

Julvan Moreira de Oliveira
(organizador)

**A POLÍTICA
DE AÇÕES
AFIRMATIVAS:
COTAS E HETEROIDENTIFICAÇÃO**



A política de ações afirmativas: cotas e heteroidentificação

#DitaduraNuncaMais

Copyright © Editora Café com Sociologia LTDA, 2024.
1ª edição – 2025

Normatização e Edição: Fabio Monteiro de Moraes

Revisão: Leticia Rodrigues

Diagramação: Fabio Monteiro de Moraes

Capa: Fabio Monteiro de Moraes

Imagem da capa: Gerada por Inteligência Artificial

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes – CRB-8 8846

O48p Oliveira, Julvan Moreira de (org.).

A política de ações afirmativas: cotas e heteroidentificação / Organizador: Julvan Moreira de Oliveira. – 1. ed. – Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2025. 189 p.; il.; quadros; fotografias. E-book: 2,7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87600-71-0

1. Cotas. 2. Educação. 3. Políticas Públicas. I. Título. II. Assunto. III. Organizador.

25-3028249

CDD 379

CDU 37.035.81

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Questões de políticas públicas em educação.
2. Temas de Educação Inclusiva.

A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS: COTAS E HETEROIDENTIFICAÇÃO
OLIVEIRA, Julvan Moreira de. A política de ações afirmativas: cotas e heteroidentificação. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2025. E-book (PDF; 2,5 Mb). ISBN 978-65-87600-71-0.

Editora Café com Sociologia

CNPJ: 32.792.172/0001-31

Rua Manoel Fernandes da Silva, n. 23, Quadra E, Tabuleiro dos Martins

Maceió-Alagoas. CEP. 57081011

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro para fins comerciais sem prévia autorização da Editora Café com Sociologia.

CONSELHO EDITORIAL

Chefe Téc. Editorial

Cassiane da C. Ramos Marchiori - *Editora Café com Sociologia*

Editor gerente

Cristiano das Neves Bodart - *Universidade Federal de Alagoas (UFAL)*

Vice-diretor gerente

Roniel Sampaio-Silva - *Instituto Federal do Piauí (IFPI)*

COMITÊ EDITORIAL

César Alessandro Sangrillo Figueiredo - *Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Brasil.*

Fernanda Feijó- *Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil.*

Igor Martinache- *University Paris VII, Diderot, França.*

Joaquim Fialho - *Universidade Lusíada (CLISSIS), Portugal.*

Marluci Menezes - *Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC), Portugal*

Ricardo Manuel Ferreira de Almeida - *Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego - Instituto Politécnico de Viseu (ESTGL), Portugal.*

Thiago de Jesus Esteves - *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Brasil.*

Thiago Ingrassia Pereira - *Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil.*



*Conheça outros
livros da editora*



SUMÁRIO

Apresentação	07
Julvan Moreira de Oliveira (UFJF)	
A política de ações afirmativas no Brasil	12
Julvan Moreira de Oliveira (UFJF)	
O perfil discente e a gestão da Lei de Cotas na UFMG, UFOP e UFV	30
Adilson Pereira dos Santos (UFOP)	
Associações afirmativas para afrodescendentes na Argentina: avanços e novas perspectivas	60
Anny Ocoró Loango (Flacso, Argentina)	
A política de cotas e a interseccionalidade gênero, raça e classe	78
Renísia Cristina Garcia Filice (UnB)	
Ações afirmativas e a democratização do Ensino Superior à luz de momentos [pós] pandêmicos	106
Georgina Helena Lima Nunes (UFPel)	
Os novos desafios das comissões de heteroidentificação na retomada das atividades presenciais acadêmicas pós-contexto pandêmico: a experiência da UFGD e da UFMS	124
Aline Anjos da Rosa, Eugenia Portela de Siqueira Marques e Ingrid Queiroz Oliveira de Souza (UFMS)	
O projeto “Se liga nas cotas!”: relato de uma experiência extensionista	139
Clarice Cassab, Lorraine Alves Berg Barroso Igor Gabriel Moraes (UFJF)	
As cotas raciais nos concursos públicos	160
Cleber Santos Vieira (Unifesp)	
Sobre os(as) autores(as)	173

APRESENTAÇÃO

Julvan Moreira de Oliveira

A organização deste livro se deu a partir da necessidade de se refletir sobre uma das principais políticas públicas para a superação das desigualdades históricas existentes no Brasil, assim como na América Latina, que são as ações afirmativas. A América Latina é uma das regiões mais desiguais do mundo. E o Brasil, em particular, tem as desigualdades se expressando na participação política, no acesso à educação, à saúde, à justiça e ao emprego. Essas desigualdades desencadeiam graves conflitos sociais e políticos.

Seria de se esperar encontrar nesses países uma prioridade para coibir essas desigualdades, tais como: políticas públicas voltadas para reduzir a desigualdade, programas de governo para as populações que estão à margem no desenvolvimento humano, particularmente ações que visam mudar ideias, valores e práticas de instituições e cidadãos em geral, a favor da igualdade de direitos e da equidade de oportunidades. E, embora tenham sido feitos esforços para construir sociedades mais igualitárias, ainda é necessário muito trabalho para superar as desigualdades.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Imaginário e Educação (Anime), lotado no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), vem se dedicando a pesquisas e estudos sobre africanidades, filosofia africana, imaginário afro-brasileiro, e dialogando com pesquisadoras e pesquisadores de várias instituições, como o Instituto de Filosofia Africana no Brasil (IFA), o GT Filosofia Africana e Afrodiaspórica da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), o GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mas sobretudo em diálogo com pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a superação das desigualdades existentes e que atingem particularmente a população negra.

Nesse sentido, esta obra abre um diálogo com pesquisadores(as) que estão se dedicando às ações afirmativas em suas respectivas universidades e em redes de parcerias nas instituições citadas anteriormente. Abrindo o livro, Julvan Moreira de Oliveira, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em seu artigo “A política de ações afirmativas no Brasil”, apresenta a luta pelas ações afirmativas no Brasil, particularmente pelas cotas, realizadas durante décadas pelo Movimento Social Negro, apontando as principais conquistas, as contradições, bem como a criação das comissões e bancas de heteroidentificação, com o objetivo de garantir que as cotas possam ser ocupadas pelas pessoas que realmente têm direito a elas.

O segundo capítulo, “O perfil discente e a gestão da Lei de Cotas na UFMG, UFOP e UFV”, de Adilson Pereira dos Santos, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), apresenta-nos subsídios ao processo de avaliação e revisão da Lei nº 12.711 (Lei de Cotas). Retrata uma fase do processo de implantação/execução dessa política pública por meio da análise do perfil discente das primeiras coortes de ingressantes nos cursos de Medicina e Pedagogia da UFMG, UFOP e UFV, de 2013 a 2016. Baseia-se em respostas a questionário aplicado aos estudantes, cujos resultados foram cotejados com os da Pesquisa Nacional do Perfil das Universidades Federais, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), e com a literatura especializada. Constatou-se que o perfil discente vem se reconfigurando em relação à procedência escolar, condição econômica, e pertencimento étnico-racial. E ainda, que o acesso ao curso de Medicina se mantém elitizado e o de Pedagogia preserva sua vocação popular. No entanto, ambos vêm recebendo públicos distintos, sendo que os propósitos da lei são mais perceptíveis no curso de Medicina. Ressalte-se, porém, que nessa fase inicial de implementação/execução da Lei de Cotas, regra geral, as gestões das instituições não atentaram para a adoção de mecanismos de controle que garantissem a rigidez na aplicação dessa política pública.

Anny Ocoró Loango, da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), em “Associações afirmativas para afrodescendentes na Argentina: avanços e novas perspectivas”, traz uma importante contribuição sobre o debate das ações afirmativas destinadas à população negra na Argentina, particularmente na educação superior;

experiência recente, assim como nos demais países da América Latina, especialmente com os povos indígenas.

