas com reserva de vagas em seus sistemas de ingresso (MELO-SILVA; GUARNIERI, 2017). No entanto, essas experiências foram colocadas em questão no Poder Judiciário, levando a múltiplas contestações ao Supremo Tribunal Federal (STF). Retomaremos aqui a discussão em torno dessas políticas porque, atualmente, o processo de análise dos dez anos da lei federal das políticas de cotas no país retoma argumentos superados, inclusive na esfera judiciária, buscando assim atrasar o avanço nas políticas de promoção da equidade.

Atualmente, as instituições implementam reserva de vagas para enfrentar diferentes iniquidades, conforme expressa o gráfico 1:

Gráfico 1 - Públicos de destinação das políticas adotadas pelas Instituição de Ensino superior



Fonte: ENAP (2021, p. 51).

A reserva de vagas a esses diferentes públicos, aos quais ainda se somam experiências de reserva de vagas a refugiados ou aos povos ciganos, por exemplo, tornam a universidade mais diversa em sua composição. Em alguns casos são estabelecidos processos próprios de seleção, como algumas universidades fazem para estudantes indígenas ou mesmo quilombolas, considerando a tradição oral que marca essas culturas ou a possibilidade do candidato ou candidata não ter o português como língua-mãe.

A lei federal 12.711/2012 estabelece reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas; alunos de baixa renda (com renda per capta de até 1,5 salário mínimos); pessoas negras (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência, conforme a distribuição explicada no tópico 1.3 desta nota. Entretanto, as diferentes instituições trabalham com políticas de ações afirmativas para diferentes públicos, conforme exposto no gráfico 1. No caso de estudantes indígenas (para além do percentual estabelecido pela lei federal), quilombolas, pessoas trans e refugiados, é comum as universidades trabalharem com o conceito de sobrevaga, ou seja, normalmente é estabelecida a criação de uma vaga por curso no caso de um(a) estudante indígena, quilombola ou trans ser aprovado(a) em processo seletivo.

As cotas para pessoas de escolas públicas são direcionadas a estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Já as vagas reservadas para pessoas negras se aplicam aos autodeclarados pretos ou pardos, conforme a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo que muitas instituições possuem comissões de heteroidentificação para evitar fraudes nesse processo (assunto contemplado no tópico 4.5, na parte final do presente texto). A definição de quem pode concorrer a uma vaga de estudante indígena é um pouco mais complexa: o(a) estudante precisa apresentar uma carta de recomendação assinada pelo cacique da comunidade à qual pertence e/ou assinatura de representante da Fundação Nacional do Índio (Funai). Caso o(a) candidato(a) resida em área urbana, deve ser apresentada a carta de recomendação da Funai e um questionário socioeducacional. Público também contemplado pela lei federal, as pessoas com deficiência precisam apresentar laudos comprovando sua condição.

Movimento que começa pela pós-graduação, as cotas para pessoas trans já são uma realidade em ao menos 12 das 63 universidades públicas, segundo levantamento da Folha (MAIA, 2019). A seleção se dá tanto por processos próprios para pessoas trans quanto pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a comprovação normalmente é feita por autodeclaração assinada, havendo em geral comissões nas universidades que lidam com denúncias de fraudes. No caso de refugiados(as), em função da condição - muitas dessas pessoas fugiram de seus países em função de guerras, tragédias, perseguições, entre outros motivos - e também pela barreira linguística, é comum haver processos de seleção próprios para refugiados(as). Também é comum as instituições estabelecerem parcerias com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) na implementação deste tipo de política de ação afirmativa.

As demais políticas de reserva de vagas levam em conta o debate sobre a função social da universidade, sua relação com a comunidade do entorno e com o conjunto da sociedade e o contexto social em que a instituição está inserida.

#1.3 O DEBATE PÚBLICO E O CONVENCIMENTO DA SOCIEDADE E DO ESTADO

O debate sobre as ações afirmativas nunca tinha ganhado tanta atenção da sociedade até que se implementassem as primeiras experiências. Com as iniciativas pioneiras, a opinião pública começa a apresentar uma série de argumentos que revelam dimensões da compreensão das relações sociais e raciais no país, além de preconceitos e estereótipos relacionados à raça/cor e à classe social. Do lado contrário às ações afirmativas, havia o argumento de que esse tipo de política seria inconstitucional, já que entraria em contradição com o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, sendo que a solução aos problemas levantados estaria na melhora da qualidade da educação básica. Os defensores desta vertente argumentavam que a reserva de vagas fere a meritocracia e os esforços de quem vinha se preparando para o vestibular, de forma que as cotas iriam diminuir a qualidade e o desempenho acadêmico. Além disso, diziam que a existência de cotas reforçaria as fronteiras e as práticas de preconceito e discriminação na universidade. O lado favorável às ações afirmativas baseou-se em elementos sócio-históricos da formação do país, os quais contribuíram para configurar um cenário de acesso desigual à educação e a outros direitos fundamentais, criando grupos privilegiados. Então, dessa forma, as ações afirmativas seriam o caminho para enfrentar as desigualdades existentes na garantia dos direitos de aprendizagem entre alunos de escolas públicas e privadas, sem deixar de promover concomitantemente uma melhora progressiva da educação básica pública, assim como enfrentar os efeitos estruturais, institucionais e psicossociais do racismo que refletem sobre a trajetória escolar de estudantes negros, indígenas e outros grupos historicamente discriminados.

A reserva de vagas também se constitui, para esse lado, como uma forma de reparação histórica para aqueles grupos que foram mais afetados com o colonialismo e a escravidão, tendo até hoje reflexos na vida de seus descendentes.

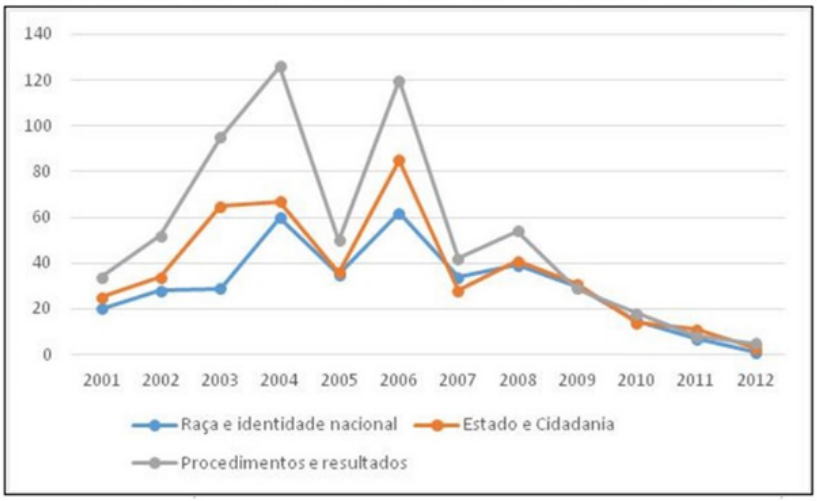
O campo de defesa das ações afirmativas contribuiu para avançar no consenso público de que é preciso garantir uma educação básica pública de qualidade com equidade para todas as pessoas. Mas, ao mesmo tempo, colocou a necessidade de ter ações paliativas que incluam estudantes que estão tendo seus direitos de aprendizagem prejudicados e/ou de grupos historicamente discriminados no ensino superior, em decorrência de questões relacionadas à raça, classe e deficiência, apresentado como solução as políticas de ações afirmativas.

As ações afirmativas exigiram mais do que o convencimento de representações políticas sobre a sua necessidade, sendo necessário também encarar o debate público e convencer a sociedade. Feres Júnior e Daflon (2015) demonstram como a mídia foi um dos instrumentos para mobilizar a sociedade e influenciar a opinião pública contra a reserva de vagas em instituições de ensino superior. Conforme os autores, essa mídia mainstream buscou reforçar o principal argumento utilizado contra as ações afirmativas: “de que a ação afirmativa terá como consequência somente o benefício de uma elite dentro do grupo de beneficiários” (FERES

JÚNIOR; DAFLON, 2015, p. 240). Este argumento é importado da Índia e dos Estados Unidos, onde essa suposta elite é denominada creamy layer, ou, em português, nata, como indica o título do artigo.

No artigo referido, Feres Jr. e Daflon (2015) analisam os principais argumentos utilizados contra a política de ações afirmativas, partindo da análise de dois dos maiores jornais do país (O Globo e Folha de S. Paulo). Neste sentido, é ilustrativo o gráfico 2, que demonstra a presença de opiniões contrárias às ações afirmativas nesses veículos.

Gráfico 2 - Incidência de argumentos contrários às ações afirmativas nos textos dos jornais O Globo e Folha de S. Paulo (2001-2012)



Fonte: extraído de Feres Júnior e Daflon (2015, p. 240).

Ao analisar esses argumentos e as respostas dadas a eles, os autores avaliam que "a preocupação com o *creamy layer* parece tão forte que, mesmo quando criaram cotas para negros, tomaram o cuidado de condicioná-las ao baixo rendimento dos beneficiários" (FERES JR.; DAFLON, 2015, p. 261).

Se o início do debate sobre as ações afirmativas foi marcado por forte campanha midiática contrária a esse tipo de política, podemos dizer que **ao longo dos anos os movimentos em defesa da democratização do acesso à universidade conseguiram impactar a percepção pública sobre a temática.** Conforme pesquisa realizada pela PoderData em 2021, a qual ouviu 2.500 pessoas de 412 municípios e todos os estados da federação, 60% da população eleitoral é a favor de cotas raciais para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras, 25% são contra e 12% não souberam responder.

Figura 2 - Pesquisa PoderData - opinião sobre cotas para negros em universidades públicas (2021)

Fonte: Oliva (2021, n.p.).

É de suma importância sinalizarmos que a parcela favorável às cotas permanece praticamente a mesma, se compararmos com o levantamento realizado em 2013 pelo Ibope, como se constata na Figura 3, abaixo.

Figura 3 – Índice de apoio às cotas, em 2013, de acordo com a pesquisa Ibope

Educação

62% apoiam cotas para alunos negros, pobres e da escola pública, diz Ibope

Pesquisa feita para o 'Estado' revela que aprovação às cotas raciais em universidades públicas é proporcionalmente menor que às outras duas - para carentes e estudantes da rede pública; mesmo entre negros, apoio a cotas por cor é menor que para pobres

José Roberto de Toledo - ESTADÃO DADOS,
16 de fevereiro de 2013 | 15h55

Fonte: Toledo (2013, n.p.).

Neste ínterim, é possível evidenciar que o tema é abordado de modo distinto, e a depender do interesse e vínculo midiático. Noutras palavras, a opinião pública, no âmbito social pode sofrer afecção de acordo com a contemplação. Por essa via, outros autores, seja no cerne

acadêmico-científico ou na sociedade oferecem contrapontos que auxiliam o entendimento, tais como: Pinheiro e Soares (2020); Brito (2018); Santiago e Akkari (2015); Valfré (2021) e Sestrem (2021). Portanto, é imprescindível, advertimos que há disparidade sobre o assunto, a qual está atrelada aos múltiplos fatores que o orbitam e que ganham maior ou menor proporção conforme interesses, objetivos ou não.

#1.4 A CONSTITUCIONALIDADE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PELO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E A LEI Nº 12.711/2012

Em geral, a judicialização das políticas de ações afirmativas centrava-se nos seguintes argumentos: "inexistência biológica das raças; caráter ilegítimo das ações de 'reparação' aos danos causados pela escravidão em tempo presente; risco de acirrar o racismo no Brasil; possibilidade de manipulação estatística da categoria 'parda'; inviabilidade de identificação racial em um país mestiço; a questão da pobreza como determinante da exclusão social", o que deixa evidente que o principal alvo nessas ações é a questão racial (MELO-SILVA; GUARNIERI, 2017, p. 185).

O caso mais polêmico foi da Universidade de Brasília, instituição que encarou a proposta de reserva de vagas para estudantes negros sem limitá-la àqueles oriundos da escola pública, partindo da compreensão que o racismo é gerador de desigualdades e se constitui como um obstáculo para o acesso ao ensino superior. As ações apresentadas no poder judiciário começam a chegar ao Supremo Tribunal Federal (STF), órgão que, ao julgar a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186 de 2009, perpetrada pelo Partido Democratas (DEM), redefiniu os rumos de tais políticas no país.

A ADPF n.º 186 questionou especificamente o modelo de ações afirmativas adotado pela UnB, com foco no ingresso de estudantes negros e indígenas. Especificamente, o DEM entrou com pedido liminar visando a

> declaração de inconstitucionalidade de atos da Universidade de Brasília (UnB), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE) e do Centro de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE), os quais instituíram o sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (20% de cotas étnico-raciais) no processo de seleção para ingresso de estudantes (STF, 2012).

Como argumento, apontaram que esse programa de reserva de vagas entra em conflito com os arts. 1º, caput, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II, XXXIII, XLI, LIV, 37, caput, 205, 206, caput, I, 207, caput, e 208, V, todos da Constituição Federal. Sustenta, em síntese, que a discriminação supostamente existente no Brasil é uma questão social e não racial.

É importante destacarmos esse caso de judicialização da UnB (Quadro 1, abaixo) para

apresentar como **o STF julgou por unanimidade a constitucionalidade das cotas** que dá legitimidade para os programas existentes e a ampliação desse tipo de política pública no Brasil.

Quadro 1 - Debate ocorrido no STF sobre a constitucionalidade da política de ações afirmativas com cotas étnico-raciais (2009)

RGUMENTOS DA ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL (ADPF) N.º 186 DE 2009	ENTENDIMENTO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL
1) Programa de reserva de vagas da UnB entra em conflito com os seguintes preceitos da Constituição: • Princípio da dignidade da pessoa humana; • Princípio da igualdade; • Repúdio ao racismo; • Direito universal à educação; Meritocracia.	1) Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.
2) Ações afirmativas racialistas não são necessárias no Brasil	2) O modelo constitucional brasileiro incorporou diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade.
3) Não há uma exclusão de pessoas negras pelo fato de pertencerem a esse grupo racial	3) Esta Corte, em diversos precedentes, assentou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa.
4) Esse modelo de política de cotas institucionaliza consciência estatal de raça, ofensiva ao princípio da isonomia	4) Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro.

5) Esse modelo institucionaliza tribunais raciais que analisam o pertencimento étnico-racial de brancos, pardos, pretos indígenas etc.	5) Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição.
6) O Brasil é um país miscigenado que impossibilita definir quem são as pessoas negras	6) Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes.
7) A inexistência da raça como categoria biológica	7) No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversam apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação – é escusado dizer – incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos.

A partir dos argumentos supracitados, em 2012 os 10 ministros do STF julgaram por unanimidade a improcedência da ADPF n.º 186, entendendo que as cotas raciais implementadas na UnB são constitucionais. Os argumentos, que perpassam **ações voltadas a grupos específicos para superar as desigualdades a que estão submetidos (redistribuição), valorização da diversidade que compõe a sociedade brasileira (reconhecimento), legitimação da categoria étnico-racial e o entendimento das ações afirmativas como medidas paliativas**, levariam o Poder Executivo a sancionar uma proposta que, depois de quatro anos em tramitação na Câmara Federal, foi aprovada pelo Poder Legislativo Federal, o PL 12.711/2012, que hoje se encontra em revisão. Além disso, como aponta Almeida (2016), a maioria dos ministros entenderam que:

> i. A distinção doutrinária entre igualdade formal e material prescreve que o Estado brasileiro adote políticas concretas a fim de superar desigualdades;
> ii. Existe uma disparidade social e econômica entre negros e brancos no Brasil, que é fruto de um processo histórico da escravidão que estabeleceu pontos de partida diferentes para os cidadãos de hoje

> e, além disso, moldou a forma das relações culturais interraciais no país;
> iii. Esses fatores induziram uma assimetria hierárquica, que reafirma a subordinação dos afrodescendentes em relação aos brancos e diminuíram a possibilidade de acesso dos negros a recursos sociais e econômicos para promover sua inclusão;
> iv. Políticas universalistas são insuficientes para reduzir essa disparidade, razão pela qual torna-se necessário adotar políticas fundamentadas em critérios étnico-raciais voltadas para atacar diretamente a desigualdade, garantindo-se aos negros: A) a criação de lideranças como paradigma de ascensão social; B) políticas de reconhecimento e valorização da cultura negra; C) integração na universidade, com estímulo à diversidade no ensino (ALMEIDA, 2016).

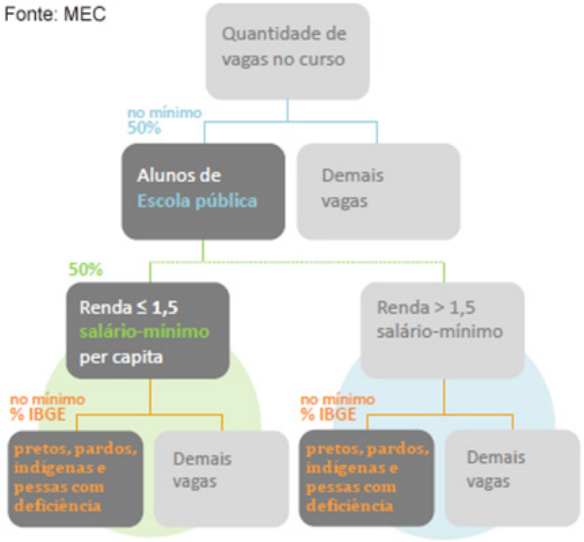
Até a tomada de decisão do STF em 2012, foram realizadas audiências públicas e, também, foram ouvidas diferentes organizações e instituições públicas, além de especialistas sobre a temática. Podemos listar aqui o próprio partido autor da ADPF, o DEM, assim como a Reitoria da UnB, a Fundação Cultural Palmares, a Procuradoria-Geral Federal, a Defensoria Pública da União, o Ministério da Educação, o Ministério de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (extinto), as universidades públicas que implementaram políticas de ações afirmativas, a organização Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, o Movimento Negro Unificado (MNU), a Educafro, o Movimento Pardo-mestiço Brasileiro (MPM), a Fundação Nacional do Índio (Funai), a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA), o Movimento Contra o Desvirtuamento do Espírito das Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Federais, o Instituto de Direito Público e de Defesa Comunitária Popular (IDEP), a Associação Nacional dos Advogados Afrodescendentes (ANAAD), o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), a Associação Direitos Humanos em Rede – Conectas Direitos Humanos, a Ação Educativa, o Coletivo de Entidades Negras (CONEN), entre outros. Desta forma, o STF teve contato com diferentes perspectivas sobre as desigualdades, as relações raciais e as ações afirmativas no país antes de chegar a determinada conclusão.

> Houve grande repercussão das entidades e demais órgãos envolvidos que gostariam de expor outros pontos de vista ao Supremo Tribunal Federal (STF) e este, ao invés de aderir às críticas e inviabilizar o prosseguimento desse sistema, optou por ampliar a participação na discussão e convocou diferentes setores da sociedade para uma audiência pública. Tal recurso foi utilizado excepcionalmente, visto se tratar de um tema de ampla repercussão social. Ao final foram ouvidos acadêmicos, parlamentares, representantes de movimentos sociais e de órgãos governamentais. A audiência foi organizada em três etapas: (a) exposição de instituições governamentais responsáveis pelas políticas de educação, pesquisa e igualdade racial; (b) espaço para apresentação de pareceres favoráveis e desfavoráveis às cotas raciais enquanto "ação afirmativa"; e (c) apresentação de experiências das universidades públicas com as cotas (MELO-SILVA; GUARNIERI, 2017, p. 184).

O julgamento da constitucionalidade do programa da UnB representa a vitória de setores progressistas que vinham atuando em defesa do sistema de reserva de vagas e encerra, temporariamente, as disputas em torno de qual modelo de política o Estado brasileiro deveria adotar para ampliar os grupos de acesso ao ensino superior. Neste sentido, no mesmo ano do julgamento o projeto de lei que tramita há anos no poder legislativo é aprovado pela Câmara e pelo Senado e sancionado pela então presidente da República, Dilma Rousseff. A proposta, dados os limites relativos ao entendimento da questão racial, condiciona a reserva de vagas étnico-raciais ao critério da formação em escola pública, tendo a seguinte divisão: 50% das vagas

nas instituições federais de ensino são para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que 50% destas devem ser ocupadas por estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (SM) e, para a totalidade de vagas reservadas, deve-se atender à proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência da população da unidade da federação onde está instalada a instituição, conforme diagrama apresentado a seguir.

Figura 4 - Diagrama da distribuição de vagas nas IFES a partir da Lei Federal 12.711/2012



Fonte: Lesme (2012, n.p.).

Neste panorama, é forçoso afirmarmos que a constitucionalidade da Lei e das ações afirmativas preconizadas são indubitáveis, bem como vale advertimos que o indicativo apresentado por Pinheiro e Soares (2020), **"a lei cotas por cotas por um fio"**, se faz coerente para o cenário atual.

#2 FUNDAMENTOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

No tópico anterior tangenciamos alguns conceitos que permeiam as disputas em torno das ações afirmativas, especialmente no que se refere à decisão do Poder Judiciário, sendo eles as **ideias de justiça, igualdade, equidade, redistribuição e reconhecimento.** A partir daqui, exploramos o significado de cada um deles para a defesa de políticas que visam enfrentar as desigualdades e aprimorar a vida em sociedade.

Para compreendermos os fundamentos que perpassam as ações afirmativas é imprescindível sinalizar que o assunto, apesar de recente no horizonte brasileiro, não é tão jovem como se supõe. Antecedido por outros países, o Brasil se depara com um tema relativamente novo, mas consubstancialmente distinto, isto é, as suas próprias peculiaridades. Vastos são os estudos que destacam essa distinção e frisam a importância de se observar que as ações afirmativas em território nacional devem considerar a nossa própria realidade. Neste sentido, Oliven (2007, p. 29) corrobora com essa questão:

> O debate sobre ação afirmativa é relativamente recente no Brasil e possui características peculiares. O artigo, a partir de um enfoque histórico, compara as sociedades brasileira e norte-americana no que diz respeito a relações raciais e formação da elite. Apresenta os argumentos a favor e contra cotas na seleção para universidades nos dois países. Mostra, também, que o debate sobre cotas raciais está relacionado com a definição de um projeto nacional de sociedade.

Ao comparar o Brasil com os Estados Unidos, a autora indica como os caminhos e as percepções são distintas. Observação ressaltada por outros autores (ANDREWS, 2014; XAVIER; XAVIER, 2009; FRENCH, 2021; PETROPOULEAS, 2018; WASHINGTON, 2020; OLIVEN, 2008; KNOLL, 2018). Em geral, há concordância de que **uma das principais diferenças entre os países**

é a concepção de raça, por isso a maneira como as ações afirmativas foram constituídas nos Estados Unidos não se assemelha à brasileira.

Além disso, as idiossincrasias nacionais também fogem ao escopo do pioneirismo indiano no que se refere às cotas (DAFLON, 2008), sem deixar de considerar as particularidades com as discriminações positivas francesas (discriminations positives) (NEVES, 2009; IKAWA, 2017), o modelo sul-africano (TUMMALA, 1999; SILVA, 2006; FERES JR. et. al., 2018) e nas Américas (SANTOS, 2007).

Apesar das respectivas diferenças entre cada uma dessas realidades, **a iniciativa brasileira já pode ser tomada como referência para outros países** (LLOYD, 2015; KNOLL, 2018). Lloyd (2015) indica que após uma década das ações afirmativas – neste caso analisa, em específico, o caso da UERJ – o Brasil oferece lições significativas aos países cujas ações são historicamente reconhecidas. Em suas palavras:

> A experiência do Brasil oferece lições importantes para as discussões sobre ação em países com longa história de tais políticas, como o Estados Unidos, África do Sul, Índia e Malásia, e outros, como Colômbia e Uruguai, onde as medidas são mais recentes. Em todos esses países, há um debate acirrado sobre a pertinência e a eficácia de adotar ações afirmativas para combater as desigualdades históricas ou para alcançar a diversidade (LLOYD, 2015, p. 171, tradução nossa).

Segundo Lloyd (2015) a observação dos aspectos raciais é um dos pontos que deve ser mencionado, uma vez que a suprema corte estadunidense tornou cada vez mais difícil que as universidades considerem a raça no processo de admissão, enquanto a iniciativa brasileira favorece a presença da diversidade nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Admitindo a multiplicidade de facetas que atravessam o tema das ações afirmativas em comparação entre o Brasil e outros países, o Quadro 2, apresenta informações sumárias que devem ser consideradas ao se abordar o assunto.

Quadro 2 - As ações afirmativas no ensino superior em outros países

EUA	FRANÇA	ÍNDIA
Nos Estados Unidos as ações afirmativas no ensino superior tiveram seu início na década de 1960, no governo de John Kennedy, onde ele propôs a inclusão dos negros nas Universidades (ALBUQUERQUE; PEDRON, 2015). A partir desta política de inclusão houve um aumento na porcentagem de jovens negros que ingressaram no ensino superior. Em 1967 eles representavam 13% do total de estudantes e em 2000 já eram 30%, sendo que o maior crescimento ocorreu entre 1967 e 1976 (CHIROLEU, 2009).	Na França, as ações afirmativas no ensino superior foram no sentido de aumentar o acesso às escolas de elite, denominadas grandes écoles. Havia uma dificuldade de inserção social dos imigrantes franceses e isso culminou em uma reforma educacional para ampliar a diversidade dos ingressantes. A política educacional, que seria desenvolvida a título de experiência por 10 anos, deveria adotar medidas com critérios objetivos para preservar a igualdade de acesso. Quando estes alunos entravam na Sciences Po – instituição de ensino superior francesa de consagrada reputação internacional – dava-se a eles a opção de assistir aulas tutoriais e uma bolsa para ajudar a custear as despesas com a educação. Assim auxiliavam os estudantes na transição para as instituições tradicionalmente de elite (BAYMA, 2012).	A Índia foi o primeiro país a adotar cotas raciais no ensino superior ainda na década de 1930, favorecendo o acesso dos Dalits, casta mais baixa e discriminada do país. Em 1950, 1% dos Dalits tinha ensino superior; em 2005 eram 12% (Silva & da Silva, 2012). Atualmente, os grupos beneficiados pelas ações afirmativas são os Dalits (15% da população), as tribos (7,5%) e as Other Backward Classes (OBCs), demais grupos de castas baixas, em especial Shudras, e que representam 52% dos indianos (FERES; DAFLON, 2015; MATA CARNEVALI, 2008). No Brasil, assim como na Índia, os grupos beneficiados são a maioria da população. Segundo Censo 2010 do IBGE 51% dos brasileiros são pretos e pardos (FERES; DAFLON, 2015).

VENEZUELA	BOLÍVIA	ARGENTINA
A Venezuela tem investido em ações afirmativas para indígenas através de bolsas, ações e projetos voltados para esta população. Também está investindo na inclusão dos estudantes portadores de deficiência no ensino superior. O Ministério da Educação informou que irá proporcionar condições adequadas de acesso e acompanhamento aos estudantes, assegurando igualdade de condições e de oportunidades. Serão feitos ajustes nos programas curriculares para incorporar eixos transversais sobre diversidade, deficiência e acessibilidade (PEDROZA FLORES; VILLALOBOS MONROY, 2009).	Na Bolívia grande parte de sua população é indígena. Cerca de 30% dos estudantes universitários declaram ser de origem indígena e mesmo assim não existem políticas específicas para estes estudantes. Algumas universidades públicas concedem apoio a estudantes de baixa renda oriundos do campo ou áreas marginalizadas. O auxílio consiste no acesso gratuito ao restaurante universitário, seguro médico e isenção na taxa de matrícula. Além disso, existe um programa de bolsas para alunos portadores de deficiência. A Bolívia não conta com programa de bolsas regulamentado nas universidades públicas, porém a lei obriga as privadas a conceder bolsas para 10% de seus alunos (PEDROZA FLORES; VILLALOBOS MONROY, 2009).	A partir de 1996 a Argentina passou por uma reforma no ensino superior que resultou em programas de apoio a estudantes. Um deles é o Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PNBU) para estudantes universitários de baixa renda e com bom desempenho acadêmico (CHIROLEU, 2009). Para auxiliar a permanência no ensino superior, a principal política de ação afirmativa são as bolsas dos mais variados tipos, como bolsas de estudo, isenção total ou parcial do pagamento de matrícula, vale alimentação, vale transporte, assistência médica, desconto em livros e materiais, entre outros. A partir dos anos 2000 passou a contar com bolsas para indígenas e atualmente para PcD (PEDROZA FLORES; VILLALOBOS MONROY, 2009).

Fonte: elaborado com base em Basso-Poletto, Efrom e Beatriz Rodrigues (2020).

Por fim, vale salientarmos que essas informações básicas não esgotam o conteúdo e nos servem de indicativos da abordagem que cada país faz acerca das ações afirmativas. O nosso intuito foi, justamente, apontar para o debate que não deve ser desconsiderado quando se trata das ações afirmativas em território nacional, de modo que a apropriação dos fundamentos é outro elemento essencial, os quais serão contemplados nos tópicos subsequentes.