O capítulo de Georgina Helena Lima Nunes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), “Ações afirmativas e a democratização do ensino superior à luz de momentos [pós] pandêmicos”, tem importante contribuição sobre a retomada das atividades, especialmente das bancas de heteroidentificação, nesse período pós-pandemia, reavaliando as ações afirmativas nesse momento de muitas perdas.

O artigo “Os novos desafios das comissões de heteroidentificação na retomada das atividades presenciais acadêmicas pós-contexto pandêmico: a experiência da UFGD e da UFMS”, de Aline Anjos da Rosa, Eugenia Portela de Siqueira Marques e Ingrid Queiroz Oliveira de Souza, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, traz uma reflexão sobre os mecanismos de controle de preenchimento de autodeclarações raciais, no sentido de contribuir para evitar as fraudes em duas universidades do Centro-Oeste: a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Em seguida, temos o capítulo relatando uma importantíssima experiência desenvolvida por meio de um projeto de extensão com estudantes de ensino médio, intitulado “O projeto “Se liga nas cotas!”: relato de uma experiência extensionista”. Esse artigo, de Clarice Cassab, Lorraine Alves Berg Barroso e Igor Gabriel Moraes, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), demonstra a importância da discussão das ações afirmativas na educação básica, conscientizando os jovens da escola pública sobre os direitos que eles possuem para tal política.

Por fim, Cleber Santos Vieira, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), apresenta uma reflexão sobre “As cotas raciais nos concursos públicos”. O tema é de total relevância na tentativa de refletir, especialmente nos concursos docentes, que o percentual destinado a cotistas seja realmente garantido.

A política de ações afirmativas, como apontam os trabalhos elencados, é uma questão urgente, embora complexa e controversa. No entanto, reconhecemos que, para compreendê-la, seja necessário evocar a dimensão do que foi o crime da escravidão contra a população africana escravizada e seus descendentes negros na diáspora, assim como

o racismo que atingiu a população negra. Para enfrentar a situação das desigualdades causadas pelo racismo que segue afetando profundamente a vida de milhões de pessoas, existem países que, impulsionados por circunstâncias internas e/ou externas, começaram a tomar medidas importantes para combater o problema do racismo e da exclusão social.

O Brasil possui atualmente a segunda maior população negra de todos os países do mundo, atrás apenas da Nigéria, o que nos faz refletir sobre a importância das políticas públicas de ação afirmativa que começaram a ser implementadas, visando reparar os danos causados pela escravidão e pelo racismo, refletidos no processo de marginalização ou exclusão social, política e econômica em que vive a maioria da população. Uma das razões fundamentais para as reparações é a nossa responsabilidade histórica na luta pela superação das desigualdades. Assim, ao se colocar contra o racismo e a exclusão social das populações negras e indígenas, no Brasil, não podemos ficar alheios à luta contra os preconceitos que cristalizou uma concepção negativa do ser humano.

E as autoras e os autores aqui apresentados, para além de suas atuações como docentes e pesquisadores(as) em suas respectivas universidades, estão comprometidos e comprometidas com as políticas sociais e as políticas públicas direcionadas para melhorar a vida da população, nesse sentido, intrinsecamente ligados(as) à luta pelas ações afirmativas na Educação.

A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Julvan Moreira de Oliveira

1 A LUTA PELAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

 Brasil tem longa história de escravidão, racismo e discriminação. Com o fim da escravidão, no final do século XIX, a população africana aqui escravizada, assim como seus descendentes, ficou à margem, sem nenhuma política para a integração dessa gente na sociedade brasileira, sem nenhum direito, levando esta, que é atualmente a segunda maior população negra no mundo, atrás apenas da Nigéria, a ficar jogada à margem, a ter uma vida das mais cruéis.

As matrizes dessa opressão que se impôs sobre a população africana, da Mãe África e da diáspora, também sobre os povos originários das Américas, estão em filosofias que sustentaram a inferioridade dessas gentes, presentes em pensadores, como Locke, Hume, Hegel e Kant, e em epistemologias, como o determinismo biológico de Galton e Lineu (Oliveira, 2023, p. 15-36).

Durante todo esse período, a discriminação contra as populações negras cresceram, especialmente com o racismo, justificado pelo evolucionismo social que se instalou no país, pela segregação que levou essa população para os morros e cortiços, assim como por pensadores que defenderam a inferioridade das culturas africanas e indígenas diante da ocidental, como Oliveira Viana e Silvio Romero, e que pode ser resumida nesse pensamento de Nina Rodrigues (apud Oliveira, 2010, p. 94):

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros de seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.

Além desse racismo, a discriminação racial foi negada pelo mito¹ da “democracia racial”, com argumentos de que brancos, negros e indígenas conviviam harmoniosamente, com a glorificação da miscigenação ou da identidade brasileira como mestiça, tendo como principal representante Gilberto Freyre.

No entanto, as pesquisas demonstram que ao abraçar o discurso da “democracia racial”, encobria-se toda a discriminação enfrentada pela população negra no mercado de trabalho, na moradia, na violência, especialmente a policial, ou seja, na exclusão social e econômica geral, como afirma Hasenbalg (1979, p. 242): “Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros”.

Uma terceira vertente teórica tem dificultado a luta pelos direitos das pessoas negras no Brasil: a visão reducionista de que a questão étnico-racial está subordinada à questão econômico-social, sistematizada no pensamento de Luiz Aguiar Costa Pinto, ao estudar relações raciais no Rio de Janeiro, e Donald Pierson, que estudou relações raciais em Salvador. Segundo esse último (apud Oliveira, 2010, p. 105):

Assim, embora a Bahia estivesse dividida de modo definido em classes ‘superiores’ e ‘inferiores’, que ocupavam áreas distintas da cidade, embora estas classes e divisões geográficas tendessem a corresponder aproximadamente às divisões de cor, podia-se notar algumas exceções importantes, cujo aparecimento indicava antes classe que raça, como base da organização social.

Esse racismo que se impôs sobre a população negra nas diversas esferas da sociedade se deu fortemente na educação, produzindo enormes lacunas no acesso e no desempenho educacional entre brancos e negros. No ensino superior, as disparidades foram muito mais extremas.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013, p. 48-53) apontava que:

¹ Utilizamos “mito” aqui, pois assim é denominado esse pensamento de Freyre. No entanto, nossa noção de “mito” não é esta, de cunho positivista. Compreendemos “mito” a partir de seu sentido etimológico, como nos aponta Allan da Rosa (2019, p. 30): “[...] narrativa dinâmica de imagens e de símbolos que orientam a ação na articulação de um passado – arché – e do presente em direção ao futuro – télos”.

A Educação infantil possui uma taxa de atendimento de 10,3% entre brancos e 8,9% entre negros. As taxas de frequência à creche e à escola dos diferentes segmentos raciais indicam que 84,5% de crianças negras e 79,3% de crianças brancas não frequentavam a creche em 2008. (...) Ao efetuarmos um corte étnico-racial, a desigualdade educacional demonstra-se perversa. De acordo com o Censo IBGE/2010, a população negra (pretos e pardos) é 51,7% da população brasileira. A escolaridade de negros com 15 anos ou mais é de 6,7 anos de estudo e a dos não negros é de 8,4 anos, sendo que 45,1% da população negra na faixa etária de 18 a 29 anos não havia completado o ensino fundamental. (...) Segundo dados do Censo do IBGE/2010, 54,6% da população negra não havia completado o ensino médio. No Ensino Médio, a taxa de estudantes é de 52,4% brancos e de negros, 28,2%. (...) A proporção de jovens estudantes de 18 a 24 anos que cursavam o nível superior cresceu de 27%, em 2001, para 51,3%, em 2011. Jovens estudantes negros (pretos e pardos) aumentaram a frequência no ensino superior (de 10,2%, em 2001, para 35,8%, em 2011), porém, com um percentual aquém da proporção apresentada pelos jovens brancos (de 39,6%, em 2001, para 65,7% em 2011).