#2.1 O PRINCÍPIO DE JUSTIÇA QUE DEVE REGER A DISTRIBUIÇÃO DO DIREITO AO ENSINO SUPERIOR

Preocupado com a influência de nossa posição social sobre a percepção que temos a respeito de justiça, John Rawls (1971) argumenta que o que entendemos como justo ou injusto não pode ser mero reflexo dos nossos anseios individuais e, por isso, precisamos construir uma perspectiva imparcial de justiça. Assim como um juiz deve conduzir processos sem se deixar levar pelas características de quem julga, muitas vezes estereotipadas e produtoras de desigualdades, uma sociedade deve ser imparcial ao definir a noção de justiça, ou seja, seus cidadãos não devem ter como referência a sua posição social. **Para pensar sobre o que é justo, devemos nos despir da nossa posição social:** se você não sabe em qual posição da sociedade estará, você criará uma sociedade em que haja instituições boas e aceitáveis para qualquer pessoa. Dessa forma, devemos adotar o que ele chama de "véu da ignorância" para definir o que é justo, ou seja, usar uma venda que impeça que nosso julgamento se paute em características individuais. O "véu da ignorância" é o meio pelo qual podemos pensar de forma imparcial, sem tomar nossa posição como referência e sem julgar as pessoas por sua condição de raça, classe, gênero, nacionalidade etc. Para Rawls, quem ignora suas características individuais exerce a

imparcialidade ao ter que pensar em si considerando que poderia ser várias pessoas diferentes. Ser justo é fazer escolhas se percebendo em todas as situações possíveis.

A Teoria da Justiça como Equidade, de John Rawls, tem dois princípios que devem guiar a sociedade: todas as pessoas devem ter liberdades individuais e a liberdade de uma pessoa não lhe dá o direito de tomar atitudes que cerceiam a liberdade das outras pessoas; e que as desigualdades são aceitáveis apenas quando há igualdade de oportunidades para todas as pessoas ou se beneficiarem as pessoas menos favorecidas, onde entra o princípio da diferença. Desta forma, para o autor as desigualdades não podem ser provenientes de privilégios de acesso às oportunidades para grupos sociais específicos. Se existem posições sociais reservadas a grupos privilegiados pelas relações de poder, as quais facilitam acesso a recursos e riquezas, essas desigualdades se sustentam com base nas injustiças. Por outro lado, argumenta que a desigualdade só se legitima quando ela também eleva as condições daqueles que estão na base da pirâmide social econômica, ou seja, alavanque e beneficie os menos favorecidos, o que chama de "princípio da diferença".

Quando as pessoas escolhem em conjunto quais são as leis que irão gerir sua sociedade, elas encontram-se no que Rawls chama de "posição original", lugar em que se pode chegar em um acordo sobre o contrato social e os princípios básicos da vida coletiva – eu não sei quem eu serei na sociedade, então minhas escolhas partem de uma posição original, imparcial. O véu de ignorância deve estar presente na construção do contrato social para que ele seja imparcial e justo. Ou seja, se eu sou uma pessoa latifundiária, ao pensar sobre a redistribuição de terras, posso me sentir injustiçado, ao passo que quem não tem direito à terra vê a necessidade de se fazer uma reforma agrária para ter acesso à terra e moradia. Se eu não sei quem eu vou ser na sociedade, me despindo da minha posição de privilégio, consigo ter a percepção daquilo que poderia ser justo para todas as pessoas. Da mesma forma, ao pensar as ações afirmativas, se eu tenho acesso aos direitos de aprendizagem na educação básica nas melhores instituições de ensino do país, e olho para a reserva de vagas nas universidades a partir dessa posição, posso me sentir uma pessoa injustiçada com a redução de vagas no sistema universal devido às cotas; mas, se eu me despir dessa posição social, sem saber se terei acesso à educação de qualidade em uma sociedade desigual, posso ter uma posição mais justa quanto ao acesso às instituições de ensino superior públicas do país.

Se os campos conservadores e liberais brasileiros rejeitam as ações afirmativas por acreditarem na ficção do contrato social entre iguais e por negarem (consciente ou inconscientemente) o contrato de dominação racial (e sexual) que ele oblitera (conforme nos lembram Carole Pateman e Charles Wade Mills), parte do campo progressista brasileiro, com uma leitura restrita dos processos de dominação, reduz o problema complexo das desigualdades à dimensão socioeconômica (MILSS, 2013). Esta perspectiva, entretanto, não dá conta do complexo processo de formação social e de classes do país.

#2.2 REDISTRIBUIÇÃO OU RECONHECIMENTO

Na tomada de decisão dos ministros do STF, fica evidente que **as ações afirmativas ganham duas características no caso brasileiro: a redistributiva e a de reconhecimento.** Para entender essas perspectivas, é preciso trazer autores como Nancy Fraser e Iris Young. Isto porque questões como acesso aos bens e recursos, reconhecimento da diversidade de histórias, culturas e identidades e problematização da hierarquização das diferenças são elementos que estão em jogo quando dialogamos sobre a experiência brasileira. Nesse caso, fica como desafio a utopia da igualdade concomitante ao reconhecimento das particularidades de diversos grupos sociais.

Nancy Fraser (1997) aponta que **as principais causas de injustiças sociais são a forma de distribuição,** como o acesso aos bens, recursos e direitos que garantem a dignidade humana, e a negação/invisibilidade de identidades historicamente discriminadas, como de pessoas negras, mulheres, LGBTQI+, deficientes etc. Dessa forma, o enfrentamento a essas injustiças aconteceria com políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento. No primeiro caso, busca-se combater as desigualdades com acesso a oportunidades, renda, bens sociais e democratização de espaços de poder que definem os rumos da sociedade. Já o reconhecimento é valorizar grupos, identidades e culturas inferiorizadas ao longo da história, desconstruindo a hierarquização das diferenças e dando importância a sua existência e humanidade. De forma prática, poderíamos dizer que o acesso à universidade e o direito ao ensino superior ainda não é igual para todas as pessoas, sendo necessárias políticas de redistribuição no acesso a essas instituições, e que a universidade também não valoriza as diferentes contribuições sociais, culturais, científicas e tecnológicas dos múltiplos grupos que contribuíram para a formação e desenvolvimento do país, o que demanda políticas de reconhecimento.

Abordar desigualdades de gênero pode trazer luz a este debate, à medida que o debate sobre normas culturais sexistas vigentes em nossa sociedade permite analogia direta com normas culturais racistas, ancoradas em corpos padronizados ou heteronormativos, por exemplo.

> O gênero é, em suma, um modo bivalente de coletividade. Ele contém uma face de economia política, que o insere no âmbito da redistribuição. Mas também uma face cultural-valorativa, que simultaneamente o insere no âmbito do reconhecimento. Naturalmente, as duas faces não são claramente separadas uma da outra. Elas se entrelaçam para se reforçarem entre si dialeticamente porque as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a "voz" das mulheres, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana (FRASER, 1997, p. 234).

Conforme trecho supracitado, Fraser aponta que as mulheres são afetadas de duas formas distintas pelas injustiças, o que demanda que elas tenham que receber "dois tipos de remédios analiticamente distintos: redistribuição e reconhecimento" (FRASER, 1997, p. 235). Nesse ponto, a autora afirma que esses dois caminhos seguem direções diferentes, já que "a lógica da redistribuição é acabar com esse negócio de gênero, a lógica do reconhecimento é

valorizar a especificidade de gênero" (FRASER, 1997, p. 235). Fraser (1997, p. 237) defende que o "remédio transformativo" para promover a justiça social deve **mudar a estrutura da sociedade e enfrentar as desigualdades de acesso aos bens e recursos;** para ela, alternativas que compensam "o desrespeito por meio da revalorização das identidades grupais injustamente desvalorizada, enquanto deixa intactos os conteúdos dessas identidades e as diferenciações grupais subjacentes e a elas" são "remédios afirmativos" (FRASER,1197, p. 237). Dessa forma, o argumento da autora é que os "remédios transformativos", que se relacionam à redistribuição e ao desmantelamento das estruturas sociais, buscam desconstruir dicotomias e se sobrepõem aos "remédios afirmativos" que, defende, tendem a destacar as diferenciações existentes e estabelecidas:

> Enquanto os remédios de reconhecimento afirmativos tendem a promover as diferenciações de grupo existentes, os remédios de reconhecimento transformativos tendem, no longo prazo, a desestabilizá-las, a fim de abrir espaço para futuros reagrupamentos (FRASER, 1997, p. 237).

Nessa perspectiva, Fraser argumenta que os "remédios transformativos" da política de redistribuição têm como objetivo enfrentar as estruturas econômicas e políticas, enquanto os "remédios afirmativos" da política de reconhecimento se relacionam ao Estado de bem-estar social liberal. A sua preocupação é que a questão grupal se sobreponha aos interesses de classe, assim como o reconhecimento das culturas e identidades se sobreponha ao enfrentamento à exploração econômica e a redistribuição de recursos. Iris Young (1996) entende essa problemática de outra forma, vendo "redistribuição" e "reconhecimento" como elementos complementares. Para esta segunda autora, a sociedade também é marcada por iniquidades de ordem econômica e cultural, mas enquanto Nancy Fraser coloca um ponto de tensão entre esses dois aspectos, Iris Young os apresenta de forma diretamente relacionada.

Para Iris Young (1997, p. 15) "economia política é cultural, e cultura é econômica", ou seja, "mesmo as mais materiais instituições econômicas" têm "uma dimensão cultural constitutiva e irredutível", e "mesmo as práticas culturais mais discursivas" têm "uma dimensão político-econômica constitutiva e irredutível". A autora defende que **não há uma linha de distinção tão evidente entre o político-econômico e o cultural**, já que estão diretamente relacionados: o reconhecimento leva grupos historicamente discriminados a serem vistos como sujeitos de direitos para que, assim, possam acessar as esferas políticas e econômicas. Em outras palavras, **o reconhecimento é um caminho para alcançar a justiça social**, já que opressão e dominação estão correlacionadas neste modelo político-econômico que explora grupos historicamente discriminados. Enquanto para Fraser a igualdade de representação é resolvida com a igualdade econômica, Iris Young entende que a opressão e a dominação político-cultural precisam ser enfrentadas para alcançar a justiça econômica. Em outras palavras, **quando um grupo busca alcançar um direito com base na sua experiência identitária, como as ações afirmativas, o objetivo final não é colocar em questão seu orgulho racial, mas alcançar a justiça econômica e social.**

> Quando os afro-americanos, por exemplo, defendem culturalmente escolas e universidades de base afro-americana, eles não estão simplesmente em busca de alguma noção de orgulho cultural ou identidade; estão também prevendo que tais escolas os ajudarão a alcançar justiça econômica e igualdade social. Quando as mulheres afirmam o valor normativo do trabalho dos cuidados da casa e dos filhos que elas realizam fora da força de trabalho, elas não estão

> apenas afirmando o orgulho pela diferença das mulheres; estão também clamando por uma reestruturação da divisão social do trabalho de modo a restabelecer o equilíbrio entre o trabalho pago e o trabalho não-pago. Young, em outras palavras, toma posição no interior de uma pluralidade de lutas que se reforçam mutuamente. Ela vê isso como algo que já acontece, e se coloca a favor de uma forma de análise que continue a fortalecer as interconexões. Precisamos "pluralizar os conceitos de injustiça e opressão de modo que a cultura se torne um dos diversos terrenos de luta em interação com outros" (YOUNG, 1997, p. 160). Tomar a posição de um deles como oposto e em luta com os outros é algo que não ajuda (PHILLIPS, 2009, p. 233).

Com relação aos estudantes que adentram à universidade via políticas de ações afirmativas, **a discussão sobre equidade não se encerra no acesso às instituições de ensino superior.** Mendes (2020, p. 7) explica que o apoio de cunho econômico é essencial, mas insuficiente para responder ao complexo conjunto de questões que atravessam a presença de novos sujeitos sociais na universidade pública:

> Ainda que em potência a universidade possa se constituir como uma instituição que celebre a diversidade, a atual situação de estudantes que se constituem como "Outro" em relação à raça (negros, indígenas, quilombolas), gênero (mães estudantes), sexualidade (pessoas trans) e corporalidade (estudantes deficientes) é a de inscrição da diferença como desigualdade na fruição do direto à educação.
> Ao tratarmos da permanência, estamos ainda cruzando (ou interseccionando) estas diferenças à diferença de classe.

Observando que as políticas de permanência são parte constitutiva das ações afirmativas, a autora valoriza as perspectivas de interseccionalidade, mas argumenta a necessidade de ir além, propondo uma reflexão sobre a articulação de desigualdades decorrentes da entrada de novos sujeitos na universidade, a exemplo de classe, raça, gênero, sexualidade e deficiência.

Neste sentido, defende a necessidade de articular políticas de redistribuição e reconhecimento (a partir da contribuição de Nancy Fraser) na permanência estudantil.
A autora sinaliza a necessidade de complexificar as análises que pressupõem uma relação direta entre evasão e problemas econômicos (dificuldades financeiras). Partindo de estudos que demonstram que a articulação das diferenças de classe e raciais produz desigualdades particulares no interior das universidades, a autora argumenta que a articulação de outras diferenças (gênero, sexualidade e deficiência) tendem, da mesma forma, a produzir outras desigualdades singulares.

Ainda nesta chave sobre o "outro" e da idealização de um "estudante-padrão", Mendes (2020) fala sobre o crescimento do debate sobre sofrimento psíquico (motivando inclusive suicídios). Uma das questões que a autora considera importante é o espaço para participação desses estudantes em instâncias decisórias das universidades – participação que pode ser esvaziada pela "hierarquia de valores que invisibilizam determinados segmentos ou os estereotipam ('a mãe que usa o filho como desculpa', 'os indígenas preguiçosos', 'a mulher negra raivosa'...)" (MENDES, 2020, p. 14), promovendo "falso reconhecimento".

#2.3 IGUALDADE OU EQUIDADE

A ideia de equidade ocupa o debate sobre o sentido da justiça desde a filosofia política antiga até as construções contemporâneas (ARISTÓTELES, 1999; RAWLS, 1985; 2003; SEN, 2011; 2012; YOUNG, 1994). A ideia de igualdade, que emerge no século XVIII com a revolução francesa, equipara os direitos a todos os cidadãos e se constitui como princípio de sociedades democráticas. No entanto, desde essa concepção de igualitarismo que marca a história ocidental, há diferenciação e hierarquização das diferenças. Até então, o que justificou o colonialismo e a escravidão, por exemplo, foi o imaginário social de superioridade e inferioridade, assim como dogmas religiosos, com a ascensão da razão no contexto iluminista. Este mesmo contexto dá protagonismo a princípios como liberdade, igualdade e fraternidade, de forma que se buscou justificar por meio da ciência a ocupação de outros territórios e a escravização de pessoas, sendo para tanto utilizado o conceito de raça. Assim, a ideia de raça científica, no império da razão, justifica porque liberdade, igualdade e fraternidade não se estenderam a toda a humanidade (HOFBAUER, 2006).

A partir desse ponto, podemos dizer que a concepção de igualdade que marca a modernidade não se aplica a todos os sujeitos. Ao tempo em que é celebrada pela sociedade ocidental, povos são inferiorizados pelo racismo científico e continuam sob domínio colonial. Esse colonialismo marca até a atualidade a realidade de sujeitos, sobretudo no sul global, com as desigualdades de oportunidades e a hierarquização das diferenças que impedem as pessoas de acessar as condições dignas de vida e possam competir em condições de igualdade.
O entendimento liberal clássico compreende que as pessoas devem se ajustar a um modelo de livre concorrência e iniciativa, com participação mínima do Estado. Emerge, nessa perspectiva, a ideia de mérito como forma de reconhecimento do desempenho e dos feitos individuais, oposta às políticas redistributivas do Estado de bem-estar social. Esse entendimento coloca as pessoas em situação de competição, como se todas tivessem o mesmo ponto de partida, e cria a ilusão de que elas são responsáveis por sua condição social e merecem o que têm. Neste sentido, a meritocracia é uma ferramenta para legitimar as desigualdades.

A igualdade, quando indivíduos não têm o mesmo ponto de partida para alcançar seus direitos, ou seja, não têm acesso aos mesmos recursos e reconhecimento, torna-se inexequível. O campo do direito pode definir que todas as pessoas devem ter acesso à educação, mas se um determinado território acessar mais recursos que outros para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, isto significa que um grupo terá privilégios em relação ao outro no que se refere a esse preceito fundamental. Desta forma, é preciso realizar o princípio de equidade. A igualdade refere-se ao acesso às mesmas ferramentas, recursos e tratamento para acesso aos direitos e oportunidades, já a equidade leva em consideração as características e aspectos sociais de variados grupos para entender o que se faz necessário para que alcancem tais direitos e oportunidades. Tratar com igualdade é oferecer as mesmas condições, o que só é válido se todas as pessoas estão no mesmo ponto de partida, promover a equidade significa entender as demandas de contextos e grupos e, se necessário, operar políticas e oferecer recursos adicionais para favorecer aqueles que estão em condições de maior vulnerabilidade e desvantagem social (EUROPEAN COMMISSION, 2020).

As políticas de ações afirmativas, embora possibilitem diminuir as lacunas de acesso aos direitos entre diferentes grupos sociais, não deixam de ser meritocráticas se considerarmos que o acesso à universidade não é universal e que há concorrência intragrupos. No entanto, é uma política de promoção da equidade ao tratar desigualmente os desiguais para enfrentar as lacunas sociais e raciais existentes entre os grupos que compõem a sociedade brasileira.

#3 EVIDÊNCIAS E PESQUISAS SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A defesa das ações afirmativas em universidades públicas contribuiu para 1) **ampliar as políticas públicas de expansão de instituições e vagas** no ensino superior público no Brasil; 2) construir o consenso público de que é preciso alcançar uma **educação básica pública de qualidade** com equidade para todas as pessoas e 3) evidenciar a problemática das **desigualdades existentes no Brasil**, assim como aprimorar o diálogo sobre as estratégias para a sua mitigação. Dessa forma, o tema das ações afirmativas contribuiu para ampliar o debate público sobre a democratização da educação e engajar a sociedade sobre a importância do direito à educação.

O desenvolvimento deste tópico foi resultado de uma meta-análise de diversas pesquisas e estudos desenvolvidos ao longo do processo de debate e implementação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Além das referências listadas e inseridas como fonte das informações aqui constantes, segue quadro com a seleção qualitativa de um conjunto de teses e dissertações que se dedicaram ao tema e que podem ser fonte para futuras pesquisas.

Quadro 3 - Mapeamento de teses e dissertações sobre Ações Afirmativas (levantamento qualitativo)

Título	Autores e autoras	Ano	Local	Campo/ Área	Objetivo	Resultados e Conclusões
A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro (Tese)	Carlos Nelson dos Reis	2018	PUC/RS - Porto Alegre	Serviço Social	Analisar as relações entre acesso ao ensino superior, a partir da política de cotas nas universidades federais brasileiras, e o desenvolvimento social, com vistas a contribuir com o debate acerca das políticas de acesso à educação superior.	A política de cotas relaciona-se com o desenvolvimento social no âmbito da sociedade capitalista dependente brasileira na medida em que proporciona mudanças sociais progressivas no acesso às universidades federais, e em que engloba, concomitantemente, a concepção de capital humano e a ideologia racial do branco. A qualidade desta mudança é progressiva, pois, a partir dela, metade das vagas das universidades federais é reservada aos oriundos de escola pública, incluindo parcialmente os estudantes negros e indígenas. Representa um processo de tensionamento em uma universidade pública historicamente voltada ao ingresso e à formação das classes médias e altas. Ao mesmo tempo, esta mudança progressiva é contida, sobretudo no que tange à questão racial. Dada a estrutura da Lei, que absorveu a ideologia racial do branco, as cotas dão prioridade aos aspectos econômicos, que vinculam a educação como força motriz para a superação da condição de subdesenvolvimento do país. Do mesmo modo, o seu processo de execução pode envolver a supressão de seus efeitos, com a criação de mecanismos institucionais internos que dificultam o acesso e a permanência destes grupos. Estas mudanças progressivas possuem como limite o próprio modelo de desenvolvimento dependente capitalista brasileiro, visto que são também a resposta do Estado às demandas do atual estágio do modo de produção capitalista e instrumento de contenção dos conflitos sociais, envolvendo a propagação da concepção da educação enquanto capital humano.
O Impacto das Ações Afirmativas no Ensino Superior e o Desempenho dos Alunos (Dissertação)	Talita de Moraes Gonçalves Silva	2014	FGV - Rio de Janeiro	Economia	Comparar o desempenho no ENADE de formandos em cursos que adotaram AA com o de estudantes de cursos que não adotaram AA.	Caso o aluno esteja matriculado em um curso que adotou alguma medida de AA, houve uma redução em 4,6% da média no desempenho do aluno e de 4,3% da média no desempenho do aluno não beneficiado por AA. Os resultados indicam que os alunos entrantes dos cursos que adotaram AA, especialmente na rede pública, apresentam um pior desempenho, comparados aos alunos dos cursos que não adotaram as AA, na prova de conhecimentos gerais, tanto entre os alunos não beneficiados quanto os beneficiados. Assim os resultados encontrados na seção 5, para os alunos das redes pública e privada e não beneficiados da rede pública, também podem estar estimando um efeito de captação de alunos com pior desempenho.
Movimentos negros, educação e ações afirmativas (Tese)	Sales Augusto dos Santos	2007	UnB – Brasília	Sociologia	Discutir por que renomados cientistas sociais da área de estudos e pesquisas sobre as relações raciais brasileiras – brancos em sua maioria absoluta, de acordo com a classificação do IBGE –, são contra a implementação de cotas para os estudantes negros nos vestibulares das	A implementação das cotas para os negros, demandadas pelos negros, reivindicada de baixo para cima, indica que são possíveis mudanças em sociedades extremamente desiguais, sem necessariamente se utilizar de violência física, apesar do confronto de cunho político, que é inevitável. É por isso que há tanta pressão contra as cotas. Porque elas sinalizam potenciais de luta até então nunca explorados na sociedade brasileira. As cotas para negros estão sendo implementadas nas universidades públicas brasileiras porque, entre outros fatores, os Movimentos Sociais Negros estão à frente desse processo, como demonstramos nesta tese. A luta contra as cotas, ao que tudo indica, revela também uma tentativa de se manter intocável o processo de reprodução das elites
Formas da igualdade nas ações afirmativas: enfrentamentos à formalização e ao exclusivismo no acesso ao ensino superior (Tese)	Zuleika Köhler Gonzales	2015	UFRGS - Porto Alegre	Psicologia	Investigar como esse campo das políticas de ação afirmativa se articulava ao princípio da igualdade de oportunidades; retraçar os movimentos que demarcavam a inscrição da noção de igualdade de oportunidades na constituição de determinadas condições formais para o acesso às Universidades nos critérios social e étnico-racial e investigar como a efetivação de ações afirmativas nas Universidades se vinculava a concepções prescritoras na condução da vida.	Concluo este estudo entendendo que o movimento pelas ações afirmativas para efetivar-se em políticas públicas se vinculou estrategicamente aos processos econômicos vigentes mediante a demanda pela igualdade de oportunidades, sobretudo quando propõe o critério social – oriundo de escola pública e renda familiar – na reserva de vagas para candidatos ao ingresso na Universidade. No entanto, ele tensiona o arranjo social e econômico vigente ao propor o critério racial na reserva de vagas para ingresso na Universidade, pois a dimensão racial se posiciona a partir de outra ordem, que, apesar de acometer-se fortemente pelos processos econômicos, denuncia o debate racial e a racialidade presente nas relações cotidianas. É um debate que, sobretudo, tensiona e apresenta as formas de igualdade que se constituem em nome do desenvolvimento econômico e social por meio da educação em nosso país.
Sistema de cotas na universidade pública brasileira: avaliação da experiência da UnB após a Lei 12.711/12 (Dissertação)	Luciana Menezes da Cunha Rêgo Oliva	2020	UnB – Brasília	Economia	Analisar se as cotas estão promovendo de fato uma maior equidade de acesso na UnB e ainda, avaliar se houve nesse período algum impacto significativo na eficiência da UnB em relação ao rendimento dos alunos cotistas e não cotistas.	Os resultados revelam que em relação a mobilidade econômica, a lei das cotas aplicada na UnB atinge seu objetivo ao promover maior equidade de acesso aos alunos negros e de escola pública ao ensino superior. Em relação ao índice de rendimento dos alunos, conclui-se que embora tenham demonstrado algumas diferenças entre alunos cotistas e alunos de acesso universal, os números não indicam haver discrepâncias significativas e capazes de justificar impactos negativos para a qualidade acadêmica da UnB.
Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento (Tese)	Gregório Durlo Grisa	2015	UFRGS – Porto Alegre	Educação	Compreender as dinâmicas políticas e acadêmicas que envolvem as ações afirmativas na UFRGS (estudo de caso).	A análise dos resultados indica que as ações afirmativas instauram um desvio no *habitus* acadêmico, o que representa oportunidade real de mudanças institucionais na direção da construção de uma cultura do reconhecimento. As representações sociais dos entrevistados mostram que as configurações dos lugares de gestão são mais plurais do que no passado recente, o que evidencia que o flanco democrático aberto pelas ações afirmativas tem vias materiais para avançar. Avaliações mais sofisticadas e maior sensibilidade social entre os gestores pavimentam uma perspectiva otimista no âmbito político. Por outro lado, os dados mostram que a UFRGS terá de encontrar alternativas para garantir a permanência e a diplomação dos estudantes das ações afirmativas, principalmente os de baixa renda e negros. O mosaico das políticas de assistência e o montante de investimentos atuais são limitados para dar conta dos desafios futuros diante da ampliação da reserva de vagas.

Ações Afirmativas na Pós-Graduação (Dissertação)	Fabiana Santos Pereira	2019	UFRGS – Porto Alegre	Educação em Ciências	A pesquisa faz um levantamento do perfil dos estudantes da pós-graduação brasileira (stricto sensu) e se propõe a investigar se há resistência por parte dos gestores governamentais e da própria academia em adotar ações afirmativas na pós-graduação, bem como refletir sobre o futuro das ações afirmativas nos próximos anos e o papel da pós-graduação.	44 instituições responderam ao questionário da pesquisa. Neste universo, mais de 70% das instituições já possuem ações afirmativas realizadas nas seleções de discentes. Essas 44 instituições representam um total de 840 programas de pós-graduação em funcionamento, o que representa 17,34% do total. Os dados já coletados descontroem, inicialmente, a hipótese levantada de que há resistência em realizar ações afirmativas para acesso de negros (pretos e pardos), indígenas e deficientes. Como resultado, foi proposto um módulo de preenchimento pelo próprio discente na Plataforma Sucupira para que a CAPES possa atender ao previsto na portaria e reunir informações oficiais sobre o perfil e dados socioeconômico dos discentes. Este módulo deve contemplar ainda informações a serem prestadas pelas coordenações dos cursos sobre a quantidade de estudantes que se inscrevem em processos seletivos e quantos ingressam para que possa ser mapeada a demanda por cursos, além de identificar os candidatos e ingressantes de ações afirmativas.
A produção do conhecimento sobre ações afirmativas nos programas de pós-graduação no Brasil: balanços e perspectivas (Tese)	Emanuel Mangueira Carvalho	2019	Unicamp – Campinas, SP	Educação	Realizar uma análise epistemológica sobre as teses e as dissertações dos Programas de Pós-Graduação no Brasil que estudaram a temática das ações afirmativas para responder à seguinte problemática “quais são as propostas de políticas públicas para o ensino superior, presentes nas teses e dissertações, que estudaram as ações afirmativas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil?”.	Como resultado principal constatou-se que essas produções não apresentaram proposta de políticas de ações afirmativas para o ensino superior, a análise epistemológica revelou que não era o objetivo da pesquisa analisadas, ainda que nos resumos ou nas introduções conduzissem a interpretação desta possibilidade. Entretanto, essas mesmas pesquisas elaboraram propostas para viabilizar e tornar eficaz a lei de cotas, pois elas identificaram as principais dificuldades dos alunos ingressantes por cotas, pois predominantemente essas dificuldades se referem a permanência no curso de ensino superior. Ao final essas pesquisas construíram alternativas para amenizar ou extinguir essas dificuldades, propostas estas que tornam mais eficientes e eficazes as políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior já existente.
O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das comissões de heteroidentificação (Dissertação)	Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira	2019	UFGD – Dourados, MS	Educação	O objetivo geral da pesquisa é analisar a implantação das comissões de heteroidentificação complementar à autodeclaração étnico-racial instituídas nas universidades federais brasileiras.	O resultado da pesquisa aponta que as políticas afirmativas em prol da população negra são de extrema relevância, tanto no que tange ao ingresso na educação superior, quanto ao fortalecimento da identidade negra. Entretanto, para que não ocorra o desvirtuamento da lei, mecanismos de fiscalização devem ser adotados pelas universidades para reprimir as fraudes no sistema, assegurando-se o direito ao verdadeiro destinatário. A instituição de comissão para realizar o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração tem se mostrado positiva para atingir a finalidade almejada pela legislação.

Fonte: elaboração própria

#3.1 IMPACTO NACIONAL DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Desde as primeiras iniciativas de ações afirmativas no ensino superior no país, a partir de 2003, **o Estado brasileiro ampliou de 83 instituições públicas federais de ensino para 118, além de duplicar o número de matrículas:** de 583.633 para 1.254.080. É importante destacar também que além do aumento do número de instituições federais, estas mesmas instituições ampliaram o número de campus e presença em territórios interioranos. Da mesma forma, as instituições públicas estaduais cresceram de 65 para 129 unidades e a taxa de matrícula de 465.978 para 623.729 (INEP, 2003; 2020).

Os dados a seguir demonstram que, ao passo que a universidade se tornou mais inclusiva, ela cresceu em número de instituições, campus e vagas, beneficiando toda a sociedade. **Este fenômeno coloca em questão o argumento de que as pessoas perderam oportunidades com a política de cotas, já que nas últimas duas décadas houve maior investimento na ampliação do acesso ao ensino superior.**

A interiorização e expansão das universidades pode ser vista em si mesma como uma ação afirmativa, como apontam o Prof. Dr. Waldermir Rosa, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e o Dr. Adilson Pereira dos Santos, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em entrevista concedida a esta pesquisa[5].

> Da forma como eu compreendo, ocorreu um processo de transformação muito significativa no que se refere ao perfil dos estudantes no ensino superior, especialmente, no sistema federal. Essa mudança ocorreu por duas características principais: 1) o processo de interiorização do processo de expansão do sistema federal de educação, as universidades e institutos federais deixaram de ser apenas um fenômeno das capitais e ocuparam espaços nas regiões mais periféricas do Brasil 2) Lei de Cotas cria um processo de transformação muito significativo, a pluralidade de pessoas no que se refere ao pertencimento racial e de classe social se alterou de uma forma muito significativa nessas universidades (ROSA, 2022).
>
> O impacto mais significativo para mim não está restrito a Lei de Cotas e, sim, a um conjunto de políticas públicas na perspectiva da inclusão social. Eu incluo aí o REUNI, PNAES, Lei de Cotas, são iniciativas que vão transformar a universidade para a sua regionalidade, a UFOP a partir dessa conjuntura deixa de ser uma Universidade Federal em Ouro Preto e passa a ser De Ouro Preto. Isso parece sutil, mas é um olhar de alguém que está inserido e convivendo com isso cotidianamente" (SANTOS, 2022).

A respeito da ampliação das universidades a partir das ações afirmativas, Freitas *et al.* (2021) apontam que as universidades estaduais foram pioneiras na implementação das ações afirmativas, em alguns casos fundamentadas por leis estaduais. Ademais, apresentam um número de vagas reservadas menor se comparado à ampla concorrência, mas têm demonstrado um crescimento paulatino. A Lei 12.711/2012 tem impulsionado de forma considerável a ampliação das ações nas instituições estaduais, ultrapassando a ampla concorrência no ano de 2016.

O quadro que segue, elaborado pelo Ministério da Educação ilustra a ampliação e vagas nas Instituições de Ensino Superior, nos últimos 40 anos. As matrículas estão distribuídas entre as esferas: federal; estadual; municipal e privada.

---

5 Entre fevereiro e março de 2022 foram realizadas entrevistas com 3 estudantes cotistas que não estão identificados(as) neste relatório para que não sejam expostos(as), dado que há informações bastante sensíveis sobre suas trajetórias pessoais, bem como entrevistas com docentes e gestores de universidades públicas. As entrevistas foram realizadas por videoconferência a partir de um roteiro estruturado de perguntas e excertos dela foram transcritos a partir deste ponto, como forma de trazer relatos sobre questões presentes no cotidiano das instituições a partir do ingresso deste público no ensino superior público.

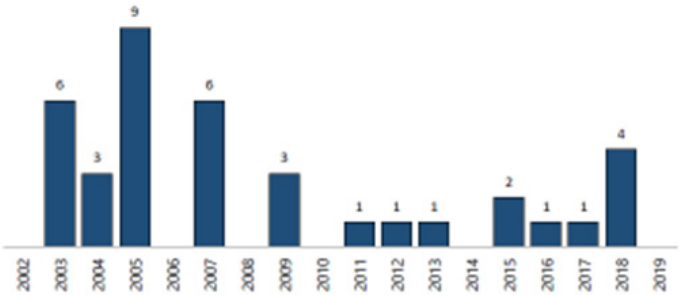
Tabela 1 - Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil, 1980-2020

Ano	Matrículas nos Cursos de Graduação					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
1980	**1.377.286**	492.232	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	**1.386.792**	535.810	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	**1.407.987**	548.388	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	**1.438.992**	576.689	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	**1.399.539**	571.879	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	**1.367.609**	556.680	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	**1.418.196**	577.632	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	**1.470.555**	584.965	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	**1.503.555**	585.351	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	**1.518.904**	584.414	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	**1.540.080**	578.625	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	**1.565.056**	605.736	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	**1.535.788**	629.662	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	**1.594.668**	653.516	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	**1.661.034**	690.450	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	**1.759.703**	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	**1.868.529**	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	**1.945.615**	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	**2.125.958**	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	**2.369.945**	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	**2.695.927**	888.708	483.050	333.486	72.172	1.807.219
2001	**3.036.113**	944.584	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	**3.520.627**	1.085.977	543.598	437.927	104.452	2.434.650
2003	**3.936.933**	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	**4.223.344**	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	**4.567.798**	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	**4.883.852**	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	**5.250.147**	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	**5.808.017**	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064
2009	**5.954.021**	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	**6.379.299**	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	**6.739.689**	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	**7.037.688**	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	**7.305.977**	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	**7.828.013**	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	**8.027.297**	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	**8.048.701**	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
2017	**8.286.663**	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
2018	**8.450.755**	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
2019	**8.603.824**	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
2020	**8.680.354**	1.956.352	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pelo Inep/DEED

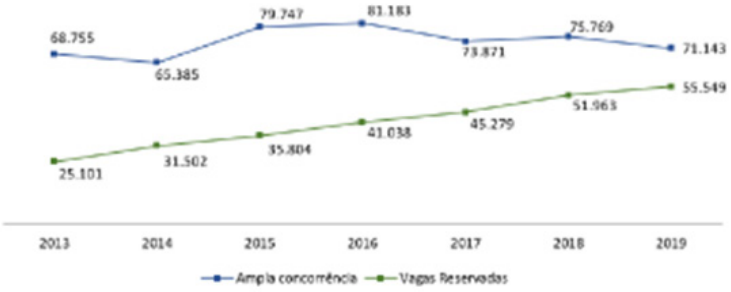
Para além do olhar temporal de ampliação de vagas IEs, apresentado acima, os gráficos a seguir trazem o histórico de aprovação e implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades estaduais ano a ano, bem como a evolução das vagas de ampla concorrência em relação às cotas. A exposição desses dados considera a avaliação de que "**as universidades estaduais foram pioneiras na aprovação das ações afirmativas no Brasil, principalmente pela via de leis estaduais"** (FREITAS et al., 2021, p. 20).

Gráfico 3 - Número de universidades estaduais que aderiram à ação afirmativa por ano - Brasil, 2002-2019



Fonte: Freitas et al. (2021, p. 20).

Gráfico 4 - Relação entre vagas reservadas e vagas de ampla concorrência nas universidades estaduais - Brasil, 2013-2019

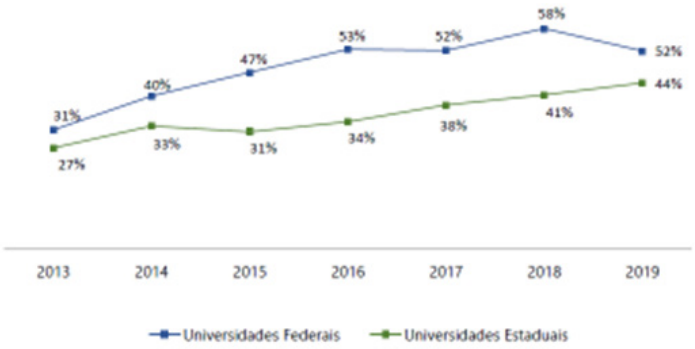


Fonte: Freitas et al. (2021, p. 24).

Conforme é possível perceber pela análise do gráfico 3, o período de 2005 a 2007 teve grande número de adesões de universidades às políticas de ações afirmativas, o que reflete a repercussão do debate público sobre o tema, como veremos no tópico seguinte. Já o gráfico 4 permite observar uma tendência de equiparação das vagas reservadas em relação às de ampla concorrência. O gráfico 5, a seguir, traz a relação entre vagas reservadas nas universidades estaduais e federais, permitindo uma leitura mais ampla sobre o impacto da Lei de Cotas.

Freitas et al. (2021) demonstram que a implantação da Lei 12.711 vem influenciando, indiretamente, as universidades estaduais na ampliação da reserva de vagas. Isso indica que **uma possível mudança na legislação federal influenciaria as esferas estaduais.**

Gráfico 5 - Proporção de vagas reservadas nas universidades federais e estaduais (2013-2019)



Fonte: Freitas et al. (2021, p. 26).

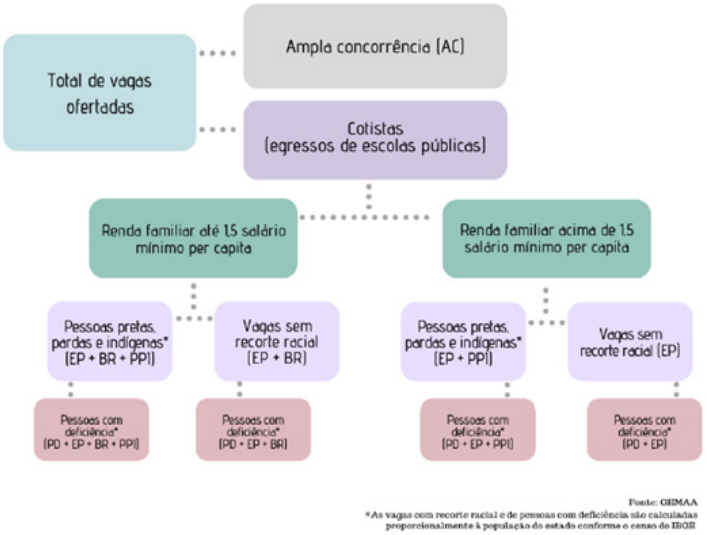
Entretanto, ressaltam os autores, uma vez que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram a ser regidas pelas prerrogativas legais determinadas, "as universidades federais apresentam melhores indicadores que as universidades estaduais em quase todos os quesitos ligados à implementação e ao aprimoramento das políticas de ação afirmativa" (FREITAS et. al, 2021, p. 26).

O avanço do debate fez com que em 2016 a lei 12.711/2012 fosse alterada pela lei 13.409/2016, de forma que o ingresso de estudantes pelas ações afirmativas passou a considerar os seguintes critérios:

> (1) alunos de escola pública; (2) alunos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (3) alunos de escola pública com deficiência; (4) alunos de escola pública com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (5) alunos de escola pública de baixa renda; (6) alunos de escola pública de baixa renda autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (7) alunos de escola pública com deficiência e de baixa renda; (8) alunos de escola pública de baixa renda, com deficiência e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (FREITAS et al., 2021, p. 14-15).

Esta alteração regulamenta a forma de ingresso de pessoas com deficiência, cruzando esta categoria com as demais (escola pública, raça/cor e renda). O infográfico abaixo ilustra o atual modelo de ingresso nas instituições federais de ensino superior conforme a Lei de Cotas.

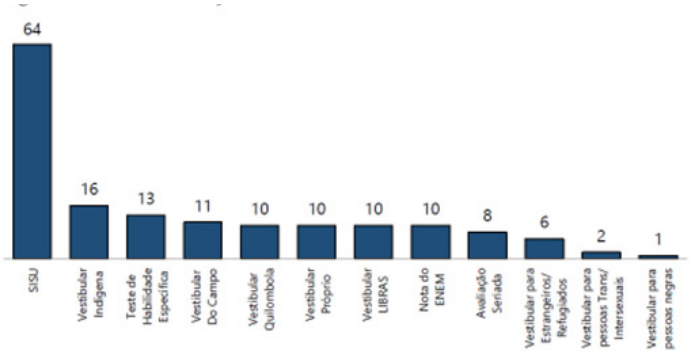
Figura 5 - Sistema de distribuição das vagas de acordo com a política federal



Fonte: Freitas et. al. (2021, p. 15).

Além do modelo federal definido pela lei 12.711/2012, alterado pela lei 13.409/2016, as universidades têm autonomia para implementar outros modelos de ações afirmativas. O modelo padrão estabelecido nacionalmente é o ingresso pelo Sisu, que se regulamenta conforme divisão estabelecida na legislação supracitada, mas ao analisar o panorama das instituições federais de ensino, encontramos também **vestibulares específicos voltados aos povos indígenas, quilombolas, população do campo, em libras, seriados, estrangeiros/refugiados, pessoas trans/intersexuais e população negra,** conforme Gráfico 6 apresentado abaixo.

Gráfico 6 - Número de universidades federais de acordo com as modalidades de ingresso utilizadas em 2019



Fonte: Freitas et. al. (2021, p. 14).

Dentre os modelos supracitados e apresentados no gráfico, são objeto de maior polêmica as ações afirmativas com critérios étnico-raciais e para pessoas trans e intersexuais. Recentemente a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) criou uma política de ação afirmativa com vestibular voltado especificamente para pessoas transexuais, travestis, intersexuais e não binárias, o qual foi posteriormente cancelado pela reitoria da universidade devido à pressão de grupos conservadores no ministério da educação. O parecer da Procuradoria Geral da República contra o vestibular específico para pessoas transgêneros e intersexuais argumentou que:

> [...] o EDITAL Nº 29/2019 subverteu a regra das cotas, distorcendo sua própria ratio essendi, à medida em que, ao tentar corrigir uma eventual desigualdade material, acabou por instituir uma "isonomia às avessas", incorrendo em ofensa aos princípios da razoabilidade e proporcionalidade. O ato, em verdade, esvazia a concorrência entre os alunos, e tende a causar outras desigualdades no decorrer do tempo (BRASIL, 2019, p. 4).

A negação da reserva de vagas para esse segmento se relaciona com os debates que setores conservadores têm investidos nos últimos anos, insistindo na perspectiva de gênero como categoria fundamentada no sexo biológico e ignorando as múltiplas identidades de gênero existentes na sociedade. No entanto, se considerarmos que **o Brasil é o país que mais mata pessoas transexuais e travestis no mundo,** essa discussão vai além da negação da identidade, perpassa também a negação da humanidade e da existência dessas pessoas, tornando-as cada vez mais vulnerabilizadas socialmente. Dados atuais da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) apontam que pessoas travestis e transexuais estão na têm expectativa de vida média de 35 anos e 90% têm como fonte de renda a prostituição.

#3.2 AVALIAÇÃO LOCAL DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Notamos que ainda não há uma ação orquestrada de avaliação das ações afirmativas e seus respectivos impactos no âmbito nacional. Temos avaliações locais, geralmente, empreendidas por comissões específicas, de modo que um levantamento dos dados e evidências nacionais dependem da compilação de outros relatórios, bem como de publicações diversas e pesquisas acadêmicas. Portanto, elegemos uma das universidades que avalia, frequentemente, as políticas de ações afirmativas, sem deixar de considerar que outras também o fazem. Por isso, a IFES selecionada se deu por conveniência por conta da publicação de um relatório de pesquisa que contemplava os 10 anos de ações afirmativas da instituição.

#3.2.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - APENAS UM EXEMPLO ENTRE TANTOS

Como ilustração do processo de implementação e monitoramento das políticas de ações afirmativas nas IFES, segue uma análise do relatório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), produzido em 2017, por ocasião dos 10 anos de implementação das ações afirmativas na universidade. O documento é uma expressão de como **a política de ações afirmativas mobiliza a universidade a se repensar em diversos aspectos.** No caso específico da UFSCar, há lições importantes sobre a incorporação de indígenas nas IFES, de forma que este ponto é destacado no relato que segue.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) adotou políticas de ações afirmativas a partir de 2007. No marco de 10 anos das primeiras ações, a universidade instituiu uma comissão para conduzir um processo de avaliação. A gestão desta comissão foi marcada por metodologias participativas, dialógicas e multicampi. Nas conclusões há um trecho que resume a avaliação geral realizada:

> Nestes 10 anos de implantação da reserva de vagas e dos esforços institucionais para garantir a gestão das Ações Afirmativas na UFSCar é importante destacar que **a Universidade, paulatinamente, se torna mais diversificada, constituindo-se em espaço representativo que se aproxima da realidade brasileira.** É de se destacar que a UFSCar vem se consolidando como o lugar da convivência das diversidades, fortalecendo uma formação cidadã, plural, com potencialidades para diálogos interculturais, desafiadores e, por esse motivo, objeto da vida na universidade.
> Se por um lado a UFSCar vai se fortalecendo nas diversidades, contribuindo para um processo aprofundado de democratização da própria sociedade brasileira, por outro, é preciso reconhecer que o papel definido para a Universidade não foi, historicamente, desenhado para atender os grupos sociais que ingressam por reserva de vagas, o que torna necessário repensar as estruturas administrativas, pedagógicas e de convivência da própria universidade (UFSCAR, 2017, p. 36, grifos nossos).

A partir deste entendimento de que **a universidade precisa repensar estruturas e processos para atender aos grupos sociais historicamente excluídos** e que passam a frequentar UFSCar, foram realizadas uma série de ações no sentido de institucionalizar políticas no âmbito das ações afirmativas:

- Criação de secretarias, conselhos (com participação de representantes de toda a comunidade acadêmica) comissões, grupos de trabalho reunindo diferentes pró-reitorias;
- Implantação do Programa de Acolhimento e Apoio aos Estudantes (PAAE), abarcando projetos de tutoria, programas de Bolsas Auxílio (Alimentação, Moradia e Atividade) e acompanhamento e apoio à adaptação dos/as estudantes ingressantes pela reserva de vagas à UFSCar (respeitando a especificidades dos diferentes públicos ingressantes pela

reserva e dos diferentes campi);
- Realização de processos de seleção diferenciados: SISU, vestibular específico para candidatos/as indígenas, ingresso diferenciado para candidatos/as em situação de refúgio e ingresso pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Este último aspecto é especialmente importante, porque a própria forma de seleção foi percebida como excludente para indígenas e refugiados(as), por exemplo.

Um desafio às políticas de ações afirmativas em geral é o financiamento. Na UFSCar foram utilizadas fontes variadas para garantir as ações do Programa de Ações Afirmativas (PAA):

- Recursos próprios ou obtidos pela administração central da universidade para garantia de políticas de permanência nos primeiros anos das Ações Afirmativas (considerando, inclusive, que ainda não existia o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituído em 2010);
- Recursos da Fundação Ford, utilizados para: 1) bolsas de iniciação científica; 2) custos de viagens de estudantes indígenas de ida e volta às respectivas comunidades nos períodos de férias de julho e final de ano (em função do alerta feito por estudantes indígenas de outras universidades de que a "saudade" era razão de abandono e desistência); 3) pagamento de assistentes junto o PAA (estudante de pós-graduação).

Quanto aos impactos das políticas de ações afirmativas na composição do corpo universitário da UFSCar, foram levantados dados bastante ilustrativos.

O mapeamento da presença de estudantes oriundos/as de escolas públicas e da composição de raça/etnia antes da implementação do Programa de Ações Afirmativas demonstra que **a diversidade da sociedade brasileira na região Sudeste não estava representada na universidade:**

Tabela 2 - Ano, vagas, relação candidatos vagas (C/V) e porcentagem de egressos do ensino público ou privado (UFSCar, 1994-2006)

Ano	Vagas	C/V	Público	Privado
1994	940	7,7	45,9	54,1
1995	940	7,7	45,5	54,5
1996	1020	7,0	41,0	59,0
1997	1020	8,2	37,1	62,8
1998	1040	8,4	38,2	61,8
1999	1040	10,3	33,7	66,3
2000	1090	21,5	33,3	66,7
2001	1090	20,4	34,1	65,9
2002	1090	20,5	32,2	67,8
2003	1100	21,5	31,8	68,2
2004	1130	19,0	27,9	72,1
2005	1130	19,8	27,2	72,8
2006	1375	21,1	20,1	79,9

Fonte: UFSCar - ProGrad - Departamento de Estatística – SAC – 2006

Fonte: UFSCAR (2017, p. 12).

Tabela 3 - Distribuição por cor/raça no Brasil/Sudeste e ingressos na UFSCar (%)

Cor	Brasil*(1)*	Sudeste	Alunos Ingressos *(2)*		
			2003	2004	2005
Branca	54,0	64,0	80,9	81,5	77,5
Preta	5,4	6,7	2,1	1,0	2,4
Parda	39,9	28,4	7,1	8,7	12,1
Amarela	0,5	0,8	9,5	8,4	7,4
Indígena	0,2	0,1	0,4	0,4	0,6
Total	100	100	100	100	100

Fonte: UFSCAR (2017, p. 12).

Essas informações devem ser comparadas ao levantamento sobre as 22.600 matrículas na UFSCar entre 2008 e 2016 (Tabelas 04 e 05), considerando os ingressantes via SISU:

Tabela 4 - Distribuição dos ingressantes pela modalidade de ingresso

Modalidade de Ingresso	número de estudantes	percentual
(G1) Egresso de Escola Pública e Preto, Pardo ou Indígena com renda inferior ou igual à 1,5 sm	881	3,90
(G2) Egresso de Escola Pública com renda inferior ou igual à 1,5sm	1588	7,03
(G3) Egresso de Escola Pública e Preto, Pardo ou Indígena com renda superior à 1,5 sm	993	4,39
(G4) Egresso de Escola Pública com renda superior à 1,5 sm	1738	7,69
(G1-G3)* Egresso de Escola Pública e Negros	1119	4,95
(G2-G4)* Egresso de Escola Pública	2782	12,31
(G5) Ampla Concorrência	13499	59,73
Total	22600	100,00

*As modalidades (G1-G3) e (G2-G4) se referem aos ingressantes de 2008 a 2012, apenas

Fonte: UFSCAR (2017, p. 15).

Tabela 5 - Número de estudantes ingressantes na UFSCar no período de 2008 a 2016, por modalidade de ingresso, segundo a Portaria GR 695/2007

Modalidade de Ingresso	número de estudantes	percentual
(G1-G3) Egresso de Escola Pública e Negros	2993	13,243
(G2-G4) Egresso de Escola Pública	6108	27,027
(G5) Ampla Concorrência	13499	59,730
Total	22600	100

Fonte: UFSCAR (2017, p. 15-16).

A análise conclui que as metas foram alcançadas a partir de 2014, quais sejam: 50% dos estudantes ingressantes sendo egressos de escola pública e, desse valor, 35% de autodeclarados negros. Ou seja, deveria haver 50% de ingressantes no grupo de Ampla Concorrência, 32,5% no grupo Egressos de Escola Pública e 17,5% de Egressos de Escola Pública e Negros. Ainda, a UFSCar atingiu os valores estabelecidos pela Lei 12.711/2012 em 2016

No relatório da universidade há gráficos ilustrando a análise do desempenho dos ingressantes, ano a ano (entre 2008 e 2016), bem como o quadro de evasão, comparando, nos dois casos, as diferentes modalidades de ingresso. De acordo com o relatório, sobre o desempenho, "Os gráficos permitem visualizar que **não há diferença relevante entre as trajetórias dos estudantes em relação à modalidade de ingresso"** (UFSCAR, 2017, p. 22).

Já em relação à evasão, os dados constatam a importância das variadas políticas de permanência da universidade. Percebe-se um ligeiro aumento da evasão para os ingressantes na modalidade G1-G3 (pretos ou pardos egressos de escolas públicas) entre o 5º e 7º semestre entre os ingressantes em 2008. Este padrão se mantém para os ingressantes em 2009 e 2010, mas a partir de 2011 a diferença na taxa de evasão desaparece, denotando ajustes realizados em ações de acompanhamento pedagógico e de assistência estudantil.

Para os ingressantes em 2013, primeira entrada de acordo com a Lei 12.711/12, que estabelece cinco modalidades de ingresso, nota-se uma maior evasão para os ingressantes na modalidade G1 (egresso de escola pública com autodeclaração de ser preto, pardo ou indígena e com renda igual ou inferior a 1,5 SM). Outro destaque é que no conjunto de ingressantes em 2014 a menor evasão acontece no grupo G4 (egresso de escola pública com renda superior a 1,5 SM); (UFSCAR, 2017, pp. 23-24). Embora essas observações sejam relevantes pelo que revelam qualitativamente, em termos estatísticos **não houve desempenho ou evasão destacadamente maior em nenhum dos grupos de ingresso.**

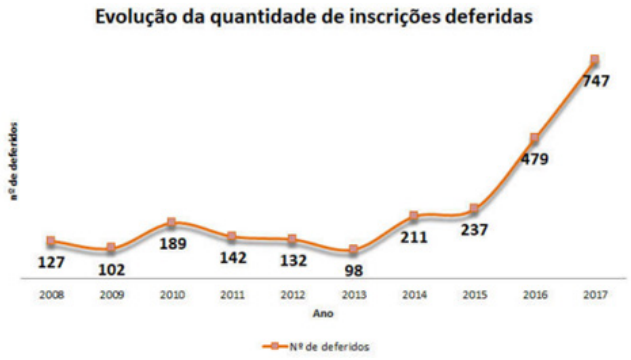
A universidade também se preocupou em garantir um monitoramento do processo de implementação das ações afirmativas, sendo que após quatro anos de programa foram atualizados os objetivos, tendo sido estabelecidas metas como a instituição de **processo de seleção próprio para candidatos/as indígenas** (vigente desde 2011) e incorporação de outros públicos, com **ações afirmativas para estudantes refugiados** e também voltadas a pessoas atendidas pelo **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** (voltado à formação de professores integrantes de movimentos de luta pela terra) e pelo **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação** (PEC-G) - que contempla estudantes estrangeiros.

#3.2.2 PRESENÇA INDÍGENA NA UFSCAR

As especificidades da educação escolar indígena fazem com que a reserva de vagas em uma forma de seleção geral como o Sisu tenha um efeito significativamente menor do que políticas que estabeleçam um processo próprio de seleção, afinal, as condições educacionais anteriores ao ingresso no ensino superior da população indígena apresentam complexas questões a serem consideradas, a começar pelo modelo bilíngue e rural encontrado em grande parte das comunidades. **Nos quatro anos após a aplicação da Lei 12.711/2012 (2013-2016), apenas quatro estudantes indígenas ingressaram por essa via, enquanto, via Vestibular Indígena, neste mesmo período, ingressaram na instituição mais de 120 estudantes indígenas** (UFSCAR, 2017, p. 24).

A existência de uma política de ação afirmativa específica tem feito crescer a procura pelo vestibular indígena da UFSCar:

Gráfico 7 - Evolução da quantidade de inscrições deferidas nos vestibulares indígenas, por ano (UFSCar, 2008-2017)



Fonte: UFSCAR (2017, p. 25).

As peculiaridades dos povos indígenas foram respeitadas durante o processo de construção do ingresso diferenciado para indígenas. Depois de se analisar as políticas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior e de dialogar com lideranças indígenas e com pesquisadores desta temática, a UFSCar apresentou sua proposta, indicada, anos mais tarde, como vanguardista. Os aspectos do ingresso diferenciado para indígenas na UFSCar proporcionaram o rompimento de uma série de limites que os jovens indígenas tinham dificuldades em transpor: regionais; linguísticos; étnicos e culturais; das aldeias e das avaliações que desconsideravam a especificidade da educação escolar indígena.

Ainda, direcionada por princípios de excelência acadêmica e educativa e de compromisso social, ao solicitar que o candidato apresente uma "Declaração de Etnia e Vínculo com

Comunidade Indígena", assinada por três lideranças indígenas e um representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a UFSCar buscou **ampliar o impacto do ensino superior para além dos estudantes e suas famílias, mas às suas comunidades como um todo.** Isso porque, para parte dos povos indígenas, o envio de um jovem para a Universidade requer a realização de uma reunião na qual são estabelecidos compromissos e é firmado o apoio das lideranças a este acadêmico (UFSCAR, 2017, p. 25-26).

No que diz respeito às etnias, **a UFSCar contava, até 2016, com estudantes de 40 etnias indígenas brasileiras diferentes.** A diversidade linguística, advinda desta diversidade étnica e cultural, também faz da UFSCar uma das Universidades brasileiras com maior número de falantes de línguas diferentes (UFSCAR, 2017, p. 26). O relatório traz ainda quadros e gráficos sobre as dezenas de etnias indígenas presentes na universidade, sobre a variedade de idiomas indígenas falados na instituição e sobre a distribuição de indígenas por centro.

Permanência: **95% dos estudantes indígenas são atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil da universidade e contam com bolsa moradia e bolsa alimentação.** Desde 2011 a UFSCar tem convênio com a Funai para garantir bolsas a dezenas de estudantes indígenas. **Esses estudantes se organizam e demandam do MEC uma espécie de PNAES indígena**. Em 2013 o MEC publica a portaria 389, que institui o Programa Bolsa Permanência do Governo Federal, destacando os estudantes indígenas e quilombolas entre aqueles em situação de vulnerabilidade econômica a serem contemplados.

Para além do apoio material, há um **coletivo de estudantes indígenas organizado na universidade, por meio do Centro de Culturas Indígenas (CCI)**. Por ser um contingente relativamente pequeno de estudantes (cerca de 1% do total de matrículas), há um **acompanhamento próximo dos órgãos de gestão da UFSCar**, que envolve: participação nas atividades de acolhimento dos estudantes ingressantes; reuniões coletivas regulares de acompanhamento; acompanhamento acadêmico e elaboração de propostas de apoio acadêmico por curso; atendimentos por demanda dos próprios estudantes ou de outros setores da Universidade (Coordenações de Curso, Departamento de Serviço Social, Departamento de Atenção à Saúde, etc.); organização, divulgação e realização de palestras sobre temáticas relacionadas aos povos indígenas e de outras temáticas de interesse dos estudantes indígenas e análise de desempenho dos estudantes indígenas por meio de consulta ao SiGA e de banco de dados próprio, desenvolvido pela CAAPE. O acompanhamento dos estudantes indígenas é realizado em diferentes formatos, em grupos, individualizado, com palestras, reuniões presenciais ou à distância, recorrendo às diferentes mídias o que torna ágil e permanente o contato com os estudantes (UFSCAR, 2017, p. 29).