A literatura sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro destaca o papel histórico do Movimento Negro na defesa dessas políticas. Em 1983, o então deputado federal, Abdias Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro, apresentou o Projeto de Lei nº 1332, que foi arquivado, propondo ações afirmativas, denominada pelo autor de “medidas concretas, de significação compensatória”, justificando que:

Os africanos não vieram para o Brasil livremente, como resultado de sua própria decisão ou opção. Vieram acorrentados, sob toda sorte de violências físicas e morais; eles e seus descendentes trabalharam mais de quatro séculos construindo este país. Não tiveram, no entanto, a mínima compensação por esse gigantesco trabalho realizado. (...) É tempo de a Nação brasileira saldar esta dívida fundamental para com os edificadores deste país. (...) Fazem-se necessárias, portanto, medidas concretas para implementar o direito constitucional da igualdade racial (Nascimento, 1983).

Em 1995, a senadora Benedita da Silva apresentou o Projeto de Lei nº 14, propondo cotas para “[...] os setores etno-raciais, socialmente discriminados em Instituições de Ensino Superior” (Silva, 1995), também arquivado. Apesar do insucesso da não aprovação dos dois projetos apresentados acima, as principais entidades do Movimento Social Negro – Movimento Negro Unificado (MNU), Grupo de União e Consciência Negra (Grucon) e Agentes de Pastoral Negros (APN) –, criadas no final dos anos 1970 e início dos 1980, mantiveram o foco na luta contra o racismo e por políticas inclusivas.

Por ocasião dos 300 anos do assassinato de Zumbi de Palmares, o Movimento Social Negro organizou uma manifestação em Brasília, denominada “Marcha Zumbi”, no dia 20

de novembro de 1995, reunindo cerca de 30 mil pessoas. As lideranças da “Marcha” entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento com várias reivindicações de políticas públicas voltadas para a população negra.

O Presidente da República recebe esse documento em 20 de novembro de 1995, data em que institui, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI -, para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. Em relação à discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito (Moehlecke, 2002, p. 206).

A indicação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, feita pelo Movimento Negro para compor o Conselho Nacional de Educação (CNE), também foi um marco para a educação. Ela compôs a Câmara de Educação Superior do CNE, sendo a relatora do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, regulamentando a Lei nº 10.639/2003, assinada pelo presidente Lula em 9 de janeiro de 2003, e estabelecendo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004).

Nesse movimento de organização do Movimento Social Negro aconteceu o I Congresso de Pesquisadores Negros (Copene), na Universidade Federal de Pernambuco, de 22 a 25 de novembro de 2000, reunindo as principais pesquisadoras negras e pesquisadores negros do Brasil. Em 2022, com o II Copene³, ocorrido na Universidade Federal de São Carlos, de 25 a 29 de agosto, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que teve um papel importantíssimo nesses últimos anos na luta pela implementação das ações afirmativas nas universidades, expresso no tema do XIII Copene, “A dimensão pública do racismo: desigualdades, reparação e equidade”, em 2024.

² A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, incluindo os artigos 26-A, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, e o artigo 79-B, que tornou o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

³ As informações sobre os Congressos de Pesquisadores Negros (Copene), nacional e regionais, com os seus respectivos anais, e documentos da ABPN sobre ações afirmativas, podem ser encontradas em: <https://abpn.org.br/anais-copene>.

A ABPN, junto com o GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)⁴, criado em 2001, assumiram como prioritário a implementação da política de ações afirmativas, com seus membros à frente desse movimento nas principais universidades públicas no Brasil.

O sucesso na implementação das ações afirmativas no Brasil se dá pelos esforços dessas entidades do Movimento Social Negro e científicas de negros e negras. Um importante marco dessa política foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001 (ONU, 2001).

O Relatório de Durban tornou-se a principal agenda de ações afirmativas, não só no Brasil, signatário do documento, mas dos demais países, servindo como um meio para o diálogo entre os diferentes movimentos sociais afrodescendentes na América Latina. A agenda de Durban tornou-se uma ferramenta política e ponto de negociação e de reivindicação com os governos dos países latino-americanos. A delegação brasileira foi a maior, dentre os 173 países que participaram da Conferência da ONU em Durban, com fortíssima participação negra, abrindo a possibilidade das ações afirmativas adotadas no Brasil (Geledés, 2021).

No ano seguinte, com a Durban 2002, as universidades públicas iniciaram a implementação das cotas. Nesse ano, as universidades do estado do Paraná⁵. Em 2003, as universidades do estado do Rio de Janeiro⁶, além da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) se tornou a primeira universidade federal a adotar as cotas, além da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) (Carvalho, 2016, p. 56). Nesse mesmo ano de 2004, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) se tornou a primeira

⁴ Os documentos do GT 21 da Anped podem ser acessados em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>.

⁵ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) e Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

⁶ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro campus Zona Oeste (UEZO) e Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec).

universidade federal localizada no estado de Minas Gerais a aprovar as cotas, por meio da Resolução nº 16, de 4 de novembro de 2004⁷, para entrada em 2006, com o percentual de 30% das vagas para oriundos de escola pública, alterando para 40%, em 2007, e 50%, em 2008, com um recorte de 25% dessas vagas para estudantes negros e negras, definido na Resolução nº 5, de 24 de fevereiro de 2005⁸.

Apesar dos avanços, há uma parcela da população brasileira que se opõe às cotas, particularmente as que são destinadas à população negra e indígena. Grupos de pesquisadores e pesquisadoras, incluindo aí estudiosas da cultura afro-brasileira, associados a setores da imprensa, divulgaram manifestos contrários às cotas. Dentre eles, uma parte significativa de políticos, levando o partido político Democratas (DEM) a entrar com uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF) contra as cotas.

Em abril de 2012, o STF realizou a “Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186), tendo como relator o ministro Ricardo Lewandowski, e por dez votos a zero, os ministros julgaram que as cotas são constitucionais (STF, 2012). Somente após as cotas serem julgadas constitucionais que a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711, no dia 29 de agosto de 2012. É importante mencionar que, naquela data, 128 instituições públicas de ensino superior já tinham adotado cotas por decisões particulares de seus Conselhos Superiores (Carvalho, 2016, p. 56-59).

A Lei de Cotas surgiu com a previsão de ser revista a cada 10 anos, além de monitoramento anual. A atualização das cotas foi sancionada pela presidência da República em 13 de novembro de 2023, após longo debate e aprovação do texto da relatora, deputada Dandara Tonantzin. O projeto recebeu novos ataques no Senado Federal, particularmente por parte de parlamentares contrários às cotas destinadas a pessoas negras, indígenas e Pessoas com Deficiência (PcDs), mas prevalecendo a aprovação do texto do relator, senador Paulo Paim.

⁷ A Resolução nº 16, de 4 de novembro de 2004, da UFJF, aprovando as cotas, está disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2018/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16-2004.pdf>.

⁸ A Resolução nº 5, de 24 de fevereiro de 2005, da UFJF, definindo o percentual, está disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2018/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-05-2005.pdf>.

A nova Lei de Cotas manteve os pontos básicos, como a reserva de 50% das vagas para estudantes que fizeram todo o ensino médio em escola pública, realizando as seguintes alterações: a) não há mais dois grupos, pois todos os estudantes, cotistas e não cotistas, concorrem pela ampla concorrência. Os candidatos cotistas só preenchem as vagas reservadas caso não consigam notas da ampla concorrência; b) para a cota socioeconômica, passou para um salário mínimo a renda familiar per capita; c) os quilombolas foram incluídos como novo grupo com direito às cotas, ao lado de negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda; d) os estudantes que optaram pelas cotas terão prioridade no acesso à política de assistência estudantil, como a bolsa permanência e demais auxílios (alimentação, transporte, moradia).