Egressos: **a falta de profissionais indígenas com curso superior para atuarem nas suas comunidades**, sobretudo nas áreas da saúde, educação e junto à órgãos que atuam diretamente nestas comunidades (como a Funai, por exemplo) faz com que os profissionais formados pela UFSCar assumam papéis fundamentais para a melhoria das condições de vida de seus povos (UFSCAR, 2017, p. 31). O relatório traz histórias e relatos de experiências que ilustram esta atuação dos estudantes indígenas nas suas comunidades. Também ressalta como **a presença de indígenas contribui também com a formação de não-indígenas.**

#3.2.3 RECOMENDAÇÕES DO RELATÓRIO

Entre as recomendações ao final do relatório da UFSCar constam: criação de uma comissão permanente de avaliação do PAA; criação de um Portal do Egresso; incentivar atividades de extensão, culturais e artísticas que tratem de relações étnico-raciais; construir banco de dados público com informações sobre a implementação do PAA; promover a articulação entre grupos de pesquisa, programas e projetos de extensão e outras iniciativas que trabalhem questões relativas a problemáticas no campo das relações étnico-raciais, das identidades sexuais, do gênero e PcD; reconhecimento da diversidade epistemológica na formação profissional; promover debates e processos formativos sobre diversidade e promoção da equidade; promover e apoiar espaços, processos e iniciativas para recepção, acolhimento e integração cultural de estudantes – especialmente ingressantes por reserva de vagas e processos diferenciados.

Por fim, faz-se válido comentarmos que a UFSCar não é a única IFES que avalia as políticas de ações afirmativas. Além dos relatórios que algumas instituições elaboram (NEVES, 2012; NEVES; FARO; SCHMITZ, 2016; OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2015), outros estudos e pesquisas já foram desenvolvidos, alguns foram publicados antes mesmo da implementação da lei federal, para contemplar o assunto (GOMES, 2006; ARAÚJO, 2013; CAVALCANTI, 2015; 2019; COSTA, 2013; DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013; GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017; GUIMARÃES, 2014; PAIVA, 2010; SANTOS, 2015; JARDIM, 2019).

#3.3 A NOVA FACE DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

> Após quase duas décadas de implementação das cotas raciais e sociais em universidades brasileiras, o fato é que se pode verificar não apenas uma mudança na composição social de estudantes na universidade brasileira, mas também nas problemáticas abordadas academicamente, nas atividades-fim e na gestão. Novas questões do ponto de vista pedagógico precisaram ser equacionadas, novos objetos e sujeitos de pesquisa entraram em cena, o que também influenciou a relação da universidade com a comunidade na forma de extensão. Quanto à gestão, o desafio de viabilizar a permanência de estudantes que são frequentemente os primeiros de suas famílias a acessar este nível de estudo se mostra um foco de preocupação que deve transcender a individualização do problema (MENDES, 2020, p. 5).

A entrevista de Adilson Santos, da UFOP, auxilia na identificação dessa nova face da universidade pública brasileira:

> A presença de pessoas oriundas de escolas públicas estão presentes em todas as carreiras, isso não estava anteriormente, eu coloco no mesmo patamar as pessoas de baixa renda, pessoas pretas e pardas, mas pessoas indígenas não existem na Universidade. Eu diria que a presença indígena é devido ao genocídio dessa população na região, em Ouro Preto nós estamos vendo essa população revivendo agora (SANTOS, 2022).
>
> A mudança do perfil é plenamente perceptível porque a UFOP foi uma das primeiras universidades a organizar o perfil dos alunos, então, nós mudamos completamente. Saímos da universidade que tinha 30% de estudantes de escola pública para uma Universidade com 70%, houve uma mudança bastante significativa. A Universidade tem um perfil mais próximo do povo que a mantém e a sustenta porque esse povo é o que sustenta, mas nunca teve possibilidade de usufruir desse espaço (SANTOS, 2022).

Após a implementação das ações afirmativas, houve uma mudança progressiva do perfil que frequenta as universidades brasileiras. Conforme trecho supracitado, não é apenas o público que mudou, isso diz respeito também às temáticas e abordagens trazidas por um perfil mais diversificado de estudantes. Docentes precisam dar conta de **grupos diversos, que renovam os olhares e as perspectivas sobre os objetos, as soluções, os problemas e construções elaboradas no ambiente acadêmico**. Isso contribui para que uma sala de aula possa ser um espaço de troca entre pessoas de múltiplas origens e experiências de vida, implicando as possibilidades de compreender os objetos da aprendizagem e inovar nas soluções que a universidade constrói para a sociedade.

O debate sobre ações afirmativas também coloca em questão qual o papel da universidade para a sociedade. Como aponta Prof. Dr. Valter Silvério, o acesso à universidade foi reservado para determinado grupo privilegiado durante décadas e criou um mercado de acesso e aprovação no vestibular custoso e quase inalcançável para a população mais pobre. A proposição de cotas busca mudar esse perfil, fazendo a universidade discutir seu papel para a sociedade e como a população brasileira em sua diversidade está nela representada.

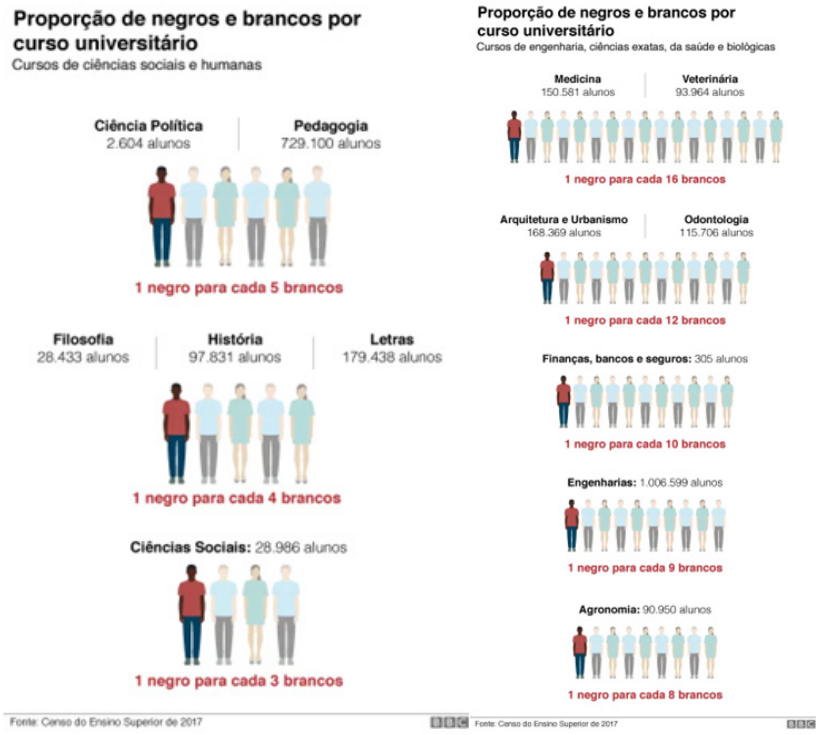
> (...) acho que a gente nunca perguntou qual é a função social da Universidade. Essa pergunta aparece somente no debate da ação afirmativa, a universidade era tida como exclusiva de um setor. Quando você pega o perfil do estudante que ingressava na universidade pública era classe média, branco e de família que investia em educação, isso significava 12% dos jovens, 88% dos jovens estavam em escolas públicas (SILVÉRIO, 2022).

A partir da adoção de políticas de ações afirmativas, os indicadores de desigualdades de acesso ao ensino superior já vinham avançando em alguns territórios. Após a lei federal 12.711/2012, esse avanço torna-se ainda mais expressivo em âmbito nacional: **se antes da política nacional de reserva de vagas os estudantes negros, por exemplo, representavam 20,5% do total de matriculados nas instituições federais, hoje esse percentual é de 47,4%,** um aumento de 192% (INEP, 2019).

No entanto, ao tomar como exemplo a distribuição de estudantes negros e brancos matriculados no ensino superior em geral por área de conhecimento, percebemos que **ainda**

há uma grande desigualdade quando pensamos os cursos com maior ou menor prestígio, ou até mesmo as áreas priorizadas para o investimento em pesquisa. Se na área de ciências sociais temos uma pessoa negra para cada três brancas, na área de medicina é possível observar uma pessoa negra para cada 16 brancos e brancas.

Figura 6 - Proporção de negros(as) e brancos(as) por curso universitário - Brasil, 2017



Um resumo da mudança de perfil desde o início da implementação de ações afirmativas pode ser observado na tabela 6, a seguir, elaborada a partir de informações da ANDIFES e do Fonaprace:

Tabela 6 - Graduandos(as) das IFES segundo cor/raça e antecedentes escolares - Brasil, 2003-2014

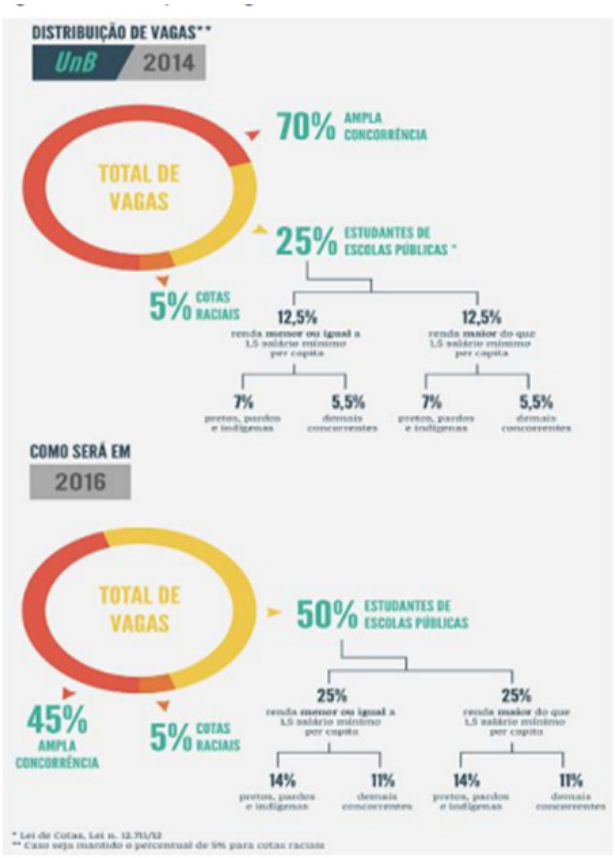
		2003	2014
Cor/raça	Amarela	4,5%	2,34%
	Branca	59,4%	45,67%
	Parda	28,3%	37,75%
	Preta	5,9%	9,82%
	Indígena	2%	0,64%
Antecedentes escolares Ensino Médio	Integralmente em escola pública	37,5%	60,16%
	Maior parte em escola pública	8,7%	3,86%
	Integralmente em escola particular	41,9%	31,4%
	Maior parte em escola particular	11%	4,49%

Fonte: Ritter (2018, p. 178).

Mesmo com apenas um ano de implementação da lei federal que estabeleceu reserva de vagas (lembrando que a implementação foi gradual), o fato de dezenas de instituições já estarem implementando políticas de ações afirmativas teve um impacto em termos de aumento da proporção de pessoas pretas e pardas no ensino superior federal. Mas o impacto mais significativo neste primeiro momento foi em relação à **presença de estudantes oriundos(as) de escolas públicas, que saltou de 37,5% para 60,16% em uma década.**

Quando analisamos as IFES de maneira isolada o impacto também é imenso. O pró-reitor de graduação adjunto da UFOP e pesquisador da área, Adilson Pereira dos Santos, informa que a UFOP passou de uma universidade com 30% de ingressantes oriundos(as) da escola pública para uma proporção de 70% desses alunos e alunas. A figura a seguir mostra o impacto das cotas na distribuição de vagas entre diferentes públicos de candidatos/as na UnB, constituindo elemento ilustrativo quanto ao resultado concreto e imediato da política de ações afirmativas nas IFES:

Figura 7 - Distribuição de vagas na UnB - 2014/2016



Fonte: Oliven (2007, p. 64).

Para ilustrar as mudanças de perfis nas IFES, no que tange ao corpo discente, elegemos a *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*[6], que exprime como essa "face" se alterou.

A pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES[7] é realizada desde 1996, o que nos permite vislumbrar o processo de transformação, bem como os seus resultados constatam essa mudança. Em sua quarta edição já havia indicado que **a presença de pessoas autodeclaradas negras nas universidades federais era maior do que a de pessoas brancas.** Este aumento foi atribuído às políticas de democratização do acesso.

> A IV Pesquisa mostrou que, em 2014, as IFES eram mais negras. Em 2003, autodeclarados (as) brancos (as) somavam 59,4% da população dessas instituições, em 2010 esse índice cai para 53,9% e em 2014/5 chega a 45,7%. Na tendência oposta, autodeclarados (as) pretos (as) tinham crescido em participação nas IFES na respectiva cronologia de 5,9%, para 8,7% e 9,8%. Pardos (as), na mesma trajetória, foram de 28,3% para 32,1% e em 2014/5 compunham 37,8% da população-alvo. Em outras palavras, 47,6% dos (as) estudantes das IFES eram negros (as), em 2014. Em valores absolutos, quase triplicou sua participação, comprovando o efeito das políticas de democratização do acesso. (ANDIFES, 2019, p. 8).

O relatório indica que além do aumento da participação de pessoas negras, ampliou-se o número de mulheres, de estudantes da escola pública, com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, bem como de pessoas com deficiências, indígenas e quilombolas.

Alguns destaques são dignos de sinalização:

> As mudanças na composição de cor e raça dos estudantes das IFES foram bastante significativas nos últimos 15 anos. [...] A partir dos dados de 2003 nota-se um crescimento da participação de pardos e pretos e uma diminuição dos brancos, que eram 59,4% dos estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018 [...]. Tal mudança é, em parte, resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal, particularmente a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei nº 12.711 de 2012. De 2003 a 2018 os pardos aumentaram sua participação entre estudantes em 11 p.p. e os pretos

---

6 Trata-se da Pesquisa idealizada pelo Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) e realizada pela Universidade Federal de Uberlândia sob coordenação Geral de Patrícia Vieira Trópia (UFU). Obtiveram na última pesquisa a "[amostra de 424.128 questionários validados, o que representa 35,34% do total dos 1.200.300 estudantes matriculados nas IFES, no primeiro semestre de 2018. A pesquisa de perfil socioeconômico dos (as) estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior é um levantamento realizado, desde 1996 [2003, 2010, 2014 e 2018 foram as demais], pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) - vinculado à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) - com o objetivo de descrever o perfil médio socioeconômico e cultural dos (as) discentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

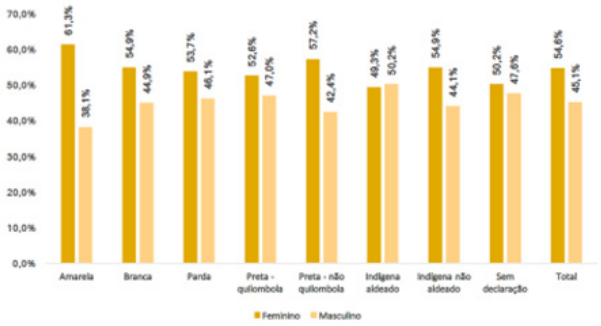
7 A principal descoberta da IV Pesquisa foi o percentual de estudantes incluídos na faixa de renda de cobertura do PNAES nos cursos de graduação presenciais de 63 instituições federais pesquisadas em 2014: 66,2% dos (as) discentes viviam, em 2014/15, com renda mensal familiar per capita de até 1 e meio salários mínimos, sendo que 32% vivia com até meio salário mínimo e 22% com renda entre meio e 1 salário mínimo. Pela primeira vez, o percentual de estudantes com renda per capita de até 1 e meio SM atingia a maioria absoluta do universo pesquisado. (ANDIFES, 2019, p. 8).

> mais que dobraram. [...] A partir de 2014, quando as cotas raciais nas federais já acumulavam quase 10 anos de existência e já surtia efeito a Lei nº 12.711 (Lei das Cotas) (BRASIL, 2012), **em seu segundo ano de implantação, pretos e pardos somados ultrapassaram os brancos entre os graduandos. Em 2014 sua participação era somente 1,9 p.p. superior à de seus colegas brancos. Em 2018 essa diferença atingiu 7,9 p.p, marca bastante expressiva dado o histórico de exclusão desses grupos** em espaços de prestígio social e poder, como as universidades públicas (ANDIFES, 2019, p. 21-22, grifos nossos).

A progressão histórica demonstra por si só que o perfil de raça/cor dos discentes mudou, além da transmutação da via quase hegemônica de acesso ao ensino superior brasileiro, o qual deixou de ser majoritariamente pelo vestibular institucional[8].

As políticas de ações afirmativas associadas ao Sisu expressam o efeito das cotas (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Graduandos(as) segundo cor ou raça, por sexo - Brasil, 2018



Fonte: ANDIFES (2019, p. 43)

> O efeito da adoção das cotas é também claramente verificado quando se analisa a variável "Forma de ingresso".
> À medida que o ano de ingresso do estudante se aproxima do presente, tende a diminuir o percentual de ingressantes por ampla concorrência e, contrariamente, a aumentar o percentual de cotistas. Além disso, o efeito da política de cotas na "Faixa de ano de ingresso" é notório qualquer que seja a modalidade de cotas considerada (ANDIFES, 2019, p. 36).

Os dados relatório também revelam que a parcela de estudantes trans[9] é menor:

---

8 Em relação à forma de ingresso, se por ampla concorrência ou cotas, a V Pesquisa identificou que o percentual de estudantes que ingressou por ampla concorrência supera os (as) cotistas nacionalmente, mas caiu 5,9 p.p., relativamente à IV Pesquisa, certamente em função da Lei de Cotas. A pesquisa realizada em 2014 revela que 64,0% ingressaram pela modalidade sem reserva de vagas, enquanto a de 2018 mostra que o percentual é de 58,1%. Ingressaram no Ensino Superior nas diversas modalidades por cotas 41,9% do total de graduandos (as), um acréscimo de 9,3 p.p. (ANDIFES, 2019, p. 113).

9 O cruzamento entre a orientação sexual dos estudantes e a área de conhecimento do curso em que estão matriculados revela que as Engenharias, que apareceram como área mais branca nas IFES, são também a área mais heterossexual (85,8%). Se tomarmos a resposta "heterossexual", a área de Letras, Linguística e Artes (65,0%) aparece com a menor proporção de respondentes. Consequentemente, essa área do conhecimento tem maior proporção de homossexuais e bissexuais. (ANDIFES, 2019, p. 52). "Heterossexuais são, como esperado, a imensa maioria do contingente discente, atingindo uma média superior a 78,0%, e a proporção de estudantes do sexo feminino e do masculino que se declaram como tal é praticamente idêntica" (ANDIFES, 2019, p. 54).

> Como era de se esperar, a proporção de graduandos (as) trans é bem pequena, da ordem de 0,2% em todo país. Ainda assim, estamos falando de 3.379 pessoas. Aqueles (as) que se declaram cis são maioria, tanto mulheres como homens, mas vale a pena notar que, se agruparmos todos (as) os (as) respondentes que negam tal identidade, obtém-se uma proporção nacional de 11,6%, com um pico de 18,2% na região Norte. A diversidade de gênero na universidade pública, revelada nos dados acima, é condição potencial para o questionamento da heteronormatividade, para não dizer cis-normatividade, em seus espaços (ANDIFES, 2019, p. 45-46).

Esta análise reforça o entendimento de que esse fator também precisa ser contemplado pelas ações afirmativas. Além disso, embora, o número de pessoas com deficiência nas IES tenha apresentado significativa elevação[10] ainda é consideravelmente baixo se comparado aos demais perfis:

> [...] *No âmbito nacional,* ***o número de estudantes com algum tipo de deficiência saltou de 31.230 em 2014 para 55.847 em 2018,*** *um crescimento de 78,8 p.p.*
> O percentual de estudantes com baixa visão ou visão subnormal era de 2,2% em 2014, passando a 2,8% em 2018. Registre-se que o percentual de estudantes com baixa visão ou visão subnormal no Sudeste é relativamente menor do que o percentual destes estudantes nessa mesma condição em outras regiões.
> Em números absolutos quase triplicou o número de estudantes cegos (as) de 2014 para 2018. Eram 177 e hoje são 616, um aumento de 248%.
> Já o número de deficientes auditivos (as) não sofreu grande alteração. Eram 4.448 e em 2018 são 4.737. Embora tenha havido crescimento em números absolutos, em termos percentuais houve um diminuto recuo de 0,1 p.p.
> Quanto ao percentual de surdos (as), eram 0,03% e em 2018 são 0,1%. Em 2014, 238 estudantes eram surdos (as) e em 2018 são 1.165. Na V Pesquisa identificou-se a presença de 80 estudantes portadores(as) de surdocegueira – questão não existente na pesquisa anterior.
> Deficientes físicos representavam 0,4% do total de estudantes em 2014 e chegaram a 0,6% em 2018 (N = 7.726). Portadores (as)[11] de deficiência intelectual eram 1.013 discentes e são 2.368, em 2018, mais de 200% de crescimento, em números absolutos. Portadores (as) de transtorno global do aprendizado representavam 842 estudantes (0,1%) em 2014. Em 2018, são 1.444 estudantes. Na pesquisa de 2014 não havia a opção portadores (as) de deficiências "Múltiplas", deficiência que na pesquisa de 2018 acomete 332 estudantes. As deficiências "Altas habilidades/superdotação" e "Transtorno global do desenvolvimento" também não constavam na pesquisa anterior. Em 2018, correspondem a 0,2% e 0,1% respectivamente. (ANDIFES, 2019, p. 57, grifos nossos).

Outro elemento interessante é o fato de grande parte dos cotistas provenientes de escolas públicas serem brancos e com renda de até 1 salário e meio (ANDIFES, 2019).

No relatório é possível observar uma série de cruzamento de informações, as quais buscam oferecer uma percepção mais completa do perfil dos graduandos e graduandas brasileiras,

---

10 Em relação à forma de ingresso, se por ampla concorrência ou cotas, a V Pesquisa identificou que o percentual de estudantO avanço no percentual de estudantes com deficiência deve ser creditado em boa medida à Lei 13.409/2016, que acrescentou pessoas com deficiência aos sistemas de cotas, reservando, tal como acontece com PPIs, a mesma proporcionalidade apontada pelo Censo do IBGE em cada unidade da Federação (ANDIFES, 2019, p. 59).

11 Cabe mencionar que o uso desta expressão está incorreto, trata-se de uma condição, "pessoa com...". Neste sentido, o "portador" pode vir a deixar de ser, o que não ocorre com as pessoas com deficiência.

cujas principais mudanças se deram por intermédio e/ou contribuição das ações afirmativas. Foram indicados alguns dos diversos aspectos abordados no texto, todavia um deles merece ser mencionado antes do fechamento deste tópico: aquele que concerne à **escassez de moradias estudantis** e o seu impacto na permanência e no tempo de deslocamento do discente:

> [...] a ausência de moradia estudantil na maioria dos campi, bem como o processo de gentrificação nos bairros universitários, inclusive em regiões de implantação recente das IFES, contribuem para a não fixação dos estudantes nas imediações do campus, obrigando-os a longos deslocamentos, o que diminui o tempo para os estudos [...] (ANDIFES, 2019, p. 85).

Fazemos esse adendo por conta da constatação de que as pessoas que mais carecem desses espaços de moradia não estão contempladas. Segundo o relatório o perfil discente mudou, não apenas quanto à cor, gênero, raça, entre outros aspectos, mas também no que se refere ao poder aquisitivo, de forma que grande parcela dos novos ingressantes não dispõe de recursos suficientes para custear um local de moradia mais próximo do campus e, por vezes, se deslocam por mais 50 km para ir à aula. A soma entre desgaste de trabalho e tempo excessivo de trajeto pode culminar, o que é muito comum, em **abandono ou evasão.**

Eu defendo o
Vestibular
Indígena

#4 ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE A ATUALIZAÇÃO DA LEI DE COTAS

Neste capítulo iremos abordar o que prevê a Lei nº 12.711/2012 para o ciclo de **10 anos da política federal de ações afirmativas**, assim como apresentar como o processo de revisão desse marco legal tem movimentado o debate na sociedade e nas esferas legislativa e executiva. A partir das narrativas em disputa, apresentamos **argumentos em defesa da continuidade e ampliação das ações afirmativas** para orientar as ações de incidência junto às esferas executivas e legislativas federais.

#4.1 O QUE PREVÊ A LEI Nº 12.711/2012 PARA O ANO DE 2022

O artigo 7º da Lei nº 12.711/2012, que institucionaliza as ações afirmativas, prevê que

> no prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, art. 7º).

A possibilidade de revisão dessa política pública federal tem movimentado diferentes setores, considerando aqueles que defendem a ampliação da lei, os que visam modificar a lei para que atenda apenas os critérios de classe e escola pública e ainda os setores que defendem a revogação da lei por completo.

Mesmo com os resultados positivos das políticas de ações afirmativas, sem deixar de considerar as lacunas apontadas pelas avaliações das universidades que precisam orientar o processo de revisão da lei, **há quem veja esse momento como uma oportunidade para limitar o acesso ao ensino superior.** Recentemente, o atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou à TV Brasil que a "universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade" (MINISTRO, 2021, n.p.).

Neste momento, o **Ministério da Educação deveria ter relatórios com evidências para orientar a revisão da lei de ações afirmativas**, conduzindo assim um debate qualificado entre a sociedade e os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. O artigo 6º da lei define que "O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai)" (BRASIL, 2012, art. 6º). Entretanto, desde 2016 esta instituição não realiza nenhuma ação de acompanhamento estratégico dos resultados do sistema de reserva de vagas.

#4.2 O DEBATE NO PODER LEGISLATIVO

Ao mesmo tempo em que acontece o debate sobre a revisão das políticas de ações afirmativas, projetos relacionados à temática tramitam na Câmara dos Deputados. Com relação aos **projetos com tramitação ativa e que tiveram movimentação recente,** há uma proposta que visa mudar a lei 12.711/2012 para que a reserva de vagas seja, exclusivamente, para estudantes de baixa renda; duas propostas que preveem a prorrogação da revisão e das políticas de ações afirmativas; outras duas para a aplicação das ações afirmativas às vagas ociosas; uma que prevê reserva de vagas ociosas para pessoas idosas; uma para ampliação das ações afirmativas para pessoas com deficiência e pretos, pardos e indígenas ao acesso à pós-graduação; uma proposta para reserva de vagas para pessoas vinculadas à agricultura familiar e uma para reserva de vagas nos cursos de ciências agrárias para estudantes provenientes de escolas rurais. Já entre os **projetos de lei com tramitação mais lenta** (cuja última movimentação foi há mais de 6 meses), constam uma proposta para tornar permanente as políticas de ações afirmativas no ensino superior, uma de aplicação das ações afirmativas às vagas ociosas por critério de renda e uma que prevê reserva de 5% das vagas à população idosa.

Desta forma, podemos compreender que embora o debate sobre as ações afirmativas esteja movimentando o setor legislativo, com narrativas que ameaçam o programa vigente, isso ainda não se concretiza de forma mais organizada nas proposições de parlamentares. Nesse momento, **coloca-se como ameaça o PL 4125/2021**, proposto pelo deputado Kim Kataguiri (UNIÃO/SP), que busca esvaziar o debate sobre outras desigualdades que não se relacionam à renda, devido, principalmente, ao potencial de mobilização dos setores mais conservadores por esse parlamentar.

A seguir, apresentamos um quadro referente apenas aos PLs em tramitação na Câmara, excluindo os PLs já aprovados e aqueles arquivados e/ou fora de tramitação.