Nós compreendemos que essa política, ainda em seus primeiros anos, diante de séculos de exploração e opressão de que são vítimas negros e indígenas no Brasil, trará enormes ganhos para o país, enfrentando a desigualdade racial no ensino superior, buscando a construção de uma sociedade mais democrática, com participação e integração de todos os setores raciais, especialmente negros e indígenas, a fim de se obter os resultados desejados que os movimentos sociais desejam.

2 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR COMO AÇÃO AFIRMATIVA

A Constituição Brasileira de 1988, promulgada após duas décadas de regime militar (1964-1985), trouxe importantes justificativas legais para a construção de ações afirmativas no Brasil. Ao definir as cotas para PcDs em empregos, por exemplo, por meio da Lei nº 8.213/91, em seu artigo 93, tornando obrigatório que toda empresa com mais de 100 funcionários tenha destinado de 2 a 5% de seus cargos para PcDs, abriu o caminho para o uso de cotas raciais e socioeconômicas no ensino superior, assim como em outras áreas. As medidas foram o principal resultado da pressão de ativistas do Movimento Negro, que se aproveitaram do início da democratização do país para promover políticas que combatam a desigualdade racial.

Esses esforços receberam um importante estímulo durante a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a In-

tolerância Correlata em Durban, África do Sul, em 2001, como apontado anteriormente. As primeiras políticas de ação afirmativa no país em contratações para cargos governamentais iniciaram a partir de Durban, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso adotando as primeiras medidas nesse sentido. No entanto, foi durante os anos de governo de seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva, que essas políticas obtiveram um maior apoio.

Logo após assumir a presidência, em janeiro de 2003, o presidente Lula criou a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), mesma época em que as universidades iniciaram a implementação das primeiras cotas para admissão nos cursos de graduação. Então, em 2005, o governo criou o Programa Universidade para Todos, denominado “Prouni”, que introduziu políticas de ação afirmativa no setor privado. Essas medidas surgiram com a justificativa de compensação pelas injustiças do passado contra os africanos escravizados. Ou seja, a política não era vista como um favor ou uma recompensa, mas simplesmente uma dívida a ser paga e que remontava 500 anos de nossa história (Catani; Hey; Gilioli, 2006).

O sistema de ensino superior brasileiro é bastante tardio, comparado com outros países da América Latina. As primeiras universidades na América espanhola foram fundadas no século XVI (México e República Dominicana no Peru), chegando a 32 instituições de ensino superior no século XIX. No Brasil, em vez disso, as primeiras universidades surgiram no início do século XX, um atraso que historiadores atribuem às diferenças nas políticas coloniais de Espanha e Portugal:

Lembremos que, apesar de todos os horrores da conquista espanhola, o mundo hispânico possui universidades desde o século XVI; Lima, Quito, Cidade do México, Córdoba e Bogotá são algumas das cidades que contaram com instituições superiores bem no início da era colonial. Além disso, as colônias hispânicas contavam com imprensa, o que permitiu a publicação de livros em quase todos os países da América Latina desde o século XVII. Diferente disso, no Brasil, a primeira imprensa, controlada pelo rei, somente no século XIX, e as universidades começaram a ser constituídas de fato na segunda década do século XX, com a malfadada implantação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, até a abertura da Universidade de São Paulo como a primeira instituição integrada de ensino superior, em 1934 (Carvalho, 2020, p. 83).

No caso do Brasil, a coroa portuguesa buscava controlar ao máximo a sua mais importante colônia mantendo a sua dependência de Lisboa. Mesmo depois da Independência, em 1808, quando o país se tornou uma monarquia constitucional, membros da elite viaja-

vam para Portugal a fim de obter um diploma universitário e, claro, o nível de educação dessa elite contrastava fortemente com o da população negra e dos demais empobrecidos que, em sua maioria, tinham pouco acesso à educação formal.

O surgimento tardio das universidades no Brasil teve impacto nas políticas de educação superior. Tanto a universidade criada no Rio de Janeiro quanto a Universidade de São Paulo se tornaram universidades voltadas para a elite. Da mesma forma, as universidades públicas que foram sendo criadas após as duas primeiras também se tornaram elitistas.

(...) nossa colonização mental foi ainda mais completa porque o espaço social no qual as universidades se instalaram era inteiramente branco, o que facilitou a identificação dos nossos acadêmicos com seus pares (brancos) europeus. Naquele momento inicial, estabeleceu-se um vínculo de identificação e pertencimento exclusivo com o mundo acadêmico ocidental. Nós nos vinculamos aos europeus e nos colocamos como seus súditos: em pleno século XX, eles nos ensinaram como uma universidade moderna deveria funcionar, e nós repetimos fielmente a maneira indicada. Estabeleceu-se um padrão de fundação subalternizante e dependente. O espaço institucional racista de base intensificou o modelo colonizado de conhecimento, e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para a continuação da exclusão racial (Carvalho, 2020, p. 85).

E foi somente na década de 1960 que o governo militar abriu caminho para a proliferação de instituições privadas como um meio de baixo custo para atender à crescente demanda do ensino superior (Calderon; Lourenço, 2011).

Os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada indicam que o Brasil tem uma das taxas mais altas da região em termos de matrícula no ensino superior. Além disso, dois terços do setor privado consistem em instituições com fins lucrativos, muitos deles de qualidade questionável. Antes da adoção do ação afirmativa, o sistema também era bastante regressivo, pois as universidades públicas, gratuitas, estavam cheias de estudantes brancos que se formavam em colégios particulares, cujas famílias podiam pagar por caros testes preparatórios para a faculdade. No entanto, esse quadro começou a mudar em decorrência das ações afirmativas e de uma grande expansão do setor público, particularmente com a abertura de novos campi e novas universidades federais

Apesar de ter sido bastante tardia a implantação de cursos superiores no Brasil, inclusive em comparação com a maioria dos países latino-americanos, a expansão verificada nas duas últimas décadas fez o país avançar mais rapidamente que boa parte de seus vizinhos. Essa expansão mais vigorosa ocorrida no Brasil está relacionada à maior desenvoltura do setor privado, haja vista que sua participação no total de matrículas ampliou-se de 58%, em 1994, para 75% em 2008.

Mas, com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007, houve ligeira inflexão na tendência decrescente da participação das IES públicas no total de matrículas, de modo que, em 2010, já atingia 27% do total (Corbucci, 2014, p. 31-32).

Por outro lado, a educação a distância incorporou quase um milhão de estudantes adicionais em 2010, principalmente no setor privado, e o total de matrículas no ensino superior naquele ano foi 6,4 milhões. Apesar do período de rápido crescimento, houve diferenças significativas nas taxas de matrículas nas faculdades, considerando os grupos raciais e as regiões geográficas. Em 2011, 33% dos amarelos e 26% dos brancos de 18 a 24 anos frequentavam a universidade ou a terminaram, contra 11% dos pardos, 9,6% dos indígenas e 9% dos negros. A matrícula líquida também variou muito por região: 24% no Centro-Oeste, contra 12% no Norte e Nordeste. A diferença mais notável, porém, foi observada na proporção de matrículas por faixas etárias segundo a renda familiar: apenas 5% dos brasileiros que compunham o grupo de renda 20% inferior participaram do faculdade, em comparação com 44% no grupo de renda de 20% superior (Corbucci, 2014, p. 20-29).