Quadro 4 – Câmara dos Deputados – levantamento de projetos de lei relacionados às ações afirmativas no ensino superior - Brasil, 2022

Situação	Projetos de Lei que se relacionam com a Lei 12.711/2012	Andamento
Projeto com tramitação lenta ou em vias de ser apensado	PL 5384/2020 - Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.	Pronto para Pauta na Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM). Apreciação Conclusiva pelas Comissões (significa que não precisa ser votado pelo plenário da Câmara). Em 02/02/2022 a deputada Maria do Rosário apresentou requerimento para tramitação conjunta dos Projetos de Lei nº 5384/2020 e nº 3422/2021 (na prática, *pediu para o PL 5384 ser apensado ao 3422*).
	PL 1255/2019 - Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para assegurar, a estudantes com a renda familiar que especifica, a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas ociosas nas universidades federais. (Autor: Senado Federal - Styvenson Valentim - PODEMOS/RN).	Aguardando Parecer do Relator na CCJC. Apreciação Conclusiva pelas Comissões. Tem que passar apenas pela CCJC antes de seguir para o Senado. (já foi aprovado pela Comissão de Educação). Não há novidades na tramitação desde junho de 2021. Há apenas 1 PL apensado: PL 4450/2019: Cria o Programa Universidade Social, e dá outras providências.
	PL 233/2021 - Estabelece a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas do ensino médio, superior ou profissionalizante para idosos que pretendam regressar aos seus estudos. (Autor: Alexandre Frota - PSDB/SP).	Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Educação (CE). Apreciação Conclusiva pelas Comissões (significa que não precisa ser votado pelo plenário da Câmara). Além da Comissão de Educação, deve passar também pela Comissão de Constituição e Justiça (já foi aprovado na Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa). O relator da Comissão de Educação (Rogério Corrêa, PT/MG) foi designado em 14/12/2021, então o relatório deve ser apresentado nas próximas semanas (Prazo para Emendas ao Projeto (5 sessões a partir de 16/12/2021).
Projeto com tramitação ativa, houve movimentação recente	PL 4125/2021 Altera a Lei 12.711 de 2012 a fim de dispor que as cotas para ingresso nas universidades públicas federais serão destinadas exclusivamente aos estudantes de baixa renda	Mesa Diretora (MESA) Apresentação do Projeto de Lei n. 4125/2021, pelo Deputado Kim Kataguiri (DEM/SP), que "Altera a Lei 12.711 de 2012 a fim de dispor que as cotas para ingresso nas universidades públicas federais serão destinadas exclusivamente aos estudantes de baixa renda".
	PL 3422/2021 - Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas e outras providências. (A proposta é 50 anos a partir da data de publicação da lei, ou seja, até 2062).	*Pronto para Pauta no Plenário (PLEN). Foi aprovado regime de urgência* na última semana de funcionamento da câmara no ano passado (16/12/2021) e a Maria do Rosário fez requerimento para apensar o PL dela que torna a reserva de vagas permanente a este projeto. (A autoria é assinada por 40 parlamentares do PT).
	PL 1788/2021- Transfere para 2042 a revisão do programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.	O projeto tramita em caráter conclusivo e será analisado pelas comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência; de Direitos Humanos e Minorias; de Educação; e de Constituição e Justiça e de Cidadania.
	PL 3422/2021 - Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas e outras providências. (A proposta é 50 anos a partir da data de publicação da lei, ou seja, até 2062).	*Pronto para Pauta no Plenário (PLEN). Foi aprovado regime de urgência* na última semana de funcionamento da câmara no ano passado (16/12/2021) e a Maria do Rosário fez requerimento para apensar o PL dela que torna a reserva de vagas permanente a este projeto. (A autoria é assinada por 40 parlamentares do PT).
	PL 3254/2021 - Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para evidenciar a determinação de que sejam reservadas vagas inclusive nos processos seletivos para preenchimento de vagas residuais ou ociosas. (Autor: Natália Bonavides - PT/RN).	Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Educação (CE). Apreciação Conclusiva pelas Comissões (significa que não precisa ser votado pelo plenário da Câmara). Se aprovado na Comissão de Educação, ainda passa pela CCJ. Última movimentação foi em novembro de 2021.
	PL 3425/2020 - Dispõe sobre a inclusão de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. (Autores: Tabata Amaral - PDT/SP, Orlando Silva - PCdoB/SP, Eduardo Bismarck - PDT/CE e outros) **Há 3 PLs apensados a este:** Ø PL 3438/2020: Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e dá outras providências; Ø PL 3489/2020: reserva de 50% das vagas nos programas de mestrado e doutorado a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e a pessoas com deficiência; Ø PL 3722/2020: Acrescenta artigos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.	Pronta para Pauta na Comissão de Educação (CE). Apreciação Conclusiva pelas Comissões (significa que não precisa ser votado pelo plenário da Câmara). Se aprovado na Comissão de Educação, ainda tem que passar pelas comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência; Direitos Humanos e Minorias e Constituição e Justiça e de Cidadania. Última movimentação foi em dezembro de 2021.

	PL 9941/2018 (originalmente: PLS 254/2016) - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para determinar que vagas ociosas em instituições de ensino superior sejam preenchidas preferencialmente por pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. (Autor: Senador Eduardo Amorim - PSDB/SE) **Em 2019 foram apensados 5 PLs a este:** Ø PL 7642/2017: altera a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a qual dispõe sobre entidades beneficentes de assistência social, para prever a obrigatoriedade de destinação de bolsas de estudo para pessoas idosas; Ø PL 7822/2017: altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para conceder o direito aos idosos com 70 (setenta) anos ou mais, que comprovadamente não tenham curso superior completo, o acesso ao ensino superior nas instituições federais, sem necessidade de processo ou concurso seletivo; Ø PL 8620/2017: altera a Lei n.º 10.741 de 1º de outubro de 2003, a qual dispõe sobre o Estatuto do Idoso, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), para estabelecer política de incentivo ao acesso da pessoa idosa à educação de nível superior; Ø PL 8673/2017: acrescenta o § 6º ao art. 7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a qual institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), para destinar percentual de vagas ociosas às pessoas idosas; e Ø PL 10523/2018: institui o Programa Universidade Operária Brasileira para o Idoso e dá outras providências.	Aguardando Designação de Relator na Comissão de Finanças e Tributação (CFT) desde outubro de 2019. Apreciação Conclusiva pelas Comissões (significa que não precisa ser votado pelo plenário da Câmara). Se aprovado na CFT, ainda passa pela CCJ (já foi aprovado nas comissões de Direitos da Pessoa Idosa e na de Educação)
	PL 1764/2011 - Determina a reserva de vagas, nos processos seletivos de acesso aos cursos superiores de graduação em Ciências Agrárias, das instituições federais de educação superior, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas situadas no meio rural (Autor: Zé Silva - PDT/MG).	Aguardando Designação de Relator na Comissão de Finanças e Tributação (CFT) desde fevereiro de 2019, quando foi desarquivado. Apreciação Conclusiva pelas Comissões (significa que não precisa ser votado pelo plenário da Câmara). Se aprovado pela CFT, ainda passa pela CCJ antes de seguir para o Senado (já foi aprovado na Comissão de Educação). Projeto havia sido apensado: PL 6563/2013: Estabelece vantagens a estudantes dos cursos de Agronomia e Veterinária, e dá outras providências.
	PL 1527/2019 - Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para estabelecer reserva de vagas destinadas a pessoas com deficiência nos concursos seletivos para ingresso em cursos de instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. (Autor: Léo Moraes - PODE/RO)	Pronto para Pauta no Plenário (PLEN); Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Educação (CE) desde agosto de 2021. Apreciação Conclusiva pelas Comissões (significa que não precisa ser votado pelo plenário da Câmara). Se aprovado pela Comissão de Educação, ainda passa pelas comissões de Constituição e Justiça e de Cidadania antes de seguir para o Senado (já foi aprovado na Comissão de Direitos das Pessoas com Deficiência).
Em tramitação	PL 3402/2020 - Altera a redação dada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que "Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.", a fim de tornar obrigatória a reserva de vagas em seus programas de pós-graduação. (Autoria assinada por 49 parlamentares do PT)	Pronto para Pauta na Comissão de Educação (CE). Apreciação Conclusiva pelas Comissões (significa que não precisa ser votado pelo plenário da Câmara). Além da Comissão de Educação, deve passar também pela Comissão de Constituição e Justiça, então segue para o Senado. Foi retirado de pauta algumas vezes pela própria relatora (Natália Bonavides) e a última ação foi um pedido de inversão de pauta que foi rejeitado pela presidência da Comissão em dezembro de 2021. Pode ser debatido e votado no retorno do recesso parlamentar, temos que acompanhar.

Fonte: elaboração própria, com informações da Câmara dos Deputados.

Além desses PLs, **há uma série de projetos relacionados a reservas de vagas no mercado de trabalho** (para trabalhadores negros, para indígenas, para pessoas com deficiência, para pessoas de baixa renda, etc.), além da Lei 12990/2014, que reserva aos negros vinte por cento

das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Chama atenção, especial, o Projeto de Lei 5593/20, que destina alternadamente a negros, mulheres e LGBTQI+ metade das vagas destinadas à contratação de menores na condição de aprendiz (estágios), pois pode configurar uma **política complementar de ação afirmativa** em relação à lei 12.711/2012. O texto, que tramita na Câmara dos Deputados, altera a Consolidação das Leis do Trabalho. (Autor: Denis Bezerra - PSB/CE). Infelizmente a tramitação não tem novidades desde abril de 2021.

#4.3 AVANÇOS, RETROCESSOS E O ATUAL APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES

Desde o início da última década, o **Brasil vinha apresentando uma série de avanços nos indicadores sociais** relacionados ao acesso e aprendizagem na educação básica, emprego e renda, ingresso no ensino superior, redução da pobreza, entre outros, que sinalizavam uma progressiva redução das desigualdades. No entanto, se olharmos os dados dos **últimos 6 anos, há um retrocesso** com relação a estes resultados:

- O relatório "País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras" (2018), da Oxfam Brasil, aponta que **após 15 anos de progressiva redução das desigualdades, o Brasil volta a ter um aumento da população que vive na pobreza**, assim como das lacunas salariais entre brancos e negros, mulheres e homens;
- O Gini, índice internacional que mede o nível de **desigualdades e concentração de renda,** aponta que o Brasil passou de 88,2 pontos para 90 pontos em 2021 - quanto mais próximo de 100 pontos, mais desigual é o país;
- Dados sobre ocupação dos cursos do ensino superior apontam que há **maior concentração de estudantes pobres e negros nas áreas de menor prestígio e remuneração.** Por exemplo, na área de ciências sociais há 1 pessoa negra para cada 3 brancas, já na área de medicina há 1 pessoa negra para cada 16 brancos (INEP, 2017);

Além disso, **a pandemia da COVID-19 tem implicado no aumento progressivo dessas desigualdades.** O quadro só não é ainda pior devido às políticas de transferência de renda aprovadas emergencialmente no Congresso Nacional para conter os efeitos do necessário isolamento social.

- Durante a pandemia, **a população rica brasileira teve um aumento de renda, enquanto as faixas mais pobres vêm perdendo poder de compra** de recursos fundamentais. Em 2019 os 10% mais ricos detinham 58,6% da renda nacional, neste ano esse pequeno grupo controla 59% da economia. A metade mais pobre, que concentrava 10,1% agora detém 10% (WORLD INEQUALITY REPORT, 2022);

- **No Brasil, 1% da população detém metade (50%) da riqueza, enquanto os 50% mais pobres detêm 1%** (WORLD INEQUALITY REPORT, 2022);
- As classes D e E, que representam 51% da população brasileira, vêm sofrendo progressivamente com a **perda de emprego e renda**. A taxa de ocupação de trabalhadores caiu 7,7% e o rendimento domiciliar per capita caiu 4,3% apenas entre 2019 e 2020 (PNAD, 2021);
- **A população ocupada branca tem rendimento médio mensal 73% maior que a população negra** - R$ 3.056 e R$ 1.764, respectivamente (PNAD, 2021);
- De acordo com a PNAD-COVID-19 (IBGE, 2020), **5,9 milhões de estudantes da rede pública ficaram sem acesso às atividades escolares durante a pandemia, dos quais 4,3 milhões são negros e indígenas** e 1,5 milhões brancos – o que significa que há três vezes mais não-brancos sem acesso à educação em período de isolamento social;
- O Exame Nacional de Ensino Médio **(ENEM) de 2020 teve taxa de abstenção de 55,3%** (INEP, 2021);
- Em 2021, o número de estudantes inscritos no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi o menor desde 2009, e ainda 35% inferior ao ano de 2019 (INEP, 2021).

Ainda há a necessidade de se debruçar sobre os efeitos da pandemia nas instituições de ensino superior. Mas, considerando a evolução dos indicadores supracitados, podemos compreender que a queda nas taxas de emprego e renda, acompanhada de pioras nos dados educacionais, terá reflexo sobre o ensino superior, de forma que **as ações afirmativas, acompanhadas de outras políticas, terão papel estratégico na mitigação das desigualdades nos próximos anos.** Neste sentido, o Brasil não se encontra em um cenário favorável para abrir mão das políticas públicas de inclusão e promoção de equidade.

A nova conjuntura nacional reflete sobre a vida dos estudantes nas instituições federais públicas de ensino, já que houve **cortes de verbas para assistência estudantil nas universidades em um momento em que as famílias brasileiras vivem um processo de empobrecimento.** Abaixo, segue depoimento de uma estudante de Medicina da UFBA, mulher trans que mudou de estado para cursar sua graduação, que expressa os desafios do contexto:

> Em 2020 eu fiquei desempregada, porque veio a pandemia e o hostel [onde eu trabalhava] fechou. Aí eu tentei o auxílio-moradia, tentei o RU, tentei aquele auxílio emergencial do governo federal, mas por ter vínculo empregatício eu não consegui, porque lá conta que eu sou funcionária pública [ela está licenciada, é Agente Comunitária de Saúde concursada em Divinópolis-MG]. Só que nesse meio-tempo da pandemia parou tudo: parou RU, pararam os auxílios, parou tudo. O quê que eu recebo hoje em dia: um auxílio emergencial de 250 reais da faculdade. Que é um auxílio emergencial durante a pandemia, que vai até o mês que vem, no mês que vem acaba, que agora a gente está voltando para o presencial (ESTUDANTE 2).

#4.4 A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

O enfrentamento às desigualdades se faz necessário para garantir uma sociedade com equidade e justiça social. O Brasil ainda está longe de se consolidar com uma sociedade inclusiva e equânime, sendo as ações afirmativas uma das estratégias para alcançar esse objetivo. **Nenhum país que adotou esse tipo de política deixou de implementá-la em um intervalo tão rápido, como pretendem alguns atores que se inserem na disputa em torno da revisão do PL 12.711/2012.** Índia e Estados Unidos da América, pioneiros em programas de cotas para acesso ao ensino superior, têm mais de 80 anos implementando esse tipo de política.

O espelho da universidade pública hoje, ainda que mais diverso, não reflete a configuração da sociedade brasileira e ainda não impactou os espaçAos e posições sociais de prestígio. Tanto os indicadores sociais, como a experiência de quem está nas universidades, sejam estudantes, técnicos ou docentes, demonstram que esse é o momento de avaliar os resultados das décadas, ver as lacunas da implementação da lei federal e avançar nas estratégias de fortalecimento das ações afirmativas e das políticas de integração e acompanhamento dos grupos beneficiários.

A universidade ainda tem como desafio refletir os conhecimentos colocados por esses novos atores em cena. Embora as problemáticas e visões em debate estejam mais diversificadas, os currículos ainda seguem um padrão hegemônico e eurocêntrico que coloca o ocidente no centro da produção de conhecimento, conforme aponta a Profa. Dra. Joanice Conceição, da UNILAB, no trecho a seguir:

> Eu acho que a universidade tem que rever, primeiro: os PPCs (planejamento/ementas), há de ter ementas que contemplem esse novo olhar para a população que adentra a universidade porque a gente pega uma ementa de uma disciplina e não tem um autor(a) africano(a) e/ou que discuta essa temática. Eu amo os clássicos, mas eu acredito que os clássicos devem dialogar com os clássicos de outros continentes, seja ele africano, seja indiano para que a gente não caia no mesmo erro que nos colocaram que é aprender só sobre o eurocentrismo. Rever as ementas das disciplinas é a primeira coisa, pensar os conteúdos fazendo um espelho com outras formas de pensar e de perceber o mundo (CONCEIÇÃO, 2022).

Os desdobramentos das ações afirmativas também apontam desafios que precisam ser enfrentados pelo Estado e pela universidade, o que vai de aspectos estruturais de sustentação

desse tipo de política à convivência democrática, conforme apontam alguns docentes nos trechos abaixo:

> Há também a percepção de que a universidade acha que vai resolver isso com uma secretaria ou uma pró-reitoria, o que é um conservadorismo absurdo, mas que está dentro da lógica de poder que a universidade exerce. A solução que tem sido dada: vamos montar um anexozinho para lidar com esse negócio de diversidade: diretoria, secretaria, quando muito uma pró-reitoria, mas sem dinheiro, o que é contraditório com o que ocorre na base da universidade. Não se debate mudança curricular, atualização curricular, formas diferentes de produção de conhecimento, diferença entre saber e conhecimento. O potencial de inovação das ações afirmativas é tolhido porque a universidade não sabe o que fazer com a novidade trazida pela pluralidade em termos de pesquisa e não financia (SILVÉIRO, 2022).

> A identificação do racismo institucional e epistêmico demanda uma necessidade emergencial de que a universidade construa um programa de combate ao racismo e praticamente nenhuma universidade encara isso como uma necessidade urgente. Envolve não só a política acadêmica de assistência estudantil, mas como a de gestão de pessoas, de concessão de bolsas, há um conjunto muito mais amplo. (...) É fundamental para o processo de formação acadêmica porque sem o contato com essa pluralidade é um processo incompleto. Não acredito no poder da ortodoxia como um campo de excelência acadêmica, é justamente o contato com a diferença que possibilita o avanço da produção do conhecimento. (...) Uma vez que a gente assume a interculturalidade como uma necessidade desse processo, a gente compreende que os nossos saberes e referências acumulados nos possibilita compreender o mundo até determinado ponto e depois disso precisamos do aporte de outros saberes (ROSA, 2022).

> É necessário ampliar as ações afirmativas para além do acesso à graduação. Quando eu falo de condições de permanência, eu desafio a universidade a pensar não somente na perspectiva material (de suprimentos) porque é muito comum associar as políticas afirmativas com carências e faltas, mas o que precisamos identificar nesses sujeitos são as suas potencialidades culturais e a diversidade, essa é a dimensão simbólica da permanência que não damos conta de perceber. (...) O grande desafio é a permanência material. Se por um lado, a lei de cotas incentivou as universidades a ampliar a presença de segmentos sociais com histórico de desigualdade, essa mesma lei e Estado não ofereceu às Universidades recursos materiais para suprir as necessidades daqueles que nela ingressam. Nós propusemos aumentar o número de alunos de baixa renda na universidade, mas reduzimos o dinheiro que é colocado nas universidades para bancar a assistência estudantil (SANTOS, 2022).

O Dr. Adilson Santos da UFOP ainda avalia quais seriam os principais entraves na implementação e acompanhamento das ações afirmativas e aponta alternativas:

> O principal problema da lei de cotas é a ausência de acompanhamento e monitoramento, isso é muito sério. Isso já vem desde o golpe de 2016 em que foi abandonado todos os processos de acompanhamento e esse é um caso muito grave.
> Uma alternativa de reparar pode estar contida no projeto de lei nº 3422 dos deputados do PT, há inovações interessantes porque captou aspectos relevantes. Ele defende a manutenção das ações afirmativas, propõe uma vinculação do beneficiário com as políticas de permanência e propõe uma estruturação mais eficiente do comitê de acompanhamento das ações afirmativas. Foram poucas as iniciativas de revisão desta lei (SANTOS, 2022).

A professora Joanice Conceição, da UNILAB, também reflete sobre os desafios para a permanência desses estudantes e a necessária preocupação com suas vidas egressas:

> (...) o desafio é fazer com que esse aluno termine a graduação e possa ir para o mercado de trabalho, reverberar tudo aquilo que ele ou ela aprendeu dentro da universidade. Lembrando que a ideia é que esses alunos possam ser multiplicadores, que ele também invista e passe para outros alunos que é possível sim entrar na universidade. A universidade tem que criar políticas que garantam a permanência e término de pelo menos a graduação (CONCEIÇÃO, 2022).

A perspectiva de estudantes, conforme entrevista abaixo, deixa evidente que é preciso pensar as ações afirmativas para além da graduação, incluindo o sistema de reserva de vagas nos programas de pós-graduação stricto sensu, como mestrado e doutorado, os quais já vêm se diversificando devido às taxas de inclusão na pós-graduação, mas as exigências dos processos seletivos ainda tornam o corpo discente nesses níveis pouco representativo do que é a sociedade brasileira.

> Hoje eu olho para os meus colegas de doutorado e não vejo ninguém com a história parecida com a minha, eu não vejo quase ninguém da mesma cor que eu, eu não vejo ninguém com a mesma leitura de mundo, com a mesma maturidade de mundo... e eu entendo, porque não começa nas cotas, não começa na universidade, quando você chega na universidade já está lindo, ainda que aconteça muita coisa ruim na universidade, se você pôs o pé ali, já está lindo, porque o que rola até você chegar ali dentro é muita coisa! (ESTUDANTE 1).

Sobre esse aspecto, o Prof. Dr. Waldemir Rosa, da UNILA, aponta que a universidade precisa enfrentar o racismo institucional e epistêmico:

> há necessidade da constituição de programas de enfrentamento ao racismo institucional. As universidades não apenas resistem, mas como estabelecem mecanismos sutis de expulsão desses outros saberes e formas para que essas pessoas não consigam estar presentes nesse espaço ou não possam viver esse espaço em condição de igualdade com esse segmento (ROSA, 2022).

Os programas de inclusão no ensino superior garantem mais do que a vaga na universidade, mas o contato com um amplo repertório antes inacessível para estudantes pobres, negros e periféricos. A estudante 1 destaca as oportunidades de formação, contato com novos espaços e grupos sociais e a possibilidade de frequentar grupos de estudos:

> A minha vida mudou muito: o tipo de gente que eu conversava, o tipo de lugar que eu frequentava, a minha linguagem, a minha forma de ver o mundo a cada disciplina que eu ia fazendo... E no começo... moça, eu não tenho onde pôr certificado, eu não tenho onde pôr, porque eu entrei tão empolgada que no começo eu fazia todos os seminários: do curso de Direito, de Sociologia, do curso de Biologia... eu fazia curso de tudo! Eu participei de grupo e estudos sobre religião, tudo, tudo, tudo! Então eu descobria muita coisa o tempo todo (ESTUDANTE 1).

Em seguida fala sobre a importância do curso superior na sua história de vida e porque continuou estudando, mesmo com dificuldade de acesso a condições de permanência:

> O que me fez ficar foi a obrigação que eu tinha de terminar de estudar, não tem romantismo não, não é porque eu me apaixonei... eu precisava estudar! Ou eu ia estudar, ou eu ia ser faxineira, não tem erro não. Pode ser até que se eu tivesse outra opção, eu tivesse optado por ficar do mesmo jeito, mas eu não fiquei porque eu achei a universidade linda não, eu fiquei porque era a única chance que eu tinha de não ter o mesmo destino da minha mãe (ESTUDANTE 1).

A Estudante 2, uma mulher trans, relata uma série de dificuldades para ser aceita como parte do corpo social da universidade desde o primeiro contato com a instituição, o que reforça a importância da diversidade para que ninguém seja excluído(a) e empurrado para fora dos espaços por ser quem é:

> Quando eu cheguei, no primeiro dia, eu estava toda feliz, toda radiante, fui na reitoria, peguei a minha matrícula e fui para o prédio da faculdade de Medicina. Quando eu cheguei na Faculdade e perguntei para o porteiro com essa voz grave: é aqui a faculdade de Medicina? Ele simplesmente virou e falou assim: o que você está fazendo aqui? E eu com a matrícula na mão! Eu falei: não, eu vim aqui estudar e tal... aí ele falou assim: mas eu nunca vi uma pessoa igual a você aqui. Esse foi o meu primeiro contato com a faculdade(ESTUDANTE 2).

A Estudante 3 expressa como a interação com os professores traz experiência importante para esses docentes e conta como a representatividade é importante: "*acho que entre as coisas boas o principal é a experiência… professores que têm alunos com deficiência tem que ser outra abordagem, é dificultoso no começo [...]. Eu tiro de experiência outras pessoas com baixa visão que conseguiram fazer um curso também*".

A importância da referência, da representatividade, é destacada também pela Profa. Dra. Joanice Conceição:

> O impacto foi sentido, de ter uma professora preta: um mês que eu estava lá e as meninas já estavam com os cabelos para cima. Tem um depoimento de uma aluna que diz assim: quando eu vi a professora Joanice com cabelo black e sendo professora da universidade, eu disse para mim [...]: eu também sou capaz, eu também posso ser uma professora, posso estar nesse lugar, e eu também posso ter meu cabelo black e ser aceita. E a partir dali ela passou a passar pelo processo de transição [capilar]. Era muito legal ver as meninas vindo falar, tocar, falar: professora, seu cabelo é muito massa, sua roupa colorida…! (CONCEIÇÃO, 2022).

Ainda sobre as referências, professora relata o impacto da sua presença feminina e negra como docente em uma instituição de ensino superior para o autorreconhecimento e apropriação de estudantes negros desse espaço:

> Eu acho que o impacto que foi sentido de ter uma professora preta, aconteceu um mês depois que eu estava lá, eu via as meninas com o cabelo pra cima. E tem um depoimento de uma aluna que diz assim: 'Quando eu vi a professora Joanice com cabelo black e sendo professora da universidade, eu disse pra mim (o nome dela é Adriana Bernardo) eu também sou capaz e posso ser uma professora, também posso estar nesse lugar e eu também posso ter meu cabelo

> black e ser aceita'. A partir dali ela começou a passar pelo processo de transição e era muito legal ouvir as meninas falarem. Me tocar e falar 'Professora, seu cabelo é muito massa, sua roupa é colorida'. Era uma professora diferente daquele padrão e eu era super acessível, converso, pergunto da vida, procuro saber, quando estou diante de um quilombola eu não vou dizer o que é que ele é, vou perguntar a ele. Eu não tenho vergonha e eles sabem que eu estou ali para aprender, eu não sou quilombola, então, eles têm a palavra e eles sabem que o que eles são, não sou eu que vou dizer. E quando na sala eu sempre pedia a eles que falassem, aí a gente trazia um texto para fazer a interlocução, mas primeiro eram eles que davam o depoimento do que era ser quilombola ou indígena, porque não cabe a mim dizer" (CONCEIÇÃO, 2022).

Conforme os pontos apresentados aqui, as ações afirmativas representam mais do que a reserva de vagas, mas também a ampliação de horizontes e oportunidades que existem na sociedade e que são invisíveis para determinados grupos sociais, assim como o aumento da representatividade, levando a universidade a espelhar o que é de fato a sociedade brasileira, tanto do ponto de vista de sua composição como no que considera relevante para a formação de profissionais que irão contribuir para o desenvolvimento do país.

#4.4.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS AINDA SÃO NECESSÁRIAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Conforme dados supracitados, a sociedade brasileira ainda é desigual e estamos vivendo um momento de adensamento das iniquidades sociais. A compreensão de ações afirmativas que vem sendo construída nesse texto deixa evidente que embora tenhamos avançado nas taxas de acesso à graduação, ainda é necessário ampliar o ensino superior, dado que apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil estão na universidade e apenas 17,4% da população com 25 anos ou mais concluíram este nível de ensino (Mapa do Ensino Superior, 2021). A meta do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), por exemplo, prevê que nos próximos 3 anos ao menos 33% dos jovens entre 18 e 24 anos estejam cursando o ensino superior.

Voltando a compreensão desse texto que ações afirmativas significam, também, ampliar o número de vagas e instituições de ensino superior, garantir políticas de assistência e permanência estudantil, transformar o currículo das universidades, garantir reserva de vagas para a pós-graduação e diversificar o corpo docente, ainda estamos longe de consolidar a política de ação afirmativa em sua integralidade. O Dr. Adilson Pereira dos Santos, da UFOP, afirma que

> o grande desafio das ações afirmativas que ela encontra hoje, de maneira global, é acreditar que elas já cumpriram sua finalidade e podem ser interrompidas, mas não é verdade. Ainda temos como desafio a permanência material. Se por um lado a lei de cotas incentivou as universidades a ampliar a presença de segmentos sociais com histórico de desigualdade, essa mesma lei e Estado não ofereceu às Universidades recursos materiais para suprir as necessidades daqueles que nela ingressam (SANTOS, 2022).

Conforme avalia a professora Joanice Conceição (UNILAB), além da ampliação das políticas de ações afirmativas com políticas de acesso e permanência estudantil, é necessário pensar como esses resultados refletem sobre as oportunidades e o mercado de trabalho:

> A universidade tem que olhar para esse momento, para essa entrada desses grupos especificos como uma forma também de a gente fazer a revisão da história do Brasil. E essa revisão vai implicar também em algo prático, que é a inserção de negros e negras, indígenas, no seu campo, em cargos de poder, cargos com status social (CONCEIÇÃO, 2022)

Adilson Pereira dos Santos chama atenção, ainda, para o papel das políticas de ações afirmativas em cursos mais tradicionais. As políticas de ação afirmativa apenas iniciaram um processo de mobilidade. Conforme analisa a professora Joanice:

> a universidade tem que olhar para esse momento, para essa entrada desses grupos específicos como uma forma também de a gente fazer a revisão da história do Brasil. E essa revisão vai implicar também em algo prático, que é a inserção de negros e negras, indígenas, no seu campo, em cargos de poder, cargos com status social. Eu gostaria de ressaltar que a nossa ideia não é fazer das cotas algo permanente, mas que a gente tenha fôlego: 50, 70 anos, o que seja necessário, para que haja uma igualdade de oportunidades entre negros, brancos, indígenas e quilombolas, porque a sociedade ainda é muito injusta, por isso há necessidade de existir cotas no Brasil. Elas são extremamente importantes para que esses grupos colocados à margem possam se tornar centro e alçar a cargos com status social (CONCEIÇÃO, 2022).

Adilson Pereira dos Santos chama atenção para o papel das políticas de ações afirmativas em cursos mais tradicionais. O curso de Medicina da UFOP, por exemplo, teve início em 2007 e as ações afirmativas começaram a ser implementadas na instituição em 2008. De acordo com Santos, havia, nos anos de 2007/2 e 2008/1, dois alunos de escolas públicas no total de 81 alunos, deste dois, um conseguiu se matricular por decisão judicial.