Com esses dados, Santos (2014) aponta que, apesar de alguns ganhos institucionais, há uma forte presença de quem se opõe às ações afirmativas, particularmente de políticos no campo mais conservador e eleitos nos últimos pleitos, fazendo com que essa política venha enfrentando ataques e, em sua defesa, haja apenas alguns raríssimos deputados e deputadas negros e negras. Para esse autor:

Quando comparamos os governos FHC (1995 à 2002) e Lula (2003 à 2010), no que diz respeito a propostas, apoio, aprovação e execução de políticas de ação afirmativa inclusivas para a população negra, ou seja, políticas públicas focalizadas que proporcionam o acesso desse grupo racial aos espaços de prestígio, poder e mando, parece não haver grandes diferenças entre esses governos. No governo Lula, com orientação mais pró-proteção social, só houve uma política concreta de ação afirmativa, mas muito frágil, como visto anteriormente: o PROUNI. No governo FHC, com orientação pró-mercado, neoliberal, evitou-se a proposição, a aprovação e a execução de políticas de ação afirmativa que garantisse, de fato, a inclusão dos afro-brasileiros nos espaços de prestígio, poder e mando (2014, p. 40).

Nesse sentido, há muito a se avançar no Brasil ao lidar com a desigualdade racial no ensino superior, com o não comprometimento do Estado, ficando todos os esforços para os ativistas negros e negras, seja do movimento social, seja de pesquisadores e pes-

quisadoras das universidades, nessa luta para que a sociedade compreenda a importância de mudanças institucionais na política de educação superior a partir das cotas.

3 AS COTAS RACIAIS E AS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

Com o crescimento da entrada de estudantes negros e negras, assim como indígenas, nas universidades públicas no Brasil, aumentou o número de denúncias de supostas fraudes feitas por estudantes brancos e brancas que se autodeclararam negros ou negras.

Esse é um problema bastante complexo, pois necessita ter uma compreensão sobre quais categorias são adotadas para a classificação oficial da identidade étnico-racial. Para Oracy Nogueira (2006), uma diferença fundamental na identidade racial adotada no Brasil com a de outros países, como os EUA, é que:

(...) embora tanto nos Estados Unidos como no Brasil não se possa negar a existência de preconceito racial, as diferenças que ocorrem, nas respectivas manifestações, são tais que se impõe o reconhecimento de uma diversidade quanto à natureza. Na falta de expressões mais adequadas, o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito *de marca*, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito *de origem* (Nogueira, 2006, p. 291-292).

Nesse sentido, compreende-se que a “marca”, ou seja, o fenótipo, particularmente a cor da pele, determina a classificação racial no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem adotado tal classificação, utilizando-se da cor da pele: branca, preta, parda, amarela e indígena (embora esta última não se refira à cor).

Ao contrário de nosso país, os EUA utilizam a “origem”, ou seja, a ancestralidade, na classificação racial. Dessa forma, identifica-se a pessoa pela origem de seus antepassados, utilizando-se, por exemplo, o termo “afro-americano”, ou seja, um americano de origem africana etc.

Onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial; onde é de origem, presume-se que o mestiço, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, que se possa invocar, tenha as ‘potencialidades hereditárias’ deste último grupo e, portanto, a ele se filie, ‘racialmente’ (Nogueira, 2006, p. 293).

Assim, é possível identificar quem é “preto” e quem é “branco” no Brasil, considerando a “marca”, os traços fenotípicos intensos desses dois grupos, tais como a

cor da pele, a textura do cabelo, os lábios, o nariz etc. No entanto, o “pardo” encontra-se numa zona intermediária, em que alguns possuem traços mais próximos dos pretos e outros mais próximos dos brancos. Diante dessa complexidade que se apresenta, sem contar com uma velha herança na classificação bastante preconceituosa de diversos mestiços, tais como “mulato”, “cafuso” e “mameluco”, ainda utilizadas, mesmo que raramente, por algumas pessoas.

No Brasil, ainda há uma eufemização, especialmente para a população de pele preta, utilizando-se expressões como “moreno”. Como aponta Petruccelli (p. 32-33): “[...] na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, realizada em 1976, e na Pesquisa Mensal de Emprego - PME, realizada em julho de 1998: na primeira, foram encontrados 136 nomes diferentes e na segunda, 143”⁹. Segundo Fonseca e Nascimento (2013, p. 56-57):

(...) a sociedade brasileira tem que lidar com uma gama maior de classificações por cor, em comparação com a estadunidense, devido a seu processo de miscigenação e a tentativa de se omitir, através da política de branqueamento, as ascendências africana e indígena de parcela significativa da população. Trata-se de um tipo de processo e de política que, somados à fuga da cor, ou à patologia social do branco, foram considerados como explicações possíveis para as diferenças entre tais países. As cores, socioculturalmente politizadas, representam uma linha divisória simbólica entre os grupos negros e brancos, uma divisão que é fundamental para a noção de território e de limite fronteiriço no Brasil. Embora produzida e reproduzida socialmente, tal linha é reconhecida como algo natural por parte da população brasileira que concebe a existência de um lugar de negro e de um lugar de branco no País. Semelhante divisão pode ser observada no cotidiano, ao verificarmos que os maiores índices sobre pobreza, mortalidade, moradia precária ou ausência de moradia, analfabetismo, desemprego, entre outros, pertencem aos segmentos negros (pardos e pretos) dessa população.

A complexidade dessa classificação racial adotada no Brasil, aliada à autodeclaração racial que o candidato e a candidata precisam realizar quando se apresentam como cotistas raciais, particularmente para as vagas de pessoas negras (pretas ou pardas), têm levado a autodeclarações que não correspondem com o que se apontou acima, por um desconhecimento que leva a erros, em alguns casos, mas por fraudes, em outros.

No caso de fraudes, surgiram várias denúncias nos últimos anos, realizadas por militantes de movimentos estudantis negros, coletivos e mesmo por pessoas individuais.

⁹ As 136 cores que apareceram no PNAD de 1976 estão listadas nesse link: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/caderno_especial/16.html.

A UFJF, entre os anos de 2018 e 2022, recebeu um total de 351 denúncias, tendo esse número caído ao longo dos anos¹⁰.

As denúncias que chegaram na UFJF em 2018 foram 92, levando a reitoria a criar uma Comissão de Sindicância para as Autodeclarações Raciais¹¹, com a finalidade de apurar os fatos denunciados. A Comissão de Sindicância, ao final de seus trabalhos em 2018, em seu relatório final, indica a criação de uma Comissão de Heteroidentificação, aprovada pela universidade, que iniciou os seus trabalhos a partir de 2019.

As bancas de heteroidentificação na UFJF vêm atuando para confirmar a autodeclaração realizada por candidatas e candidatos às vagas de cotas para negros e negras, não só para entrada nos cursos de graduação, mas também na pós-graduação. Isso após a aprovação no Conselho Superior da UFJF, pela Resolução nº 67¹², de 28 de outubro de 2021, da reserva de 50% das vagas nos processos seletivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado) para negros, povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ciganos etc.), pessoas trans (transgêneros, transexuais e travestis), PcDs e pessoas refugiadas e migrantes humanitários. Nos concursos públicos da UFJF, após a Resolução nº 38¹³, de 2 de agosto de 2021, regulamentar a oferta prioritária de reserva de vagas, visando garantir para as carreiras do magistério superior e do ensino básico, técnico e tecnológico, prevendo o valor de 20% tanto para as reservas destinadas às PcDs quanto para negros.

As comissões e/ou bancas de heteroidentificação têm um importante papel pedagógico, como afirma Santos (2020, p. 23):

Assim, antes de se candidatarem a tais vagas, as pessoas deveriam fazer uma auto reflexão e se indagar se são as reais destinatárias. Têm sido muito comum nas comissões de validação da veracidade da autodeclaração, argumentos relacionados à ascendência dos candidatos, tais como: ‘meu avô era negro, sendo assim eu tenho direito a essa vaga’. Entretanto, o candidato à vaga não era o referido avô.