Ele segue avaliando a importância da mudança de perfil que ocorre na universidade:

> Nós estamos lidando com uma lei com múltiplos beneficiários. Quanto à procedência escolar, a presença de pessoas oriundas das escolas públicas hoje está presente em todas as carreiras - não estava anteriormente. Eu coloco no mesmo patamar a situação das pessoas de baixa renda, do recorte de renda da lei, as pessoas pretas e pardas, já indígenas eu não diria [...]. A mudança do perfil é plenamente perceptível [...]. Nós saímos [a UFOP] de uma universidade que tinha 30% de estudantes de escolas públicas para uma universidade que hoje nós temos 70% de pessoas com procedência da escola pública. Então houve uma mudança bastante significativa, a universidade hoje se assemelha, tem mais a feição do povo que a mantém e sustenta (SANTOS, 2022).

Por fim, alerta para importância da continuidade da política, uma vez que poucas universidades no país adotaram a lei integralmente no primeiro ano da sua aplicação:

> Eu acho que o grande desafio que as ações afirmativas encontram hoje, falando de um ponto de vista mais global, mais geral (não falando apenas da UFOP), é acreditarem que elas já cumpriram a sua finalidade e que podem ser interrompidas. Eu acho que não, elas não cumpriram sua finalidade, não cumpriram. Antes de entrar nessa entrevista eu estava analisando uma pesquisa nacional que

> o Ministério Público da União realizou em que os dados estão sob os meus cuidados e de alguns pesquisadores de algumas regiões do Brasil, e é assustador: nós tivemos um número importante de vagas oferecidas, temos um valor importante de alunos que se matricularam através das ações afirmativas, mas temos uma taxa baixíssima de concluintes, egressos das ações afirmativas, ainda. A taxa de concluintes ainda é muito pequena no Brasil (SANTOS, 2022).

Por fim, alerta para a importância da continuidade da política:

> Antes de entrar nessa entrevista eu estava analisando uma pesquisa nacional que o Ministério Público da União realizou em que os dados estão sob os meus cuidados e de alguns pesquisadores de algumas regiões do Brasil, e é assustador: nós tivemos um número importante de vagas oferecidas, temos um valor importante de alunos que se matricularam através das ações afirmativas, mas temos uma taxa baixíssima de concluintes, egressos das ações afirmativas, ainda. A taxa de concluintes ainda é muito pequena no Brasil (SANTOS, 2022).

Este resultado evidencia a necessidade de pensar as outras dimensões das ações afirmativas, para além da reserva de vagas, e a importância da sua continuidade, já que a redução das desigualdades no ensino superior ainda não foi alcançada.

#4.4.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS PRECISAM SER AMPLIADAS PARA SUSTENTAR A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

As ações afirmativas constituem uma etapa do processo de inclusão no ensino superior, mas o seu sucesso depende de políticas de permanência em sua integralidade, como aponta a professora Profa. Dra. Joanice Conceição da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E isso implica alimentação, locomoção, livros, materiais, suporte psicológico e orientações sobre como viver o ambiente, a experiência e as oportunidades acadêmicas.

Sobre as condições institucionais para garantir esse aspecto, o professor Valter Silvério aponta que *"A lei de cotas não toca na relação entre arranjos educacional e produtivo. Também não aborda a questão do financiamento da política de AA, não prevê financiamento sequer de bolsas. Com isso o Estado se desobriga".*

Em entrevistas realizadas para essa pesquisa, uma estudante deixa claro que é essencial um conjunto de políticas públicas para que se tenha a possibilidade de tentar o próprio ingresso na universidade:

> Eu só tenho a gotinha de conforto de vida que eu tenho hoje, a mixaria que eu tenho hoje, graças a uma série de políticas públicas: era o Restaurante Popular, que a comida era um real; foi o pré-vestibular popular, que foi através do pré-vestibular popular que eu fiquei sabendo da bolsa do pré-vestibular privado, que alguns professores davam aula nos dois; aí teve a política de isenção da matrícula [taxa de inscrição no vestibular], porque era 100 reais na época... 100 reais era tudo o que eu tinha para viver, então por mais que seja só 100 reais, muitas pessoas não têm a menor condição de ter (ESTUDANTE 1).

Esta estudante explica que a falta de uma política de permanência estruturada e capaz de atender ao conjunto dos estudantes faz com que haja o acesso, mas muita dificuldade para permanência: "Depois que entrei pelas cotas, descobri que me jogaram lá dentro pela porta dos fundos e, chegando lá dentro, nada podia" (ESTUDANTE 1). Ela relata que os cotistas entravam com a sensação de que o sistema estava fazendo um favor para eles. "Eu cheguei desaforada, empoderada não. Mas esse não era o comportamento da maior parte dos cotistas" (ESTUDANTE 1). Para se manter, viveu de fazer "bicos" (trabalhos informais, geralmente precarizados) e conseguiu uma bolsa PIBIC das Ações Afirmativas, mas explica que teve acesso à bolsa porque era uma das únicas cotistas que tinha disponibilidade de tempo, o que só ocorria porque ela morava em um pensionato de péssima reputação na cidade (portanto, muito barato) e depois foi morar na casa de uma avó. A maioria de seus colegas contemplados com cotas não podia abandonar seus empregos para ter acesso a uma bolsa. Isso já diferenciava a Estudante 1 dos seus colegas: "Da minha turma inteira de graduação, só eu cheguei no doutorado. E eu acredito que muito disso tem a ver com os privilégios que eu tive... por incrível que pareça, apesar dessa história torta, eu tive muitos privilégios". O que ela chama de privilégio: tempo para ler os textos recomendados pelos professores, ter onde morar pagando muito pouco ou nada de aluguel, ter participado do movimento estudantil (em geral questionando pautas e prioridades, inclusive), ter sido contemplada por algumas políticas públicas (embora nenhuma tenha vindo com facilidade: ela foi até o reitor para reivindicar isenção da taxa de inscrição no vestibular).

A interlocutora ainda explica que a falta de condições de permanência acaba colocando para fora da instituição pessoas que superaram muitos obstáculos para chegar ali. Ela relata, como exemplo, um caso que ocorreu com ela, em que uma professora estabeleceu a nota do trabalho de campo valendo 80% da disciplina, sendo que a ida para o lugar onde seria feito este trabalho era paga (à época, 150 reais) e não havia alternativa a quem não tinha condições de arcar com o custo

> O que faz o aluno sair fora da universidade, eu percebi isso e acho que o pessoal das cotas sofre muito com isso, não é a pessoa tomar a decisão 'ai, tá chato, não quero'... a pessoa geralmente sai porque o professor marca um trabalho de campo e ela nunca consegue chegar no dia, ela nunca consegue entregar o trabalho no dia, a pessoa tem que faltar aula, então sempre quando chega os grupinhos já estão montados, nunca tem grupo para ela fazer o trabalho junto... vai rolando um desgaste. A pessoa não escolhe sair, ela é meio que jogada para fora. Os meus colegas que não formaram comigo, um era motorista de ônibus, então estava sempre muito cansado, aí ele não conseguia pegar as matérias, aí foi tomando uma dependência atrás da outra e os horários não batiam para ele pagar as dependências; ou a pessoa não consegue aprender de jeito nenhum e o professor não tem boa vontade, nem na coordenação, ninguém tem; eu tive colegas que desistiram porque tiveram filho e a pessoa tentava, não dava [...]. Eu vejo que o que tira as pessoas da universidade é não conseguir ficar (ESTUDANTE 1).

Ao falar do que sentiu falta no cotidiano da vida acadêmica, a Estudante 1 depõe sobre a importância de políticas de permanência no contexto das ações afirmativas.

> O que eu mais senti falta foi de um ambiente que entendesse quem eu era, de onde eu vinha. E eu não tô falando de mim, eu falo assim: que aluno é esse que vem pro cotas? Quem é essa pessoa? Como que ela vem? Ela vem a pé, vem de carro, vem de lotação? Onde que ela mora? O que eu preciso para ajudar essa pessoa? Eu passei pelas cotas, fiquei quatro anos na universidade e nunca me chamaram para perguntar: está dando certo? Você está conseguindo? Sabe...? Nenhum desse alunos nunca foi chamado. Colocaram a gente lá pelas cotas, soltou tudo e falou: se vira, quem conseguir chegar ao final fica, quem não conseguir, azar, a gente fez o que podia... foi tipo isso! Então o que eu mais senti falta dói isso, aí se a gente for especificar, eu sinto falta de um restaurante universitário, eu sinto falta de uma moradia universitária, eu sinto falta de um espaço para crianças, para as mulheres que têm crianças e tal, eu sinto falta de um ambiente de informação… (ESTUDANTE 1).

Já a Estudante 2 entrou na UFBA em 2019 e conta sobre as políticas de permanência que conheceu. Ela diz que tem o ônibus gratuito da universidade,

> mas ele passa de 2 em 2 horas... mas assim, eu moro a 40 minutos da faculdade, então eu vou e volto a pé, para mim é tranquilo, eu faço uma atividade física. Tinha o RU, mas assim, eles pensam que todo mundo que faz Medicina é milionário, e no campus de Medicina, que fica separado de tudo, não tem RU. O RU mais próximo fica a 40 minutos de ônibus, entendeu? Aí você chega lá e fica mais 40 minutos na fila. Então, assim, RU para mim é impossível. E tinha o auxílio-moradia, só que na minha época não tinha edital aberto, não tinha nada de auxílio-moradia. Nada, nada, nada. Então acabou que eu nem tentei nada (ESTUDANTE 2)

Assim que chegou em Salvador, a Estudante 2 procurou o Grupo Gay da Bahia (GGB), que a ajudou a conseguir emprego em um hostel. Com a pandemia ficou desempregada, contou novamente com a ajuda do GGB, mas também de igrejas e outros lugares onde buscou apoio, além de ter conseguido acesso ao único apoio que conseguiu da universidade desde que ingressou: um auxílio emergencial de R$ 250 mensais durante a pandemia (ajuda que será interrompida agora, com o retorno das aulas presenciais). “Até hoje vivi mais com ajuda de fora da universidade do que da universidade”, conclui a Estudante 2.

Adilson Pereira dos Santos, da UFOP, fala sobre como pensar a permanência vai além da questão material.

> Há segmentos como as pessoas com deficiência que não estão bem representativos em todas as carreiras. Nesse campo a lei precisa avançar, e ampliar as ações afirmativas para além do acesso à graduação: oferecer condições de permanência. Quando eu falo em condições de permanência, eu desafio a universidade a refletir permanência não apenas na perspectiva material, de suprimento das necessidades. Porque é muito comum associar cotas, ações afirmativas, com carências, com faltas, e o que nós precisamos é identificar nesses sujeitos as suas potencialidades, aquilo que ele traz culturalmente de diversidade que pode contribuir para melhorar a universidade. Essa é a dimensão simbólica da permanência que muitas vezes nós não damos conta de perceber (SANTOS, 2022)

Entretanto, a própria permanência material segue sendo um desafio fundamental. “Outro grande desafio é o da permanência material [...]. Se por um lado a lei de cotas incentivou as universidades a ampliar a presença de segmentos sociais com histórico de desigualdades, essa mesma lei não conferiu... esse mesmo Estado, o Estado brasileiro, não ofereceu às universidades recursos materiais para suprir as necessidades daqueles que nela ingressam [...]”. Ele explica que fez um estudo e publicou um artigo sobre o PNAES e conclui: “Nós propusemos aumentar a presença de cotas na universidade e reduzimos o dinheiro colocado nas universidades para bancar assistência estudantil. Isso é um problema grave!” (SANTOS, 2022).

#4.4.3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS COM RECORTE RACIAL PRECISAM AVANÇAR PARA RESPONDER AO RACISMO INSTITUCIONAL QUE ATRAVESSA O MODO DE FUNCIONAMENTO DAS IFES E SUAS ESTRUTURAS

No Brasil existem 115 milhões de negros (PNAD contínua, IBGE, 2021), 1,13 milhão de quilombolas e 1,1 milhão de indígenas (Dimensionamento emergencial de população residente em áreas indígenas e quilombolas, IBGE, 2021) – grupo que hoje somam cerca de 60% da população. No entanto, a desigualdade se expressa quando olhados dados como renda: homens brancos têm renda média de R$ 3.664,00, mulheres brancas de R$ 2.800,00, homens negros de R$ 2.017,00 e mulheres negras de R$ 1.660,00 (PNAD contínua, IBGE, 2021). Pessoas não brancas são as mais pobres, com menos representação nos espaços de tomada de decisão, as maiores vítimas de violência e taxas de homicídios e as mais prejudicadas no acesso à educação e garantia dos direitos à educação.

Além desses dados, ao longo do trabalho apresentamos outros indicadores que evidenciam as disparidades raciais persistentes no contexto brasileiro. A promoção da equidade precisa ter como um de seus pontos centrais o enfrentamento ao racismo, no entanto, nesse momento de revisão da lei 12.711/2012, que estabeleceu as políticas de ações afirmativas, a principal ameaça refere-se à exclusão da reserva de vagas com recorte étnico-racial. Mais uma vez, os argumentos contra as cotas raciais apresentados retornam aos paradigmas superados pelo STF em 2012. É preciso reforçar que não existe sociedade justa sem enfrentar o racismo e as problemáticas dele recorrentes.

A professora Joanice Conceição, mulher negra e antropóloga, avalia

> 10 anos das cotas: a gente sabe que é muito pouco o percentual ainda, tendo o Brasil em sua maioria população de negros e negras (juntando pretos e pardos). Mas a gente sabe que esse pouquinho já fez uma pequena revolução, essa presença de negros e negras dentro da universidade. E aí a gente consegue ver professor negro, aluno negro... a gente ainda causa estranheza: muitos alunos brancos e brancas, do alto do seu privilégio, às vezes ainda nos questionam dentro da universidade, como se nós não pudéssemos estar ali naquele lugar. Um lugar em que a gente sempre tinha que ouvir e agora você tem a palavra, aí é questionado mesmo [...]. Então tem toda essa mudança radical, que ainda não é o que desejamos, mas eu acho que é um começo e uma transformação (CONCEIÇÃO, 2022).

Enfática, ela vaticina: "*Quem nega as cotas, nega todo o processo histórico do Brasil e a responsabilidade do Brasil nessa questão da reparação. A cota nada mais é que um processo de reparação histórica [...]*". A professora faz referência à Lei Áurea e chama uma reflexão sobre o dia 14 de maio, em que os ex-escravizados acordaram sem ter para onde ir ou do que viver, pois não houve qualquer processo de inserção dessa população no mercado de trabalho ou na cidadania.

> É só pensar nesse 14 de maio e ver que a cota é um ínfimo. É algo muito pequeno diante da maldade que foi feita. Sem contar genocídio, sem contar estupro das mulheres negras... já que eu estou falando, falo também: porque nesse Brasil tem o sangue negro, tem as mulheres estupradas... então, assim, tudo o que nos derem será pouco, diante da maldade que foi feita com a nossa população. Nos derem não, é só repor o que é nosso direito (CONCEIÇÃO, 2022).

A professora criticou o fato de o Ministério Público reverter decisões das comissões de heteroidentificação.

> Tem que ampliar as cotas e tem que ter leis mais duras para quem frauda as cotas. [...] Eu acho que precisa ter uma formação mais ampla desses conteúdos, inclusive para todo mundo que está envolvido no processo (como o Ministério Público), colocar leis mais duras para quem frauda o processo... Para mim o desafio maior é a gente fazer um processo que seja mais respeitado, porque as pessoas continuam fraudando as cotas porque as penas são brandas [...]. Eu acho que devia ampliar o percentual das cotas raciais, considerando que somos maioria, a população negra (pretos e pardos) é maioria. A cota tinha que espelhar esses números (CONCEIÇÃO, 2022).

Já Adilson Pereira dos Santos, da UFOP, fala do impacto da Lei de Cotas para além da universidade:

> As ações afirmativas transformaram o Brasil. Hoje, na hora que eu ligo a televisão, que eu assisto a uma propaganda... quando você vê a imagem das pessoas, [percebe que] a diversidade nos meios de comunicação é muito forte. Claro que aquilo que Yvonne Maggie e Demétrio Magnoli falaram, que poderia reacender o racismo... não é reacender o racismo não, na verdade, no momento que a elite branca, no poder, viu um lugar de prestígio ameaçado, passou a reagir de maneira mais pura. Porque antes não precisava. Não precisava brigar com preto, porque eles não disputavam posição comigo... Então, assim, acho que as ações afirmativas reeducaram a sociedade brasileira (SANTOS, 2022).

#4.4.4 O QUE A UNIVERSIDADE GANHA COM A DEMOCRATIZAÇÃO RACIAL DO ACESSO

A diversidade presente na universidade constitui um ganho para todas as pessoas. O contato entre as diferenças oportuniza ouvir o mundo a partir de experiências muito distantes. Os entrevistados e entrevistadas indicaram seus posicionamentos sobre os benefícios que a ações afirmativas proporcionam para as universidades e para o conjunto da sociedade.

Joanice Conceição destaca o papel da diversidade na formação humana e social dos graduandos e graduandas:

> Eu penso que um aluno que chega em uma sala diversa, com alunos quilombolas e indígenas, não é um aluno mais comum. Por mais que ele seja desatento e negligente, tem uma coisa que o silêncio também fala, então, ele está em uma sala com as experiências de cada um desses grupos, ele pode não dizer uma palavra, mas ele vai levar para a sua vida profissional aquilo, mas eu não posso garantir que ele use todas aquelas informações em benefício da população, ele pode usar para fazer algo errado.
> Eu acho que tem que olhar para essa diversidade com um ponto de aprendizado. Por exemplo, eu falei dos conteúdos, se há um conteúdo sobre as comunidades quilombolas e a partir da presença de um quilombola ou de um líder da comunidade dentro de sala de aula, olha a riqueza. A partir dessa vivência eu posso implementar mudanças na minha metodologia, nos conteúdos aplicados, a universidade tem que olhar para essa entrada desses grupos específicos como forma de fazer a revisão da história do Brasil, essa revisão vai implicar em algo prático que é a inserção de negros(as) e indígenas em cargos de poder com status social (CONCEIÇÃO, 2022).

Complementando essa ideia, os professores Valter Silvério e Waldemir Rosa falam sobre o tensionamento de temas e epistemologias promovido:

> Onde tem mais diversidade, você tem um outro tipo de formulação de conhecimento que tensiona a universidade. Do ponto de vista da produção de conhecimento, você trabalha basicamente nos grupos de estudos e de pesquisa. A sala de aula virou um espaço de luta política, você dá um curso e o outro, a outra, dá um curso e o aluno ele fica em meio à essa tensão (SILVÉRIO, 2022).

> Um dos grandes exemplos que temos da transformação que a gente tem na academia brasileira é a forma de que a perspectiva epistemológica crítica do feminismo negro assumiu um lugar muito importante nas universidades. Hoje em dia, praticamente é inexistente universidades que esse tipo de discussão não seja reconhecido como algo legítimo que deve estar nesse espaço universitário. Ainda existem muitas resistências, mas a forma que o feminismo negro conseguiu ingressar no sistema de ensino e se consolidar como um campo legítimo de uma epistemologia crítica tem muito a ver com essa pluralidade epistêmica que aconteceu nos espaços universitários, principalmente, a partir da implementação da lei de cotas
> Pluralismo epistêmico é uma realidade, mas ainda existe uma resistência ao reconhecimento desses saberes. Saberes indígenas ou afrodescendentes ainda não são reconhecimentos como saberes legítimos, ainda está operando um sistema universitário que

> compreende que existe um tipo de conhecimento que é correto e um outro tipo de conhecimento que precisa ser superado, o racismo epistêmico ainda é muito presente
> O processo de integração entre ensino, pesquisa e extensão consegue ter um plano mais amplo e favorável. Se há uma ortodoxia acadêmica que compreende que só o pensamento racional é capaz de produzir explicações para o mundo, vai se ter uma universidade que faz poucos trabalhos de extensão universitária (ROSA, 2022).

Já Adilson Pereira dos Santos relata um processo de maior aproximação da universidade em relação à realidade e ao território em que está inserida:

> Nós vamos começar a estudar as minas que estão e que não chegaram a ruir, passa a ser objeto de estudo na geologia, da engenharia civil, arquitetura com traços de matriz africana começam a ser reconhecida, as contribuições indígenas começam a ser percebidas dentro da universidade porque há um tensionamento no currículo. Eu sinto que as ações afirmativas têm cumprido esse efeito e além do que melhoraram a auto-estima de meninos e meninas que, hoje, tem coragem de entrar no campus para ser estudante e não mais para servir os estudantes como seus pais e mães fizeram durante tantos anos (SANTOS, 2022).

Ainda sobre a diversificação da universidade, é importante dizer que esse fenômeno também contribuiu para a melhora no nível da formação universitária, contrariando mais uma vez o argumento de que as cotas diminuíram o nível da formação acadêmica:

> Não tenho a menor dúvida, todo mundo vê isso. A história de que ia mudar e cair o nível, não aconteceu e nem de longe. A universidade melhorou do ponto de vista de produção, ela tem uma produção mais interessante, mas onde você tem essa relação cinegética entre área de conhecimento e mudança social. Onde tem mais diversidade, você tem um outro tipo de formulação de conhecimento que tensiona a universidade (SILVÉRIO, 2022).

A mudança do perfil da universidade também dá origem a novas formas de organização social. Surgem coletivos de estudantes cotistas, negros, indígenas e quilombolas, por exemplo, que organizam suas agendas relacionadas ao direito à educação e suas especificidades, bem como estabelecem relações com a realidade e movimentação política fora da universidade. Conforme o professor Valter Silvério:

> os alunos que já entram com uma definição de identificação, esses alunos se aproximam imediatamente de coletivos intra-universidade como os coletivos negros ou se aproximam de linhas/grupos de pesquisa que são próximas à sua percepção de mundo. Isso tem criado um conjunto de fraturas dentro do conjunto da universidade nas áreas de humanidades (onde isso é mais visível), estamos passando por uma crise que não é só política e econômica, é uma crise de valores que atravessa a formação universitária. A forma de organização e gestão da universidade está muito atrasada em relação a essas mudanças que ocorreram no cotidiano dos estudantes, ou seja, aquele perfil do estudante que só está preocupado com a chave da emancipação na luta de classes, ele é apenas um segmento do conjunto de estudantes. Então, é como se houvesse um descompasso (SILVÉRIO, 2022).

O Professor Adilson Santos da UFOP destaque a relevância da atuação política desses estudantes cotistas para a organização de uma universidade de novo tipo:

> A principal transformação vem dos estudantes, o advento das organizações estudantis ligadas ao movimento social negro. Vai nascer na universidade um tipo de organização novo, que são as organizações dos estudantes negros. (...) O coletivo veio para dentro da universidade para reivindicar alterações do tipo "chegamos" e essa universidade precisa se transformar para nos dar conta. O primeiro embate desse coletivo foi com o DCE porque a calourada unificada não representava esses estudantes, então, eles criam a calourada preta, o coletivo surge e tensiona diversos setores da universidade, o surgimento do coletivo de estudantes negros na UFOP foi um dado que alterou e que foi um subproduto das cotas raciais. (...) O coletivo vai provocar a gestão, vai começar a discutir a lógica da assistência estudantil, do currículo dos cursos. O grande benefício para além do individual, é esse (SANTOS, 2022).

Outro valor agregado pelas ações afirmativas é a construção de um ambiente de convivência democrática e de trocas entre as divergências, o que tem se colocado como desafio para a sociedade brasileira. Neste sentido, o professor Waldemir Rosa (2022) aponta a importância da diversidade em sala de aula, por conta de alguns aspectos: "Quando há uma pluralidade na sala de aula, fica um ambiente muito mais possível da construção do descenso construtivo, ou seja, as pessoas não concordam e na discussão essas pessoas são obrigadas a procurar uma posição em comum com esses processos".

Os professores Adilson Santos e Valter Silvério também ressaltam as profundas transformações provocadas pelas ações afirmativas no caráter das universidades. O professor Silvério (2022) afirma que "A ampliação da presença não branca nas universidades não significou mudanças fundamentais no arranjo formativo dessa juventude, então você tem um conjunto de conflitos bastante significativos na universidade". Já Adilson Pereira dos Santos destaca:

> É muito ganho, quem ganha com as ações afirmativas e a diversidade não é só o sujeito por ela beneficiado, que tem o acesso assegurado, muitos deles e delas nem percebem o que isso representou, mas isso não é um problema, a tarefa da universidade é educar sobre as relações raciais. O grande benefício foi que a universidade necessitou se reeducar para relações raciais e diversidade porque os estudantes nos tencionam o tempo todo (SANTOS, 2022).

Ao comparar a realidade da Unimontes – uma universidade estadual no norte do estado de Minas Gerais que tem cerca de 100 anos de existência – com a da UFVJM, universidade criada em 2005, a Estudante 1 destaca como o corpo docente formado nos anos anteriores trazem uma visão de mundo mais sensibilizada pela convivência com a diversidade:

> A universidade [Unimontes em especial] não foi criando essas políticas públicas a partir da boa vontade dela não, era a partir da pressão. Aqui em Diamantina [na UFVJM] eu vi que isso é um pouquinho diferente, porque o pessoal que assumiu a universidade aqui, a gestão [...] o pessoal que virou pró-reitor aqui, que virou reitor, todos eles já vêm um pouco dessa renovação que a universidade passou, sabe? É um pessoal mais do diálogo, um pessoal que tem uma visão social um pouquinho maior. Ainda é de classe média a maioria, mas pelo menos é o pessoal que teve a oportunidade de conviver com a classe baixa. Porque quem fez universidade há 40 anos atrás, nem é de classe pobre, nem conviveu. Então hoje, nas universidades, mesmo o pessoal que vem de uma classe melhor, conviveu com um colega cotista, com uma colega que engravidou, com um que era preto, com um que veio de longe e tal... aqui [na UFVJM] eu vejo que o pessoal

> da reitoria tinha mais sensibilidade, tanto para ouvir as demandas dos alunos, quanto para pensar por eles mesmos: de todas as 5 universidades que eu passei, aqui é a única que tem espaço para criança, por exemplo. Aqui tem uma brinquedoteca, onde eu posso deixar a minha filha (ESTUDANTE 1).

O simples contato de docentes e discentes com estudantes com deficiência é educativo, pois demanda uma mobilização coletiva para que as condições de aula sejam acessíveis, como relata a Estudante 3:

> No primeiro semestre foi bem puxado, porque os professores no curso de Nutrição nunca tiveram um aluno com baixa visão ou cego, então eles não tinham essa preparação, então teve que ter toda uma comunicação com a coordenadora, todo um suporte... aí trocou de coordenadora, o que foi bom, porque a nova coordenadora já tinha dado aula para mim no primeiro semestre, então ela já sabia das minhas dificuldades, dos materiais que tinham que elaborar e aí ela foi abrindo as portas para mim: colocou monitoras para me auxiliar (eu tenho 2 monitoras que me auxiliam, do meu próprio curso, que estudam junto comigo). No começo eu e as meninas fizemos um material para mandar para os professores. Todos os professores, a cada semestre, recebem esse material de inclusão da pessoa com deficiência visual, com as adaptações que têm que fazer para mim: usar fonte grande nos slides, etc... fora algumas coisas de fala, porque às vezes os professores não leem o que está escrito nos slides, usam como roteiro, então caso haja alguma informação nos slides, eu ia ficar sem saber, a não ser que estivesse com a fonte muito grande. Várias adaptações tiveram que ser feitas, alguns professores entraram em contato comigo para me perguntar como deveriam fazer os materiais (ESTUDANTE 3).

A Profa. Dra. Joanice Conceição (UNILAB) relata como a diversidade na universidade favorece a formação de profissionais mais comprometidos com a sociedade: “Eu penso que um aluno que chega em uma sala diversa, com diversos alunos, indígenas, quilombolas... não é um aluno mais comum. Porque, por mais que ele seja desatento, por mais que ele seja negligente, tem uma coisa: que o silêncio também fala. Então ele estar numa sala com as experiências de cada um desses grupos sendo traçado. Ele pode não dizer uma palavra, mas ele vai levar para a sua vida profissional aquilo”.

Perguntado se a relação da cidade de Ouro Preto com a universidade (UFOP) se transforma a partir desse novo sujeito que passa a ocupar a universidade, Adilson Pereira dos Santos responde:

> Sem dúvida. Inclusive os projetos de extensão ganham outra feição. E aí interfere no currículo, aí nós começamos a estudar essas minas que estão aqui há 400 anos e que não ruíram até então, vão virar objeto de estudo da Geologia, do pessoal da Mineração, da Engenharia Civil... a Arquitetura com traços de matriz africana começa a ser reconhecida, a contribuição das populações indígenas começa a ser percebida, por que há o tensionamento. Quanto eu estou falando no currículo eu não estou falando da grade curricular, mas da prática acadêmica mais ampla. Então eu sinto que as ações afirmativas cumpriram esse efeito, que têm cumprido esse efeito, além do quê, [contribuem para] melhorar a autoestima dos meninos e meninas aqui da cidade, que hoje têm coragem de entrar no campus para ser estudante, e não mais para servir aos estudantes, como seus pais e mães fizeram.
> Faz parte do meu cotidiano profissional analisar esses dados, e o que eu observo outras pesquisas já revelaram: que naquelas carreiras que eu chamaria de imperiais, nas carreiras, entre aspas, de maior

> prestígio social, se não fossem as ações afirmativas, determinados segmentos não entrariam na universidade. Tem dados objetivos do que eu estou dizendo: para ingressar no curso de Medicina por ampla concorrência, um aluno tem que ter uma nota do ENEM girando em torno de 800 a 850 pontos [de um total de mil]. Um aluno de ação afirmativa que tem procedência de escola pública, tem baixa renda, é autodeclarado preto, pardo ou indígena, tem algum tipo de deficiência... ele entra nesse mesmo curso com uma nota perto de 680. Veja: quantos estudantes da ampla concorrência ficarão de fora para que esse estudante entre? São muitos. Eu estou falando de um número perto de 500 pessoas ou mais, que ficam de fora. Aí vem a parte legal, que temos estudos aqui que mostram isso: esse estudante que ingressa com 680 tem um desempenho acadêmico pior ou melhor do que o seu colega que entrou com 850? Igual! Igual, com raríssimas exceções. Aí eu vou te dar um outro dado que é o mais curioso: quem tem mais predisposição para evasão? O estudante que entra pela ampla concorrência (SANTOS, 2022).

Este conjunto de depoimentos expressa transformações em curso no cotidiano das universidades, que vão além das estatísticas (as quais, por sua vez, trazem informações bastante significativas sobre a alteração do perfil dos estudantes). São novas dinâmicas, relações institucionais, temas e até mesmo conflitos, que levam a novas reflexões, arranjos democráticos e soluções. As ações afirmativas, a diversidade, mudam mais do que o perfil da universidade, têm potencial para incidir sobre sua função social. Para que isso aconteça, uma política que mal completa uma década precisa ser valorizada, estimulada, devidamente monitorada e ampliada.

#4.5 AS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO E A GARANTIA DE DIREITOS

A política de ações afirmativas com recorte étnico-racial adotou, em diferentes contextos, o critério da autoidentificação de candidatos para preenchimento das vagas. No entanto, a recorrência de denúncias de suspeita de fraudes exigiu das instituições de ensino superior a criação de estratégias adicionais, capazes de proteger os processos de alocação de vagas de eventuais desvios de finalidade.

Sem uma orientação unificadora, por parte do governo federal, para a construção dessas estratégias e considerando o estatuto da autonomia universitária presente no ordenamento jurídico nacional, as diferentes instituições de ensino superior públicas do país passaram a modelar e utilizar caminhos singulares para enfrentar esse problema.

Esses caminhos foram produzidos a partir de uma convergência em torno da ideia de que a autoidentificação, embora fundamental, não era suficiente para que o processo de implementação da reserva de vagas por ação afirmativa acontecesse do modo mais justo.

Na constelação de propostas erigidas pelas instituições de ensino superior, ganharam

destaque as chamadas comissões de heteroidentificação para a avaliação de candidaturas.

Conforme Osório (2003), enquanto a autoidentificação baseia-se no que a própria pessoa declara sobre o grupo que pertence, a heteroclassificação parte da definição feita por outras pessoas. No julgamento da ADPF 186/2012 o Supremo Tribunal Federal considerou que tanto a autoidentificação como a heteroidentificação não contrariam os marcos constitucionais e que podem ser aplicadas desde que não desrespeitem a dignidade humana, mas que a identificação realizada pelo próprio indivíduo seja adotada como critério primário e que esses tenham direito de recorrer. Nas comissões instaladas nas universidades, a heteroidentificação tem funcionado como uma segunda etapa para validar a autoidentificação já realizada pelos candidatos.

Como conhecimento emergente, do fazer e da reflexão crítica das mulheres e homens que lutam pela democratização racial do ensino superior, as comissões de heteroidentificação são, ao mesmo tempo, conceitos e operações de política pública. No espaço deste relatório de pesquisa, importa sinalizar como esse tema tem sido construído, epistemologicamente, pelos pesquisadores e pesquisadoras do campo.

Uma importante síntese desse processo pode ser localizada no Dossiê Temático **A importância das comissões de heteroidentificação para a garantia das ações afirmativas destinadas aos negros e negras nas universidades públicas brasileiras**, publicado pela Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), em 2019, cujos autores serão indicados, nominalmente, em tempo oportuno. Ressaltamos que a identificação dos autores é imprescindível, pois, como sinalizou Santos (2021a), se referir ao dossiê sem apontar os seus respectivos autores é uma forma de invisibilizar a importância desses intelectuais e o empenho empreendido no levantamento das informações.

Ainda que a malha conceitual e a operação de política pública em torno das comissões de heteroidentificação ainda sejam processos em consolidação, assumimos que o que temos à nossa disposição já nos permite compreender três aspectos importantes das comissões de heteroidentificação: a) a sua relevância social e política; b) a sua relevância funcional e institucional e c) o seu papel pedagógico.

Quando falamos na **relevância social e política** das comissões de heteroidentificação estamos reconhecendo que sua instalação, em diferentes formatos, no sistema de ensino superior brasileiro - e, por analogia, em outros fóruns passaram a adotar ações afirmativas por critérios étnico-raciais, como os concursos públicos - funcionam como uma resposta consistente às suspeitas que começaram a se acumular em torno da ocorrência de fraudes e desvios no sistema anterior (que pressupunha a exclusividade da autoidentificação).

É importante distinguir duas camadas de realidade nesse acúmulo de suspeitas em torno da autoidentificação: a primeira delas diz respeito ao correto estado de alerta que devemos manter frente a comportamentos individuais de sujeitos criminosos que, frente a um mecanismo legítimo de democratização racial do ensino superior, tomam a decisão de fraudá-lo e fazê-lo funcionar de modo equivocado. A segunda camada diz respeito a um movimento ideológico, liderando por setores que, desde o princípio, já consideravam as ações

afirmativas algo indesejável e que, aproveitando-se dos casos de fraude/tentativa de fraude ao sistema, passaram a atacá-lo como inviável. Assim, se devemos acolher, sempre, as denúncias de suspeitas de fraude para corrigirmos os aspectos ainda imperfeitos do modelo, também devemos estar atentos às estratégias da branquitude que têm por objetivo desqualificar o funcionamento do sistema com base nos eventuais desafios que ele ainda apresenta para seu melhor funcionamento e com base na ação criminosa da própria branquitude. Afinal de contas, se são os brancos os que fraudam o sistema, porque seriam as pessoas negras e indígenas aquelas que deveriam ser "punidas" com sua eventual "desinvenção"?

As comissões de heteroidentificação, nessa visada, constituem a resposta social e política daqueles que estão comprometidos com a manutenção do sistema de reserva de vagas com base em critérios étnico-raciais e com seu aprimoramento contínuo, sem abrir mão dos princípios de equidade que estão em sua base fundamental: o reconhecimento e a redistribuição.

Quando falamos da **relevância funcional e institucional** das comissões de heteroidentificação estamos falando do processo conflituoso e contraditório que se manifesta nos contextos próprios da gestão universitária e do funcionamento cotidiano das nossas instituições de ensino superior. Se é verdade que o estatuto da autonomia universitária é uma conquista da agenda democrática brasileira pós-1988, também é verdade que essa autonomia impõe à Universidade uma tarefa exigente de produzir e sustentar seus próprios modos de regulação interna e sua própria estrutura burocrático-administrativa.

Assim, quando a política de cotas se estabeleceu como marco normativo mandatório, as universidades precisaram - cada uma a seu modo - lidar com as consequências funcionais e institucionais do sistema, inclusive na reforma de seus estatutos. O modelo de autoidentificação puro, confrontado com as dinâmicas próprias do racismo institucional no ambiente universitário, produzia impasses e aprofundava cisões num ambiente já tenso. Ao adicionarem, na estratégia de alocação das vagas por reserva étnico-racial, as comissões de heteroidentificação, as universidades encontraram uma resposta mais interessante a esses desafios, diminuindo dilemas de natureza funcional e institucional que ameaçavam inviabilizar, na prática, tanto a investigação de casos suspeitos, quanto a lisura do processo de distribuição das vagas.

Por fim, importa frisar o papel **pedagógic**o das comissões de heteroidentificação. Numa sociedade que promoveu - e segue promovendo - a ocultação de seus conflitos e desigualdades raciais e que adotou, como estratégia, ao longo da sua história, a "desinvenção" das identidades negras a partir de constructos ideológicos como a mestiçagem, a morenice e outras jabuticabas, as comissões de heteroidentificação racial são estratégias importantes para confrontar discursos branco centrados e de dominação racial que pretendem tornar invisíveis as pessoas negras e suas lutas, o processo de negação de direitos a que foram submetidas e os (ainda insuficientes, mas importantíssimos) instrumentos jurídicos que - banhados a sangue - foram conquistados em favor da produção de um pouco mais de igualdade.

As comissões de heteroidentificação podem - e devem - funcionar como espaços educativos de toda comunidade universitária, para que dirigentes, gestores, professores e

estudantes possam ampliar seu letramento racial e aprender sobre as entranhas do sistema de dominação racial existente no Brasil e sobre os caminhos que temos trilhado para enfrentá-lo. Afinal de contas, estar na universidade não pode ser uma experiência apenas de formação profissional, mas deve também emergir como uma experiência de ampliação e alargamento da compreensão do mundo e da sociedade na qual nos movimentamos como sujeitos.

É nesse esquadro mais amplo que devemos compreender o lugar das comissões de heteroidentificação e a partir dele que devemos interpretar o argumento mais específico do combate e da inibição de fraudes no que concerne à lei de cotas. Vale dizer que o principal foco de denúncias contra o modelo anterior (a autoidentificação) dizia respeito à tentativa de pessoas não-negras de utilizarem o benefício destinado, em lei, às pessoas negras (pretas e pardas). Em outras palavras, tratava-se da prática de crime ou da tentativa da prática de crime das pessoas brancas contra um direito coletivo (e individual) das pessoas negras.

Para dimensionar e compreender as características, as dinâmicas e as consequências das denúncias de fraude que fizeram-se (e ainda se fazem, em menor número) vigentes[12] , e, por vezes recorrentes, no cenário das universidades federais[13], e para interpretar como as comissões de heteroidentificação responderam a esse cenário, podemos elencar os estudos identificados por Santos (2021), o qual lista: Silva et al. (2020); Dias, Moreira e Freitas (2019); Elísio, Costa e Rodrigues Filho (2019); Fonseca e Costa (2019); Maciel, Teixeira e Santos (2019); Marques, Rosa e Oliveira (2019); Nunes (2018; 2019); Passos (2019); Santos, Camilloto e Dias (2019); Santos e Freitas (2019a; 2019b); Santos e Nunes (2019); Dias e Tavares Junior (2018); Santos e Estevam (2018), sendo que boa parte dessas informações está contida no Dossiê temático.

A mídia brasileira também contemplou o assunto, tanto do ponto de vista informativo (SCIREA, 2016; RODRIGUES, 2017; OLIVEIRA; RICCI, 2018; MARQUES, 2017; MELO, 2017) quanto sensacionalista (ZAKABI; CAMARGO, 2007; SANTOS, 2004; FRY et al., 2007). Vale frisarmos que o argumento "sensacionalista" se deu sob alegação que as comissões de heteroidentificação se constituíram como um "tribunal racial", um "bicolorismo" que serviriam apenas para segregar pessoas negras e brancas, consideração essa já superada pela própria efetividade das comissões.

De acordo com Santos (2021a, p. 3) "essas comissões são um dos mecanismos que visam a impedir o desvio de finalidade deste tipo de política pública". Além disso, o autor também detalha que:

---

12 "[...] **o explosivo número de denúncias de fraudes** em partes do processo seletivo na modalidade cor/etnia **resultou na indispensável aplicação de instrumentos complementares da autodeclaração étnico** produzidas pelos candidatos e candidatas - as Bancas de Heteroidentificação (BHD)" (BRAGA, 2021, p. 7, grifos nosso).

13 A guisa de exemplo, em 2017, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) constatou que 80% das denúncias eram verídicas: "Como resultado da atuação administrativa, um percentual expressivo das denúncias se confirmou, gerando como consequência o cancelamento das matrículas dos denunciados. Cerca de 80% das denúncias apuradas constataram que os denunciados de fato não eram pessoas negras, ocupando vagas reservadas para negros" (SANTOS; CAMILLOTO; DIAS, 2019, p. 26).

> [...] **há pelo menos dois tipos de comissões de heteroidentificação** nas universidades públicas federais: a) as comissões de verificação de supostas fraudes praticadas por alunos/as (brancos/as ou amarelos/as) da universidade nas subcotas étnico-raciais; e b) as comissões de validação da autodeclaração étnico-racial dos/as estudantes candidatos às subcotas étnico-raciais. As primeiras, em geral, são provisórias e foram criadas por algumas universidades federais após estudantes e professores/as negros/as das respectivas instituições, bem como ativistas dos movimentos sociais negros, entre outros atores sociais, denunciarem às instituições e/ou ao Ministério Público Federal (MPF) que alunos/as brancos/as haviam ingressado na universidade por meio das subcotas que são destinadas aos/às estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, o que é ilegal, segundo a Lei nº12.711/2012. (SANTOS, 2021a, p. 3, grifos nosso).

Santos (2021a) diferencia as comissões ressaltando que em casos de suspeitas de fraude comissões de verificação podem ser implantadas para proceder com o exame desses casos. Por sua vez, as comissões de validação da autodeclaração étnico-racial dos estudantes são de caráter teoricamente permanente, em suas palavras:

> Já as comissões de validação da autodeclaração étnico-racial dos/as estudantescandidatos/asàssubcotasétnico-raciaissão,teoricamente, permanentes e têm função preventiva. Isto é, caso as universidades queiram ter mecanismos de controle e monitoramento da política pública estabelecida pela Lei nº 12.711/2012, especialmente enquanto estiver em vigor o estabelecimento de subcotas para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, essas comissões poderão existir para se evitarem tentativas de fraudes no momento das matrículas dos/as candidatos/as às subcotas supracitadas. Portanto, esse tipo de comissão não faz a heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial de alunos já matriculados na universidade, mas de candidatos/as a alunos/as da instituição. Somente após a heteroidentificação desses/as candidatos/as, tendo as suas autodeclarações sido homologadas e/ou ratificadas pela comissão de validação, eles/as poderão se matricular na universidade. (SANTOS, 2021a, p. 4, grifos nosso).

Enquanto o primeiro tipo[14] de comissão teria por função verificar e constatar se houve fraude, a segunda seria preventiva, inclusive, acrescenta-se o cunho pedagógico[15] que essas comissões podem suscitar (PASSOS, 2019; SANTOS; CAMILLOTO; DIAS, 2019).Santos (2021a) enfatizou que não analisaria as metodologias, procedimentos ou formas de operacionalização das comissões como fizeram outros autores, a saber: Silva et al. (2020), Dias, Moreira e Freitas (2019), Elísio, Costa e Rodrigues Filho (2019), Fonseca e Costa (2019); Maciel, Teixeira e Santos (2019), Marques Rosa e Oliveira (2019), Nunes (2019 e 2018), Passos (2019), Santos, Camilloto e Dias (2019), Dias e Tavares Júnior (2018) e Santos e Estevam (2018). Bem como, não investigou as "[...] fundamentações jurídicas, a legalidade dos ritos, procedimentos e atos administrativos para a verificação da autodeclaração étnico-racial, que é discutida geralmente pelos/as

---

14 "[...] ambos os tipos de comissão podem existir tanto para ingresso nos cursos de graduação como de pós-graduação (mestrado e doutorado), visto que, em alguns casos, vários programas de pós-graduação de universidades federais e, em outros casos, todos os programas de pós-graduação de uma mesma universidade [...], estão implementando o sistema de cotas para estudantes negros/as (VENTURINI, 2019; VENTURINI e FERES JÚNIOR,2020)" (SANTOS, 2021a, p. 4).

5 "[...] a adoção de tal medida tem caráter pedagógico e representa uma importante estratégia de controle da execução da política de cotas para negros, afastando das vagas reservadas, aqueles que a ela não fazem Jus". (SANTOS; CAMILLOTO; DIAS, 2019, p. 15).

operadores/as do direito, como, por exemplo, Dias (2018), Freitas (2018), Rios (2018) e Vaz (2018)" (SANTOS, 2021a, p. 3).Sem deixar de considerar que muito menos intentou apresentar "uma proposta de como deve ser feita a heteroidentificação dos/as estudantes candidatos/as às subcotas étnico-raciais, conforme fizeram Carvalho, Seidl e Assis (2018)" (SANTOS, 2021a, p. 3).

O objetivo principal foi verificar se essas comissões – produto da demanda dos movimentos sociais negros , professores, estudantes negros[16] (organizados ou não em coletivos[17]) – são eficazes contra fraudes ou tentativas de fraudes. Na percepção do autor, sim! São eficazes![18] Santos (2021a) infere que as taxas de abstenção na entrevista de heteroidentificação podem sinalizar dois aspectos: 1) percepção e entendimento da pessoa quanto ao próprio fenótipo, geralmente sem os traços marcantes do preconceito; 2) a pessoa deduzir que não seria aprovada pela banca de verificação. Por essa via, o autor sustenta que as ausências das pessoas nesse processo não devem ser consideradas como fracasso, mas como eficiência no combate e inibição de fraude, ao mesmo tempo, que a efetivação das comissões carrega traços pedagógicos – tanto para quem se candidatou a uma vaga como para a sociedade, a universidade, a comunidade acadêmica e quem participa direta ou indiretamente de todo esse trâmite.

As publicações de maneira geral evidenciam-se que a ausência de precisão e recomendação por parte do Ministério da Educação e as "lacunas" na Lei 12.711 ainda carecem de detalhamento. E, segundo Santos (2021a) foram essas brechas que levaram as universidades a se basearem em fundamentos paralelos para constituírem as comissões de verificação. Conforme expõe Passos (2019), a maioria dos documentos utilizados como alicerces não visam normatizar os processos de heteroidentificação de candidatos ao ingresso à graduação, mas de servidores em concursos públicos de instituições federais, tomados como basilares, uma vez que não há orientações precisas.

---

16 **Essas comissões surgiram porque os atores sociais (os movimentos sociais negros) que demandaram e pressionaram por políticas de ação afirmativa** (SANTOS, 2015; 2014) observaram que uma das medidas para estudantes negros ingressarem coletivamente no ensino superior público, o sistema de cotas, não estava sendo efetivamente concretizada porque estudantes brancos/as estavam usurpando as vagas destinadas aos/às estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas (SANTOS; NUNES, 2019). **Atuando também como agente fiscalizador (paralelo) da implementação de tais políticas, os movimentos sociais negros, assim como professores e estudantes negros (organizados ou não em coletivos), entre outros atores sociais, "lembraram" à Administração pública, isto é, às universidades, que são elas as responsáveis "para assegurar a fiscalização do sistema de cotas como verdadeiro direito à (dever de) proteção contra as falsidades"** (VAZ, 2018, p. 50). Ou seja, que é necessário não somente implementar a política pública como também fazer o seu controle social (VAZ, 2018), para incluir na instituição os reais sujeitos de direito dessa política pública: estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas. (SANTOS, 2021, p. 6, grifos nosso).

17 **[...] a institucionalização das bancas foi oriunda de ativistas do campo e/ou dos próprios sujeitos**, como foi o caso das bancas de validação de autodeclaração de negros (pretos e pardos). Tais lutas se configuram dentro do ambiente universitário em políticas sistemáticas orientadas por normativas e resoluções, que foram aprovadas nas instâncias administrativas da instituição, o que suscitou dos grupos envolvidos um alto grau de articulação com os representantes da comunidade universitária, pois assim como na sociedade mais ampliada, também o entendimento sobre a temática das bancas não era consensual na universidade. (DIAS; MOREIRA; FREITAS, 2019, p. 125, grifos nosso).

18 Santos (2021) não é o único a defender a eficácia das comissões, na concepção de Dias, Moreira e Freitas (2021, p. 132-133, grifos nosso): **"É inegável que as bancas de validação de autodeclaração são instrumentos importantes para que as políticas afirmativas cheguem de fato, ao que elas fazem jus** e, por suposto, eventos de questionamento deverão ser previstos, o que de nenhuma maneira, inviabiliza a continuidade desta ação, pelo contrário, com o exercício dessas vamos alargando a experiência e tornando o processo cada vez mais sistematizado e harmônico entre quem exerce a tarefa de participante das bancas. O refinamento nas estratégias durante o processo, as avaliações posteriores e a discussão coletiva são instrumentos poderosos para os ajustes necessários".

No Quadro 5, listamos os principais subsídios de constitucionalidade que são utilizados pelas universidades federais para implementação das comissões de heteroidentificação, uma vez que:

> A adoção da heteroidentificação étnico-racial complementarmente à autodeclaração firmada pelo candidato, no ato da matrícula, encontra respaldo em decisões do Supremo Tribunal Federal, na ADPF nº 186/2012 e na ADC nº 41/2017, esta última relativa aos concursos para provimento de cargos públicos, na esfera federal. (SANTOS; CAMILLOTO; DIAS, 2019, p. 30).

Noutras palavras, o principal amparo adveio do próprio STF, que conferiu constitucionalidade às comissões, mesmo que voltado aos concursos (e as universidades), pois, o entendimento geral considerou o tema "reserva de vagas" como ponto principal de análise, o que permitiu a implementação por extensão.

Quadro 5 – Subsídios constitucionais para a implantação das Comissões de Heteroidentificação

Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41/2017
Quanto à autodeclaração, prevista no parágrafo único do art. 2º da Lei federal 12.990/2014, o Supremo asseverou que se devem respeitar as pessoas tal como elas se percebem. Entretanto, um controle heterônomo não é incompatível com a Constituição, observadas algumas cautelas, sobretudo quando existirem fundadas razões para acreditar que houve abuso na autodeclaração. Assim, acrescentou que é legítima a utilização de critérios subsidiários de **heteroidentificação para concorrência às vagas reservadas**. A finalidade é combater condutas fraudulentas e garantir que os objetivos da política de cotas sejam efetivamente alcançados, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e assegurados o contraditório e a ampla defesa. Citou, como exemplos desses mecanismos, a exigência de autodeclaração presencial perante a comissão do concurso, a apresentação de fotos e a formação de comissões com composição plural para entrevista dos candidatos em momento posterior à autodeclaração (BRASIL, 2017, grifos nosso).
Recomendação nº 41/2016, do Conselho Nacional do Ministério Público
[...] os membros do Ministério Público brasileiro devem dar especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos – nos termos das Leis nºs 12.711/2012 e 12.990/2014, bem como da legislação estadual e municipal pertinentes –, atuando para reprimi-los, nos autos de procedimentos instaurados com essa finalidade, e preveni-los, especialmente pela cobrança, junto aos órgãos que realizam os vestibulares e concursos públicos, da previsão, nos respectivos editais, de mecanismos de fiscalização e controle, sobre os quais deve se dar ampla publicidade, a fim de permitir a participação da sociedade civil com vistas à correta implementação dessas ações afirmativas (BRASIL, 2016).
Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186
"Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição". (BRASIL, 2012, p. 2).

Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014
[...]reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (BRASIL, 2014).
Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.
Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018
Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

Fonte: elaborado com base nas informações elencadas por Passos (2019).

Cumpre enfatizarmos, como já mencionado, que o entendimento do STF acerca das comissões e meios de fiscalização do cumprimento das reservas de vagas em concursos públicos federais foram expandidos ao acesso – via cota racial – às Universidades Federais, o que culminou no significativo aumento número dessas comissões.

Santos (2021a) oferece dados deste aumento exponencial. Conforme expõe o autor, o levantamento realizado por Santos (2018) constatou que havia na época apenas sete universidades que adotavam procedimentos complementares à autodeclaração, sendo que em outubro de 2020 o mapeamento por ele realizado (SANTOS, 2021b) evidenciou que:

> A nossa pesquisa (SANTOS, 2021[b]), cuja produção e/ou construção de dados foi feita a partir de informações solicitadas, em outubro de 2020, a todas as atuais sessenta e nove universidades federais, via Lei de Acesso à Informação - LAI (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011) [...], constatou a criação 94 Comissões de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial [...]. Desse total, 44 eram, teoricamente, provisórias, pois eram Comissões de Verificação da heteroidentificação [...], e 50 são, teoricamente, permanentes, pois são Comissões de Validação da heteroidentificação[...]. Frise-se que cinco universidades federais não responderam ao nosso pedido [...], apesar de o termos feito sob a égide da lei supracitada, que, teoricamente, nos garante o acesso a informações, conforme previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Brasileira.

Apesar da ausência de informações das cincos universidades que não responderam à solicitação do pesquisador, faz-se notório o aumento do número das bancas – seja de caráter provisório ou permanente – nas Universidades Federais. Nesse ínterim, as publicações que compõem o Dossiê temático da Revista da ABPN – organizado pela Eugenia Portela de Siqueira Marques – ganham imprescindível importância, pois os/as pesquisadores que contribuíram relataram as experiências consubstanciadas de Universidades específicas, tanto no cumprimento das recomendações do STF quanto nas exceções que se fizeram presentes. Santos (2021a) indica o descumprimento que a Universidade Federal Fluminense insistiu em cometer, mas, felizmente, a maior parte comentou sobre a realização dentro dos parâmetros

instituídos, bem como os benefícios decorrentes das comissões, sendo de grande valia registrá-los: Santos; Camilloto e Dias (2019) retratam a UFOP; Elísio, Costa e Rodrigues Filho (2019) Universidade Federal de Uberlândia; Marques, Rosa e Oliveira (2019) Universidade Federal da Grande Dourado; Maciel, Teixeira e Santos (2019) UFMS; Fonseca e Costa (2019) UFRB; Dias, Moreira e Freitas (2019) Universidade Federal do Paraná; Passos (2019) UFSC; e Numes (2019) Universidade Federal do Pelotas.

Todos esses estudos corroboram com a tese de que:

> [...] **a sociedade perde muito quando a política de ação afirmativa é fraudada e ganha muito quando consegue cumprir a legislação por meio da aplicação de procedimentos administrativos capazes de fazer as correções necessárias.** Assim, o ato administrativo de cancelamento das matrículas de pessoas não negras ocupando indevidamente as vagas reservadas é, ao mesmo tempo, um ato de efetivação dos objetivos da lei e uma manifestação inequívoca de apoio da Universidade ao caráter pedagógico da medida ao demonstrar no espaço público que a instituição está atenta ao cumprimento adequado da ação afirmativa. (SANTOS; CAMILLOTO; DIAS, 2019, p. 27, grifos nosso).

Destarte, a repercussão e os desdobramentos da implantação das comissões são indubitáveis, como assegura Passos (2019, p. 140):

> as comissões de validação ou verificação de candidatos(as) autodeclarados(as) negros(as) têm servido como mecanismo institucional para inibir e até mesmo impedir que pessoas que não sejam negras ocupem as vagas de negros no acesso ao ensino superior ou aos cargos públicos. Além disso, ao assumir a necessidade da heteroidentificação e constituir bancas de validação para esse fim, a universidade se compromete com a efetivação da política e assume seu compromisso perante a sociedade brasileira. (PASSOS, 2019, p. 140).

Assim, sem esgotar o assunto, afinal essa prévia já sinalizou que muitos temos a percorrer dessa vereda, defendemos e ressaltamos a urgência de se formular parâmetros tangíveis que possam balizar os procedimentos metodológicos das comissões, tornando-os nacionais, para que se evitem equívocos e se assegurem os direitos e o acesso à universidade pública federal da população negra brasileira.

UNE
COTAS
ABREM
PORTAS
UNE
O FILHO DO
PEDREIRO
A FILHA DA
FAXINEIRA

#5 Recomendações dedutivas

ASPECTOS GERAIS

- Alterar a lei 12.711/2012 para que as políticas de ações afirmativas sejam permanentes no pais e implementadas enquanto houver indicadores de desigualdades;

- Alterar a lei 12.711/2012 para que os percentuais direcionados às ações afirmativas representem, de fato, a proporcionalidade de estudantes de escolas públicas e de outros grupos historicamente discriminados no pais;

- Alterar a lei 12.711/2012 para regulamentar vestibulares especificos voltados para pessoas com deficiência, quilombolas, indigenas, transexuais e travestis, refugiados e outros grupos vulnerabilizados e inseridos em contextos especificos;

- Alterar a lei 12.711/2012 para regulamentar a reserva de vagas nos programas de bolsa voltados à pesquisa e extensão:

- Alterar a lei 12.711/2012 para expandir a reserva de vagaspara ingresso nos programas de pós-graduação;

- Alterar a lei 12.711/2012 para regulamentar a implementação de secretarias, coordenadorias e núcleos de atendimento à diversidade nas universidades (gênero, raça, deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outras);

ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

- Adaptação física para a acessibilidade nos prédios, salas de aulas e calçadas dos campi (acessibilidade);

- Garantia de restaurantes universitários em todos os campi de todas as IFES, com isenção da taxa de alimentação para estudantes ingressantes por meio das ações afirmativas;

- Ampliação das Bolsas de Apoio Estudantil e Bolsa Permanência, com garantia deste apoio sobretudo para Quilombolas e Indígenas;

- Criação de programas permanentes, abrangentes e específicos para toda a rede federal de ensino superior para permanência estudantil, e mudança curricular, considerando as especificidades de território (quilombolas e indígenas), PcD, classe, identidade de gênero, raça/cor entre outros;

- Isenção da Taxa de Alimentação aos restaurantes universitários;

- Bolsas de Apoio Estudantil e bolsa permanência para Quilombolas e Indígenas;

- Promoção de ações voltadas aos cuidados em saúde mental e/ou que promovam melhor qualidade de vida dos estudantes atendidos pelas ações afirmativas.