10 Os números de denúncias de fraudes nas cotas na UFJF são encontrados em: <https://www2.ufjf.br/prograd/institucional/dados-institucionais/processos-de-sindicancia>.

11 Comissão de Sindicância da UFJF: <https://www2.ufjf.br/noticias/2018/03/02/comissao-apura-denuncias-de-irregularidades-em-pedidos-de-ingresso-por-cotas>.

12 Resolução de Cotas na pós-graduação da UFJF: https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2021/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o-67.2021_SEI-Assinada.pdf.

13 Resolução de Cotas nos concursos públicos da UFJF: https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2021/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-38.2021_SEI-Assinada.pdf.

Não partimos da premissa de que todos os candidatos nessa condição sejam fraudadores, há muita gente desinformada, dado o tabu que enreda o tema. Entretanto, há também muitos com plena consciência da sua condição étnico-racial, mas tentam se utilizar das reservas de vagas à luz da ideologia do 'levar vantagem'. Lembrando que uma vaga numa universidade pública, bem como a detenção de um cargo público, são bens raros na nossa sociedade desigual.

A ação afirmativa, enquanto uma norma jurídica ou uma política pública, visa alcançar a igualdade de oportunidades para os grupos minorizados, particularmente os que sofreram e sofrem com a herança histórica da opressão que se deu pela colonização e escravidão. Nesse sentido, garantir que esses grupos possam ter acesso ao que lhes é de direito requer que as Instituições de Ensino Superior (IESs) criem mecanismos, tais como as bancas de heteroidentificação, corrigindo injustiças que possam vir a acontecer.

É preciso reconhecer que a desigualdade social, econômica, política e educacional é um problema global que transcende as fronteiras nacionais e que, portanto, requer alianças e respostas globais. Com relação às ações afirmativas, estas podem estar presentes no campo normativo e em políticas e programas sociais. Devemos promover a implementação dessas ações. Nesse processo, portanto, todas as pessoas e instituições devem estar comprometidas para a sua implementação e não só os grupos a que têm direito, pois compreendemos que para o desenvolvimento do país, é preciso superar as desigualdades históricas aqui construídas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se por ações afirmativas todas aquelas políticas destinadas a fechar as lacunas existentes na sociedade, que ameaçam, a princípio, o direito fundamental da igualdade devido a vários fatores, tendo sua razão de ser principalmente a desigualdade socioeconômica. Por fim, e como corolário deste trabalho, propomos algumas medidas que, levadas ao campo da contratação administrativa, representariam ações afirmativas em prol da melhoria das condições de grupos ou indivíduos que tradicionalmente, historicamente ou mesmo circunstancialmente estão em situações de desvantagem ou de desigualdade em relação aos demais sujeitos participantes de um possível processo contratual público.

Assim, por exemplo, a possibilidade da existência de leis de cotas em matéria administrativa, trabalhista e na educação, que permitam a inclusão de grupos atualmente à margem, tais como negros, indígenas, refugiados e pessoas trans, sob critérios objetivos, seria um fator decisivo para eliminar as brechas de desigualdade existentes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2021.

CALDERON, Adolfo Ignacio; LOURENÇO, Henrique da Silva. Ensino superior privado: expansão das cooperativas de mão de obra docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 642-659. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/107>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. *A Política de Cotas no Ensino Superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - Cnpq / Universidade de Brasília, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-106, 2020

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar em Revista*, n. 28. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 125-140, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n28/n28a09.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Evolução do acesso de jovens à educação superior brasileira. In: *1950: textos para discussão*. Brasília: IPEA, abril de 2014. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

FONSECA, Dagoberto José; NASCIMENTO, Alessandra Santos. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (orgs.). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Estudos e análises: informação demográfica e socioeconômica*, n. 2. Brasília: Ministério do

Planejamento, Orçamento e Gestão / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013, p. 51-82. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

GELEDÉS. *Brasil e Durban*. 20 anos depois. São Paulo: Centro de Documentação e Memória Institucional, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/08/brasil-e-durban-20-anos-depois.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro de 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/550>. Acesso em: 15 jan. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. *Projeto de Lei 1332/1983*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em: 11 ago. 2022.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, v. 19, n. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006, p. 287-308. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Matrizes dos racismos: o biológico e o epistêmico. In: FONSECA, Dagoberto José. *Racismos*, v. 3 – *Coleção África, presente!* Negritude e luta antirracista. São Paulo, Selo Negro, 2023, p. 15-36.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Africanidades e Educação*: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/pt-br.php>. Acesso em: 11 ago. 2018.

ONU. *Declaração e Plano de Ação de Durban*. Durban, África do Sul: Organização das Nações Unidas, 2001. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declara%C3%A7%C3%A3o-e-plano-de-a%C3%A7%C3%A3o-de-durban-2001>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PETRUCCELLI, José Luis. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (orgs.). *Características étnico-raciais da população*: classificações e identidades. Estudos e análises: informação demográfica e socioeconômica, n. 2. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013, p. 31-50. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SANTOS, Adilson Pereira dos. As cotas raciais no país do futebol: onde muitos pardos são “gatos”. *Repecult*, v. 5, n. 9. Nova Iguaçu: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/REPECULT/article/view/711>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço. *Tomo*, n. 24. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2014, p. 37-84. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Benedita da. *Projeto de Lei do Senado nº 14*. Brasília: Senado Federal, 1995. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24291>. Acesso em: 12 set. 2022.

STF. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186)*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2012. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em: 12 set. 2022.

**O PERFIL DISCENTE
E A GESTÃO DA LEI
DE COTAS NA UFMG,
UFOP E UFV**

Adilson Pereira dos Santos

LEI DE COTAS: MECANISMO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM INCLUSÃO SOCIORACIAL

A Lei nº 12.711/2012, conhecida por “Lei de Cotas”, faz parte de um conjunto mais amplo de políticas públicas educacionais que objetivam democratizar o acesso, a permanência e o sucesso no ensino superior, com inclusão sociorracial. Isso porque, em pleno século XXI, o sistema de ensino superior brasileiro ainda guarda consigo uma forte característica elitista. Elitismo que está na sua raiz, conforme denúncia de Lima Barreto do início do século XX, segundo a qual a “[...] principal função [...] era a de fornecer diplomas [...] aos filhos das classes médias e altas, com vistas à ocupação de cargos [...] públicos, que conferiam poder, prestígio e maior remuneração...” (Magnoni, 2016, p. 302).

Anos mais tarde, Gouveia (1968) afirmava que o alcance ao ensino superior brasileiro era limitado e restrito e voltava-se quase que exclusivamente às elites. Grupos sociais como os de mulheres, pobres e negros, quase não o acessavam. Advertia ainda que não bastava garantir o acesso a esses grupos excluídos. Além de abrir as portas da universidade, era necessário dotar tais grupos de recursos que assegurassem a sua permanência e o seu êxito acadêmico. Isso porque qualquer tentativa de democratização seria inócua enquanto persistissem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário.

Esse caráter elitista também é reforçado pela classificação de Trow (2005, p. 2) segundo a qual o ensino superior ao redor do mundo se organiza em três tipos:

(1) elite—shaping the mind and character of a ruling class; preparation for elite roles; (2) mass—transmission of skills and preparation for a broader range of technical and economic elite roles; and (3) universal—adaptation of the ‘whole population’ to rapid social and technological change.¹⁴

¹⁴ (1) elite — voltado aos interesses e o caráter de uma classe dominante; preparação para os papéis da elite; (2) massa - comprometido com a transmissão de habilidades e preparação para uma gama mais

O sistema de elite, segundo Trow, atende até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos, o de massa absorve de 16 a 50%, e o universal alcança mais de 51% dessa população. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, fixou como meta a ser atingida em uma década a ampliação da taxa bruta de matrículas para 50% e a líquida para 33%. No ano de 2012, quando a Lei de Cotas foi aprovada, essas taxas correspondiam a 32,8% e 16,6%, respectivamente.