MONITORAMENTO E DIVULGAÇÃO

- Implementação de uma área no Ministério da Educação para monitoramento e avaliação contínuos das políticas de ações afirmativas, conforme orienta a lei 12.711/2012: “o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai)”, com estratégias participativas que envolvam as comunidades universitárias;

- Relatório anual das ações desenvolvidas pelas universidades e institutos federais, inclusive com dados da comissão de heteroidentificação;

- Desenvolvimento de programa de acesso à informação e sensibilização da comunidade acadêmica sobre ações afirmativas;

- Acesso e transparência nos dados e resultados produzidos sobre a implementação e desenvolvimento dos programas de ações afirmativas a fim de ter evidências que orientem a proposição de agendas para o aprimoramento da política;

- Campanhas de divulgação das políticas de ações afirmativas em escolas públicas de todos os municípios do país;

- Construção de um banco de boas práticas para que as IES possam divulgar as ações que desenvolvem. Sugere-se, como exemplo, a criação de banco de dados unificado, inclusive, para pesquisa da comunidade escolar e da sociedade em geral;

- Divulgação das informações sobre a Lei de Cotas por meio de fóruns, seminários e troca de experiências entre as universidades e institutos federais.

ALICERCES EDUCACIONAIS

- Mudança curricular dos percursos formativos, metodologias e programas a fim de valorizar a ciência e os temas do sul global, a diversidade que forma a sociedade brasileira e as múltiplas formas de saber e fazer científicos existentes nos territórios;

- Atendimento educacional especializado no processo seletivo e durante as atividades letivas, bem como profissionais qualificados conforme as demandas apresentadas, por exemplo: a contratação de intérpretes de Libras;

- Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs)e outros centros e núcleos de pesquisas voltados às temáticas de diversidade e equidade na educação, com recursos e condições institucionais para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão para apoiar a formação de jovens pesquisadores;

- Discussão e reflexão sobre a revisão dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs), Projeto Pedagógico Institucional (PPIs) e Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCS), flexibilização e modernização curricular;

- Criação de Grupos de Trabalho (GTs) para acompanhamento dos estudantes ingressos e egressos por politicas de ações afirmativas, assim como assessoramento das ações vinculadas ao desenvolvimento de programas de permanência e êxito.

COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

- Alterar a Lei 12.711 para que preveja a existência e estabeleça as diretrizes gerais para o funcionamento de comissões de heteroidentificação, com funções preventivas e fiscalizatórias;

- Constituir, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, comissão especifica para redigir proposta de Diretrizes Operacionais para a Implementação das Comissões de Heteroidentificação Etnico-racial, com vistas a oferta de reserva de vagas para pessoas negras e indígenas, nas Instituições de Ensino Superior;

- Estabelecer, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e com a assistência técnica da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros a Política Nacional de Avaliação de Ações Afirmativas para Pessoas Negras e Indigenas no Ensino Superior e, em seu escopo, prever a publicação de Relatórios Anuais sobre o funcionamento, desafios e resultados das Comissões de Heteroidentificação Racial;

- Estabelecer Fóruns Regionais, reunindo representantes das Comissões de Heteroidentificação Racial das IES para troca de experiências e aprendizagem cruzada;

- Assumir o padrão de voto da maioria" para as decisões da Comissão de Heteroidentificação Racial;

- Garantir que a composição das comissões e bancas seja feita por membros negros, negras e indigenas;

- Unificar o procedimento pós-verificação em caso de negação do recurso apresentado com desclassificação automática da pessoa;

- Estabelecer, na composição das comissões de heteroidentificação racial: a) o critério de exclusividade (ou, em casos excepcionais, a absoluta prioridade) da participação de membros da comunidade acadêmica que sejam negros e/ou indigenas; b) a paridade de gênero; c) a obrigatoriedade de contar com 10% dos participantes da comissão advindos do segmento de discentes; d) a obrigatoriedade de contar com a participação de representantes das organizações dos movimentos sociais negros e/ou indigenas, Estabelecer critérios para que a dinâmica recursal das decisões da Comissão de Heteroidentificação protejam o direito de defesa, mas não inviabilizem a execução de suas decisões no tempo hábil para coibir desvios, Estabelecer, no calendário acadêmico das IES, semana especifica de conscientização da comunidade acadêmica sobre o enfrentamento ao racismo institucional, sobre a politica de ações afirmativas e sobre o funcionamento das Comissões de Heteroidentificação Racial;

- Assegurar que ao menos um dos membros da comissão seja discente negro/a e/ou indígena;

- Garantir a participação de ao menos um(a) representante dos movimentos negros, indígenas nas comissões de averiguação das ações afirmativas;

- Instituir a publicação dos relatórios anuais das Comissões de Heteroidentificação, de modo a produzir dados estáticos do processo;

- Alterar a Lei 12.711 com a regulamentação das comissões e o seu modo de processar para que as ações de enfrentamento à fraude sejam preventivas ao invés de punitivas, no intuito de reparar as lacunas existentes acerca deste tema.

AI TER

conclusão

Após 10 anos de validade da lei federal que estabeleceu reserva de vagas para ingresso no ensino superior nas universidades federais brasileiras, com cotas para pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência, podemos dizer que um caminho promissor foi iniciado. A transformação do perfil da universidade - que se deve também às políticas de ações afirmativas anteriores à lei (e que contribuíram para demonstrar sua importância) - inclui na perspectiva de milhões de jovens brasileiros a possibilidade de seguir uma profissão de nível superior, espaço antes reservado apenas a quem tinha as condições materiais e sociais de passar pelo estreito funil do vestibular.

Um conjunto de políticas públicas foi necessário para que tenhamos chegado no estágio atual de ampliação de acesso ao ensino superior: envolvimento do Brasil nos debates multilaterais sobre combate ao racismo, como a conferência de Durban e institucionalização de instrumentos de combate ao racismo que se seguiram; aumento do número de vagas e de universidades federais por meio do REUNI; confirmação da validade da política de cotas pelo movimento das universidades estaduais que foram pioneiras nas experiências e também por meio do ProUni nas universidades privadas; aprovação de um Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que embora ainda seja precário, confirma a importância de políticas de permanência, entre diversas outras ações do poder público e mesmo da sociedade civil.

Todas essas políticas e muitas outras foram conquistadas às custas de muita mobilização e pressão por parte do movimento negro, ao qual se somaram o movimento educacional, o movimento indígena e outras organizações de luta por direitos sociais, tendo os cursinhos pré-vestibulares populares contribuídos de modo consubstancial nesse contexto. O reconhecimento pelo Poder Judiciário da constitucionalidade das cotas raciais também foi um passo fundamental, pois legitimou a existência de políticas de equidade em contraposição à ideia (às vezes ingênua, às vezes perniciosa) de que o fato de sermos iguais perante a lei justificaria processos de seleção que não levem em consideração as iniquidades que esgarçam nosso tecido social. Após uma disputa social intensa, com campanha midiática contrária às cotas, grande parte dos docentes e discentes das universidades também apoiadores da meritocracia liberal, disputa de manifestos pró e contra a política de ação afirmativa e processo

na justiça para questionar as cotas para negros e negras na UnB, a vitória no STF abriu caminho para as mobilizações que pressionaram a aprovação da Lei 12.711/2012, marco histórico na democracia brasileira.

O trabalho aqui apresentado demonstra que as ações afirmativas representam mais do que a reserva de vagas para os cursos de graduação, mas também a ampliação de instituições e número de matrículas, a transformação curricular, a valorização dos saberes e contribuições de grupos historicamente discriminados para a formação acadêmica, a convivência democrática entre diferentes grupos sociais, o crescimento do repertório e das oportunidades e a acessibilidade, processos de seleção adaptados à realidade dos diferentes segmentos sociais e a inclusão em todas as políticas e programas das universidades.

Há diferentes atores e segmentos no campo de disputa em torno da pauta das ações afirmativas. Se, por um lado, o setor conservador aproveita a brecha da revisão prevista em lei para defender propostas em que a universidade volte a ser um espaço de privilégio, o campo progressista propõe a esse processo de revisão a ampliação do entendimento sobre ações afirmativas, enfatizando a importância de recursos orçamentários vinculados à reserva de vagas, a institucionalidade das políticas de permanência e atendimento aos estudantes ingressantes, a revisão dos programas curriculares, a adequação do ambiente físico, o monitoramento e avaliação dos resultados e a ampliação das cotas para outros sistemas de ingresso no ensino superior, como pós-graduação e vagas direcionadas para a transferência externa. Também, diferente do debate inicial, outros atores entram em cena para o sistema de reserva de vagas: imigrantes, refugiados, povos e comunidades tradicionais, moradores da zona rural etc.

Os resultados das políticas de ações afirmativas, embora apontem para a necessidade de aprimoramento, não indicam que as problemáticas que as dão origem foram superadas. Pelo contrário, elas têm sido um importante instrumento para o enfrentamento das desigualdades, mas precisam ser acompanhadas de programas de suporte para que os resultados sejam ainda mais favoráveis para a sociedade brasileira, com maior taxa de concluintes, formação diversificada e inserção equânime no mercado de trabalho.

O debate sobre ações afirmativas, que gerou tantas polêmicas e, em alguns momentos, escandalizou a sociedade brasileira, mobilizou argumentos que hoje são contrariados pelos resultados desse tipo de programa. Se alguns segmentos sociais acreditavam que a reserva de vagas diminuiria as possibilidades de acesso às instituições federais de ensino, hoje o Estado brasileiro oferece mais do que o dobro de vagas em relação ao cenário em que esse tipo de política passou a ser discutida. O argumento de que haveria diminuição da qualidade das universidades também foi desmontado, dado que o ambiente mais diverso tem ampliado o repertório e as soluções presentes na formação dos estudantes de ensino superior, assim como os indicadores de desempenho e evasão de estudantes cotistas são iguais ou mais positivos do que daqueles ingressantes pelo sistema tradicional.

Um conceito que precisa ser assumido nesse processo de revisão das políticas de ações afirmativas é “equidade”. Todo o debate e as disputas pelas ações afirmativas giraram em torno da ideia de igualdade, que significa promover oportunidades iguais para todas as pessoas independente de suas condições sociais, o que é válido apenas quando esses mesmos sujeitos têm o mesmo ponto de partida. Mas, como demonstram os dados, a sociedade brasileira ainda é extremamente desigual e, se durante alguns anos vinha revertendo esses indicadores, atualmente passa por um momento de aprofundamento das disparidades sociais, deixando evidente que as pessoas têm oportunidades e condições diferentes para acessar seus direitos. Nesse sentido, esse é o momento de assumir a perspectiva de equidade, o que significa entender a realidade e o contexto em que vivem diferentes sujeitos e grupos sociais e, a partir disso, operar a distribuição de recursos necessários, mesmo que de forma desigual, para que todas as pessoas tenham condições para acessar as oportunidades e os direitos sociais.

Ao analisar o histórico de implementação da referida legislação, algumas questões se destacam:

1) A ausência de um processo sistemático de monitoramento e produção de relatórios públicos sobre os resultados concretos da implementação da Lei de Cotas por parte do Poder Executivo federal;

2) A precariedade do PNAES, tanto em termos materiais quanto de

concepção, para dar conta de uma política de permanência que atenda às demandas dos ingressantes no ensino superior a partir do processo de democratização do acesso via ampliação de vagas (especialmente vagas noturnas), interiorização com novas universidades e campi, além do público contemplado pela reserva de vagas;

3) A importância da conjugação de políticas específicas de assistência estudantil (como bolsas permanência e outras voltadas especificamente a cotistas ou estudantes de baixa renda) com políticas universais, como a garantia de restaurantes e moradias universitárias, políticas de transporte gratuito ou subsidiado e outras, capazes de atender a um público mais amplo que os contemplados pelas cotas;

4) A falta de preparo físico e institucional das universidades para receber pessoas com deficiência. Além de estruturas acessíveis (prédios, vias, banheiros, corredores, salas), as universidades precisam dispor de recursos e preparo de seus servidores para atender às demandas das PCDs que frequentam a instituição;

5) Os ganhos em termos epistemológicos, de formação social e profissional e acadêmica para as IFES com a entrada de graduandos mais ligados aos problemas concretos relacionados ao cotidiano da maior parte da população brasileira e pertencentes a diferentes localidades, culturas, etnias e saberes. A convivência entre pessoas de diferentes realidades e com diferentes percepções de mundo tem enriquecido a produção acadêmica e contribuído para a formação profissional e cidadã, como os relatos reunidos nesta pesquisa evidenciam;

6) Embora os ganhos sejam evidentes, a realidade em sala de aula entra em contradição com os currículos, que não se atualizaram para absorver as novas contribuições que circulam na produção acadêmica contemporânea. É urgente o desenvolvimento de uma ação robusta de debate e atualização dos currículos na universidade brasileira. Quanto a esta poderosa produção acadêmica que se apresenta, ela é feita a despeito do Estado, contando muitas vezes com financiamento de ONGs estrangeiras. As agências de fomento precisam ser fortalecidas em termos institucionais, de estrutura e de orçamento e devem

oferecer fomento a pesquisas que tratem de assuntos relacionados a novas epistemologias, bem como contemplem pesquisadores e temas de pesquisa historicamente marginalizados;

7) A necessidade de regulamentação do funcionamento de bancas e comissões de heteroidentificação como importante instrumento para combater fraudes e burlas que servem de munição aos que se posicionam contrariamente à política de cotas. Para que seu funcionamento seja adequado e possa lidar com as altamente complexas questões relacionadas à definição de candidatos(as) como aptos(as) ou não a concorrer a uma vaga por cotas, é fundamental que tais comissões e bancas sejam compostas com participação de integrantes da comunidade universitária intimamente ligados a pesquisas ou atuação social nos temas relacionados à sua atuação na banca ou comissão (debate antirracista, anticapacitista e anti-homofobia), sendo possível e até desejável a participação de representantes externos à comunidade universitária que tenham domínio sobre os temas;

8) Considerando os ganhos constatados para a formação universitária a partir do aumento da diversidade de sujeitos sociais no ensino superior, o próximo passo deve ser a ampliação e o aprimoramento das políticas de ações afirmativas nas universidades, possibilitando o acesso de outras parcelas da população ainda excluídas do acesso à formação de nível superior, como quilombolas, pessoas trans e refugiados(as), por exemplo. Também é importante lidar com as especificidades desses públicos, considerando o estabelecimento de processos seletivos próprios para indígenas, quilombolas e refugiados(as), como algumas instituições já fazem;

9) Além de ampliar e aprimorar as políticas de ações afirmativas na graduação, a formação desses profissionais pressiona pelo acesso também nos cursos de pós-graduação e na docência, de forma que devem ser pensadas políticas de ações afirmativas robustas também nesses processos seletivos.

Por fim, e mais importante, a universidade está mais colorida de

povo, mas ainda não representa proporcionalmente a quantidade de estudantes de escolas públicas, negros e negras, indígenas, quilombolas, com deficiência, trans e de outros grupos historicamente discriminados no país. Esses 10 anos serviram para o país entender a importância de uma política de ações afirmativas no ensino superior e tirar lições para a ampliação e aprimoramento deste importante instrumento de promoção da equidade e combate aos preconceitos. Que a Lei de Cotas seja estendida por décadas ou mesmo tornada permanente, pois a transformação de que a universidade e o Brasil necessitam apenas começou.

refe rências

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Rev. bras. polít. int.**, v. 45, n. 2, p.198-223, 2002.

ARISTÓTELES. Ética a **Nicômaco**. Brasília: UnB, 1999.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968**. Dispõe sôbre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Presidente (2019-2022: Jair Messias Bolsonaro). **Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia nacional de rádio e televisão - 07/09/2020**. Brasília, 7 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/pronunciamentos/pronunciamentos-do-presidente-da-republica/pronunciamento-do-ppresidente-jair-bolsonaro-2013-07-09-2020>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Procuradoria Federal junto à Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Parecer n. 81/2019**. Direito constitucional e direito educacional. Autonomia universitária e política de cotas e reserva de vagas em instituição federal de ensino superior. Procurador chefe: Felipe Grangeiro de Carvalho. Disponível em: <https://s1.static.brasilescola.uol.com.br/vestibular/arquivos/unilab-parecer-cancelamento-vestibular-trans.pdf>. Acesso em 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Poder Executivo, Seção 1, p. 16, 15 out. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 – Distrito Federal. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Requerente: Democratas (DEM). Intimados: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade de Brasília (Unb), Reitor da Universidade de Brasília e Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (Cespe/UnB). Julgada em: 26 de abril de 2012. Diário da Justiça Eletrônico: Brasília, DF, Poder Judiciário, nº 205, p. 33-34, 20 out. 2014. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/djEletronico/DJE_20141017_205.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria Executiva. **Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016**. Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Poder Executivo, Seção 1, p. 54, 2 ago. 2016a. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/121874060/dou-secao-1-02-08-2016-pg-54. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Recomendação nº 41, de 9 de agosto de 2016.** Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. Diário Eletrônico do Conselho Nacional do Ministério Público: Brasília, DF, Caderno Processual, p. 1-3, 5 set. 2016b. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO_41.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Declaratória de. Constitucionalidade (ADC) 61** – Distrito Federal. Relator: Min. Roberto Barroso. Requerente: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB). Intimado: Presidente da República. Julgada em: 8 de junho de 2017. Diário da Justiça Eletrônico: Brasília, DF, Poder Judiciário, nº 180, p. 26, 16 ago. 2017. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/djEletronico/DJE_20141017_205.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Poder Executivo, Seção 1, p. 43, 10 abr. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/9714349/do1-2018-04-10-portaria-normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018-9714345. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRITO, D. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirmam especialistas. **Agência Brasil**, 27 maio 2018. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista. Acesso em: 17 mar. 2022.

CONCEIÇÃO, J. Entrevista concedida a Luana Meneguelli Bonone. Rio de Janeiro, RJ/Redenção, CE [videoconferência]. Rio de Janeiro, 01 de março de 2022 [arquivo audiovisual com duração de 54m47s].

CUSTÓDIO, S. J. “Lei de Cotas é uma nova abolição na história do Brasil”, diz líder dos “sem universidade” [Entrevista concedida a Daniella Cambaúva]. **Carta Maior**, 21 out. 2012. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Idades-da-Vida/%27Lei-de-Cotas-e-uma-nova-abolicao-na-historia-do-Brasil%27-diz-lider-dos-sem-universidade-/13/26267>. Acesso em: 01/04/2022.

DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. (Orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

DIAS, L. R.; MOREIRA, L. C.; FREITAS, A. E. C. A experiência da Universidade Federal do Paraná nos Processos de Brancas de Validação de Autodeclaração. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p. 115-135, jun.-ago. 2019.

ELÍSIO, R. R.; COSTA, A. C. M.; RODRIGUES FILHO, G. Histórico e Desafios no Processo de Implementação das Comissões de Heteroidentificação na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p. 41-56, jun.-ago. 2019.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública. **Pesquisa de Levantamento de Informações Sobre a Adoção do Sistema de Cotas Sociais e Raciais nas Instituições de Ensino Superior no Brasil (Lei n° 12.711/2012)**. Brasília: UnB/ SNPIR, 2021.

ESTUDANTE 1. Entrevista concedida a Luana Meneguelli Bonone. Rio de Janeiro, RJ/Dimantina, MG [videoconferência]. Rio de Janeiro, 5 de março de 2022 [arquivo audiovisual com duração de 1h59m35s].

ESTUDANTE 2. Entrevista concedida a Luana Meneguelli Bonone. Rio de Janeiro, RJ/Salvador, BA [videoconferência]. Rio de Janeiro, 7 de março de 2022 [arquivo audiovisual com duração de 1h16m39s].

ESTUDANTE 3. Entrevista concedida a Luana Meneguelli Bonone. Rio de Janeiro, RJ/Cuiabá, MT [videoconferência]. Rio de Janeiro, 5 de março de 2022 [arquivo audiovisual com duração de 41m14s].

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **Equity in school education in Europe:** Structures, policies and student performance. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.

FIELD, S.; KUCZERA, M.; PONT, B. **No More Failures**: Ten Steps to Equity in Education. Paris: OECD, 2007.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. **Opinião Pública,** Campinas, v. 21, n. 2, ago. 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1807-01912015212238

FONSECA, M. G.; COSTA, T. P. L. C. As Comissões de Aferição de Autodeclaração na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p. 94-114, jun.-ago. 2019.

FRASER, N. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. **Interseções**: Revista de Estudos Interdisciplinares, Rio de Janeiro, Ano 1, n.1, 1999.

FRASER, N. Recognition or redistribution? A critical reading of Iris Young's "Justice and the politics of difference". **Journal of Political Philosophy**, v. 3, n. 2, p. 166-80, 1995.

FREITAS, Jefferson Belarmino de; PORTELA, Poema E.; FERES JÚNIOR, João; BESSA, Águida; Nascimento, Vivian. **Políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2013-2019)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ. Rio de Janeiro: GEMAA, IESP-UERJ, 2021.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE,** v. 27, n.1, p. 109-121, 2011.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B.; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021, pp. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01/04/2022.

HERINGER, R. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, 2014.

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectiva na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Ana Blume, p. 79-93.

INEP. Censo da Educação Superior 2020. MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 dez. 2021.

LIMA, A. C. S. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horiz. Antropol**., Porto Alegre, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

MACIEL, C. E.; TEIXEIRA, S. F.; SANTOS, L. Política de Cotas e Bancas de Heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p. 78-93, jun.-ago. 2019.

MAGALHÃES, W. L. **A "Lei do boi" como estratégia da burguesia rural**: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1985). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2015.

MAGNONI, M. S. Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto? **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, 2016, pp. 299-312. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/nZCTgvtSJC3VKRWQttfwQbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01/04/2022.

MARQUES, E. P. S (Org.). Dossiê temático: A importância das comissões de heteroidentificação para a garantia das ações afirmativas destinadas aos negros e negras nas universidades públicas brasileiras. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, jun. ago. 2019.

MARQUES, E. P. S.; ROSA, A. A.; OLIVEIRA, F. C. G. P. Políticas Afirmativas em curso na Universidade Federal da Grande Dourados e a Implantação da Comissão Geral de Heteroidentificação. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p.57-77, jun.-ago. 2019.

MARQUES, J. Brancos usa cotas para negros e entram no curso de medicina da UFMG. **Folha de S. Paulo**, 24 set. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1921245-brancos-usam-cota-para-negros-e-entram-no-curso-de-medicina-da-ufmg.shtml. Acesso em: 21 mai. 2020.

MELO, I. UFRGS chama para verificação 334 suspeitos de fraudar cotas raciais. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 16 nov. 2017. Disponível em: https://goo.gl/y5r9Ub. Acesso em: 05 abr. 2022.

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

MOURA, M. R. S.; TAMBORIL, M. I. B. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 593-601, set./dez. 2018.

NUNES, G. H. L. Comissão de Heteroidentificação da Universidade Federal de Pelotas: um enfoque sobre as ações afirmativas em Curso na Região Sul/Rio Grande do Sul. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p. 159-173, jun.-ago. 2019.

OLIVA, L. M. C. R. **Sistema de cotas na universidade pública brasileira**: avaliação da experiência da UnB após a lei 12.711/12. Dissertação (Mestrado em Economia). Brasília, UnB, 2020.

OLIVA, G. PoderData: 60% são a favor de cotas para negros nas universidades públicas. **Poder360**, publicado em: 19 nov. 2021. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/poderdata-60-sao-a-favor-de-cotas-para-negros-nas-universidades-publicas/. Acesso em: 17 mar. 2022.

OLIVEIRA, J.; RICCI, L. Escândalo das cotas na UFMG leva processo a 34 estudantes e coloca outros 28 sob suspeita. **Jornal Estado de Minas**, [S. l.], 18 maio 2018. Disponível em: https://bit.ly/2V7NhfX. Acesso em: 13 jan. 2019.

OSORIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, DF: IPEA,. 2003. (Texto para discussão, n. 996).

PASSOS, J. C. A Atuação da Comissão de Validação de Autodeclarados Negros na UFSC: uma experiência político-pedagógica. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p. 136-158, jun.- ago. 2019.

PENHA-LOPES, V. O futuro é agora: A concretização da Lei de Cotas Universitárias no Brasil. **Revista Tomo**, n. 24, jan./jun. 2014. DOI: https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3188

PHILLIPS, A. Da desigualdade à diferença: um caso grave de deslocamento? **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 2, p. 223-240, julho-dezembro 2009.

PINHEIRO, C. L. F.; SOARES, Mª. L. A lei de cotas por um fio: o retrocesso social atual. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, n. 45, v. 18, p. 196-210, 1º sem. 2020.

QUEIROZ, Z. C. L. S.; MIRANDA, G. J.; TAVARES, M.; FREITAS, S. C. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, maio/ago. 2015.

RAWLS, J. Justice as fairness: political not metaphysical. **Philosophy and Public Affairs**, v. 14, n. 3, 1985.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. Brasília: Editora UnB, 1981.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**: uma reformulação. Trads. Claudia Berlinder e Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RITTER, Carolina. **A política de cotas na educação superior**: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RIOS, R. R. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. (Orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018. p. 215-249.

RODRIGUES, M. UnB apura cem casos de suposta fraude em cotas raciais apontada por alunos, **G1**, Brasília, 29 dez. 2017. Disponível em: https://glo.bo/2COvfID. Acesso em: 13 fev.2019.

ROSA, W. Entrevista concedida a Luana Meneguelli Bonone. Rio de Janeiro, RJ/Foz do Iguaçu, PR [videoconferência]. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2022 [arquivo audiovisual com duração de 1h08m51s].

SANTIAGO, M. C.; AKKARI. Cotas Universitárias no Brasil: o que pensam os estudantes de licenciatura da UFF? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais...**, Curitiba/PR, p. 38653-38669, 2015.

SANTOS, A. P. Entrevista concedida a Luana Meneguelli Bonone. Rio de Janeiro, RJ/ Ouro Preto, MG [videoconferência]. Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2022 [arquivo audiovisual com duração de 1h10m46s].

SANTOS, A. P.; CAMILLOTO, B.; DIAS, H. G. A Heteroidentificação na UFOP: o controle social impulsionando o aperfeiçoamento da política pública. **Revista da ABPN**. v. 11, n. 29, p. 15-40, jun.-ago. 2019.

SANTOS, S. A. **Mapa das Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial das Universidades Federais Brasileiras**. No prelo, 2021a.

SANTOS, S. A. Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial: lócus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? **O Social em Questão**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v. 24, n. 50, p. 1-25, 2021b.

SANTOS, S. A.; FREITAS, M. S. Comissão de Heteroidentificação Étnico-Racial: averiguação, impedimento e legitimação de fraudes. **Revista Liberdades**, n.28, p. 44-61, junho/dezembro 2019b.

SANTOS, S. C. C. D.; PEREIRA, A. A. Antirracismo no currículo da EDUCAFRO: um movimento negro em direção à universidade. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 50, pp. 107-130, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552266675004/html/>. Acesso em: 01/04/2022.

SANTOS, P. J.; MORENO-GUERRERO, Antonio-José; MARÍN-MARÍN, José-Antonio; COSTA, R. S. The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 17, n. 10, 3526, p. 1-17, 2020. doi:10.3390/ijerph17103526

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

SCIREA, B. UFPeL desliga 24 estudantes de Medicina denunciados por fraude no sistema de cotas. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 30 dez. 2016. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/12/ufpel-desliga-24-estudantes-de-medicina-denunciados-por-fraude-no-sistema-de-cotas-8996897.html. Acesso em: 04 abr. 2022.

SEM, A. **A ideia de justiça**. Trads. Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. Trad. Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cad. pesqui.,** São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019.

SESTREM, G. Lei de cotas em universidade será revisada em 2022. Medida deve ser revisada?, **Gazeta do** Povo, 14 mar. 2021. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/lei-de-cotas-universidades-revisao-em-2022/. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVA, A. C. C. et al. Ações Afirmativas e Formas de Acesso no Ensino Superior Público. O caso das comissões de heteroidentificação. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 02, p. 329-347, maio-ago. 2020.

SILVÉRIO, V. Entrevista concedida a Luana Meneguelli Bonone. Rio de Janeiro, RJ/São Carlos, SP [videoconferência]. Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2022 [arquivo audiovisual com duração de 1h00m57s].

TURGEON, M.; CHAVES, B. Sant'Anna; WIVES, W. W. Políticas de Ação Afirmativa e o experimento de listas: o caso das cotas raciais na universidade brasileira. **Opinião Pública**, Campinas, v. 20, n. 3, dez. 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1807-01912014203363

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Avaliação dos 10 anos do Programa de Ações Afirmativas e do ingresso por reserva de vagas (2007-2017)**. Comissão de Avaliação do Ingresso por Reserva de Vagas e do Programa de Ações Afirmativas. São Carlos: UFSCAR, 2017.

VALFRÉ, V. Lei de cotas enfrenta polarização e pode excluir negros. **Terra**, 21 nov. 2021. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/lei-de-cotas-enfrenta-polarizacao-e-pode-excluir-negros,f07999e3f49ed59fbcb68813a040c771czu36cp9.html. Acesso em: 17 mar. 2022.

ZAKABI, R.; CAMARGO, L. Eles são gêmeos idênticos, mas, segundo a UnB,

este e branco e este e negro. **Revista Veja**, v. 40, n. 22, 06 jun. 2007, p. 82-8.

YOUNG, H. P. **Equity in Theory and Practice**. Princeton University Press, Year: 1994.

YOUNG, I. M. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University, 1996.

UNE
A FILHA DA
FAXINEIRA
ABREN
PORTAS