Este, pois, é o contexto que enreda a Lei de Cotas que se associa a outras iniciativas, visando a mitigação e/ou a superação do caráter elitista do ensino superior brasileiro. Nesse cenário se destacam: a) o Programa Universidade para Todos (Prouni); b) a Universidade Aberta do Brasil (UAB); c) o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); d) a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como alternativa ao vestibular; e) o Sistema de Seleção Unificada (SiSU); f) a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), dentre outras. Essas iniciativas refletem uma característica do ensino superior brasileiro na contemporaneidade, marcado pela transformação do perfil do ingressante, que mudou drasticamente (Diniz; Goergen, 2019).

O desafio que tais iniciativas e programas buscava enfrentar era o de ampliar a cobertura no ensino superior, assegurando-se o acesso a segmentos sociais com histórico de exclusão educacional, nos termos do PNE. Para Heringer (2015, p. 35):

[...] diante de um quadro de reduzido acesso de estudantes de escola pública, menor renda e pretos e pardos no ensino superior no Brasil, a partir de meados dos anos 1990 iniciou-se o debate sobre a promoção de oportunidades e a possível adoção de mecanismos visando a democratização do acesso ao ensino superior, principalmente ao ensino superior público, tradicionalmente de oferta mais restrita.

Nesse contexto, a Lei de Cotas, aprovada no dia 29 de agosto de 2012, inaugurou a quarta etapa da evolução das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. De forma esquemática, é possível contextualizar essa evolução, até o momento, em seis etapas: a) reivindicações e inclusão na agenda política; b) das experiências pioneiras à profusão de iniciativas; c) a celeuma jurídica e o julgamento da constitucionalidade das

ampla de habilidades técnicas e papéis da elite econômica; e (3) universal – destinado a toda a população e adaptado às mudanças sociais e tecnológicas (tradução nossa).

cotas raciais; d) a aprovação da Lei de Cotas; e) da implantação à implementação/execução da Lei de Cotas; e f) a cobrança e a adoção de mecanismos de controle no processo de implantação (execução) da Lei de Cotas.

A primeira etapa associa-se à luta histórica protagonizada pelo Movimento Social Negro (MSN) em defesa do acesso à educação em todos os níveis. A convicção desse grupo sempre foi a de que a educação seria uma via objetiva para a mobilidade social. Na década de 1980, o deputado Abdias do Nascimento marcou sua atuação na Câmara Federal com uma agenda de reivindicações que passavam por: a) implantação de bolsas de estudos para negros; b) inclusão da imagem positiva dos afro-brasileiros no sistema educacional e na literatura; e c) introdução da história das civilizações africanas e do africano nos currículos (Santos, 2018). Essa luta se estendeu por décadas e foi liderada por instituições como a Frente Negra Brasileira (anos de 1930), o Teatro Experimental do Negro (anos de 1940), o Movimento Negro Unificado (anos de 1970-1980) e por entidades contemporâneas, nos anos de 1990 e limiar do século XXI.

A segunda fase se inicia nos anos 2000, com as iniciativas pioneiras de adoção de políticas de ação afirmativa, registradas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade de Brasília (UnB), e se estendeu até 2011 (Santos, 2012). A partir daí, observou-se um expressivo volume de instituições adotando algum tipo de política nesse sentido, seja por iniciativa própria, seja motivada por legislações estaduais e municipais. Dentre as iniciativas pioneiras, a UNEB e a UnB foram as instituições que adotaram as ações afirmativas voluntariamente. Nessa fase também pode ser incluído o Prouni, pois dentre os seus públicos prioritários figuravam egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e docentes das redes públicas da educação básica.

A terceira etapa é marcada pela celeuma jurídica que se arrastou por mais de uma década, tendo como fato mais significativo a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, impetrada pelo partido Democratas (DEM) junto ao Supremo

Tribunal Federal (STF), no ano de 2009. Segundo o DEM, o Estado não poderia inserir o critério racial para garantia de direitos nas suas políticas públicas¹⁵. Durante três anos, o STF analisou a matéria e, em abril de 2012, julgou-a improcedente. A tese do DEM foi refutada pela unanimidade dos ministros, ficando consignado no voto do relator que

[...] as políticas de ação afirmativa não ferem o princípio da constitucionalidade, isto posto que (i) têm como objetivo estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, (ii) revelam proporcionalidade e a razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos, (iii) são transitórias e preveem a revisão periódica de seus resultados, e (iv) empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana... (Lewandowski, 2012, p. 47).

Afastada a inconstitucionalidade das cotas raciais, que se soma ao Estatuto da Igualdade Racial aprovado em 2010 pela Lei nº 12.288, o Legislativo aprovou o Projeto de Lei nº 73/1999 e, em seguida, o Executivo sancionou a Lei nº 12.711/2012, que “[...] dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio...” (Brasil, 2012a). O estatuto e o julgamento da ADPF nº 186 conferiram a segurança jurídica necessária à inauguração da quarta etapa das políticas de ação afirmativa no ensino superior.

A aprovação da Lei de Cotas em 2012, fixando modelo único e centralizado de política de ação afirmativa aplicado em toda a rede federal de ensino compõe a quarta etapa. A lei determinou que 50% das vagas, em todos os cursos e turnos no ensino superior e médio de nível técnico, deveriam ser reservadas para candidatos egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. E mais tarde, para pessoas com deficiência, conforme estabeleceu a alteração introduzida pela Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016).

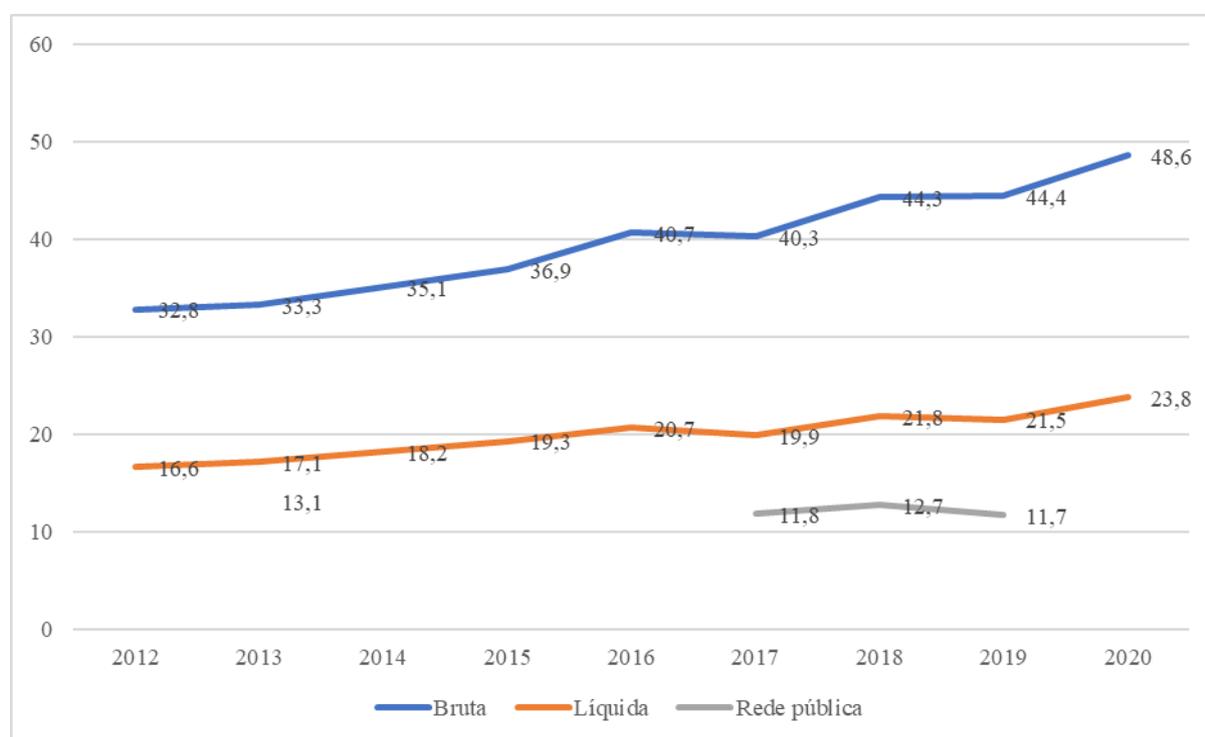
A despeito do fato de as ações afirmativas serem uma reivindicação histórica dos negros, a forma como o Estado brasileiro recepcionou esse tipo de política pública, na forma da Lei de Cotas, subsumiu a questão racial, priorizando a procedência escolar e o critério de renda. De acordo com a Portaria Normativa MEC nº 18/2012, que regula-

¹⁵ O estado do Rio de Janeiro já havia respondido a questionamento semelhante em relação à UERJ e à UENF. O impetrante foi o então deputado estadual Flávio Bolsonaro, no ano de 2008.

mentou a Lei de Cotas, as instituições deveriam implementar, no mínimo, 25% de reserva de vagas a cada ano, a partir de 2013, atingindo-se os 50% em 2016 (Brasil, 2012b).

Conforme já mencionado, a referida legislação soma-se a outras iniciativas, que buscam atingir a meta 12 do PNE, segundo a qual o Brasil deveria “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014). Um panorama atual desses indicadores é apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Taxas bruta, líquida e de matrículas na rede pública, entre 2012 e 2020



Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação, Todos pela Educação.

O mesmo PNE estabeleceu, por meio da estratégia 12.9, a necessidade de que também fosse ampliada a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas. É exatamente neste ponto que a Lei de Cotas busca incidir, contribuir para a democratização do ensino superior brasileiro com a inclusão sociorracial.

A quinta fase é caracterizada pela transição entre as etapas de implantação e a de implementação/execução da Lei de Cotas. Segundo Costa (2019, p. 27):

[...] a implantação/implementação de políticas públicas são momentos distintos no processo de tentativa de mudança de um dado *status quo* frente a um problema social. A implantação depende somente de uma decisão política, qual seja dar início ao processo. A implementação além de ocorrer somente após a implantação, depende de fatores outros, tais como: sensibilização da sociedade civil, fiscalização, avaliação, provimento de recursos para que o processo se desenvolva satisfatoriamente dentre outros.

Com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, a decisão política estava tomada. Restaria, doravante, garantir a sua implementação/execução, o que Santos (2018, 2020) denominou na pesquisa em comento como “processo de recepção da Lei de Cotas pelas universidades investigadas”.

A sexta fase será marcada pelas cobranças para que medidas fossem tomadas pelas instituições, visando a implementação da higidez da política pública. O mesmo MSN, que outrora reivindicou e pautou na agenda pública a necessidade de adoção de medidas de ação afirmativa, agora clamava pela introdução de mecanismos de controle no processo de implementação/execução da Lei de Cotas. O que se viu nos anos iniciais de aplicação da Lei de Cotas foi um silêncio por parte de algumas instituições em acolher a autodeclaração como condição exclusiva para garantir a matrícula em vagas destinadas a negros.

Ao largo desse silêncio, restou facultado a muitos a possibilidade de firmar tal autodeclaração, sem conquanto ser socialmente lido e visto como pessoa negra, sujeitas dessa política de ação afirmativa. Inconformados com essa situação, os MSNs, os coletivos de estudantes negros, o Ministério Público, os veículos da imprensa, entre outros atores, puseram-se a exigir das instituições a incorporação da heteroidentificação como procedimento complementar à autodeclaração prestada pelos candidatos. De acordo com Santos (2020), o uso da autodeclaração “[...] como mecanismo exclusivo para comprovação da condição de beneficiário das cotas raciais, não [se revelou] eficaz aos objetivos dessa política pública. Pessoas não negras [vinham] se autodeclarando como tal e ocupando essas vagas” (Santos, 2020, p. 4).

A heteroidentificação se baseia exclusivamente nas características fenotípicas dos sujeitos de direitos e, como mecanismo de controle social na implementação/execução

da Lei de Cotas, encontra amparo jurídico na ADPF nº 186/2012. Foi recomendada pelo Conselho Nacional do Ministério Público Federal aos seus membros que deveriam

[...] 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 (...) 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, p. 4-5).

As preocupações com a garantia da higidez da política pública, expressa pela Lei de Cotas, não deve se limitar ao critério racial. Requer a mesma atenção o controle do acesso quanto à procedência escolar, à autodeclaração indígena, à condição econômica e à deficiência. Foi, no entanto, a comprovação do pertencimento ao grupo negro o critério mais negligenciado pelas instituições. Bastava se autodeclarar para fazer jus ao usufruto do direito. Tal comportamento pode ter retardado por anos o intento da Lei de Cotas de iniciar a reparação à população negra, consequência dos séculos de racismo, discriminação direta e indireta e de preconceitos. Isso porque, durante determinado período, permitiu que vagas destinadas a negros fossem ocupadas por pessoas fenotipicamente não lidas como tal.

É, pois, nesse contexto, que se insere este capítulo, parte integrante de uma pesquisa mais ampla que investigou o processo de implementação da Lei de Cotas em três universidades federais do estado de Minas Gerais: na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Analisou ainda a sua regulamentação interna, o planejamento visando a realização dos processos seletivos, das matrículas e a execução da política de assistência estudantil. Além do ponto de vista dos estudantes, realizou-se análise documental e gestores foram ouvidos (Santos, 2018, 2020). Este capítulo descreve o perfil sociodemográfico dos estudantes dos cursos de Medicina e Pedagogia, que ingressaram na etapa inicial de vigência da lei. Focaliza apenas a dimensão do acesso, entretanto, não desconsidera a necessidade e a importância de também refletir a questão da permanência material e simbólica, aspectos fun-

damentais à democratização. Descreve o perfil dos estudantes que ingressaram nas universidades na fase inicial de implementação da Lei de Cotas.

METODOLOGIA

Para traçar o perfil do estudante, foi utilizado como recurso metodológico o questionário aplicado aos estudantes. A escolha dessas três universidades deveu-se ao fato de o autor ser vinculado a uma delas e, ainda, à representatividade de Minas Gerais no cenário do ensino superior público federal. Essa Unidade da Federação conta com 11 universidades, que é o maior número do Brasil, um Centro Federal de Educação Tecnológica, e cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além disso, procurou assegurar uma diversidade de Instituições de Ensino Superior (IESs) em termos do seu porte, sendo uma grande universidade, outra mediana e uma pequena¹⁶. O foco nos cursos de Medicina e de Pedagogia buscou apreender pontos de vista de dois extremos distintos em termos de atratividade de carreiras. O curso de Medicina, por sua elevada concorrência e por ser demandado por candidatos de altos níveis socioeconômicos (Ribeiro, 2018). Pedagogia, por sua vez, caracteriza-se como um curso procurado por jovens de origem popular, mais como uma possibilidade viável de acesso, do que como a escolha de um desejo (Honorato; Heringer; 2015).

O questionário foi respondido por estudantes de todas as modalidades de acesso, com ingresso entre 2013 e 2016: a) da ampla concorrência; b) das vagas reservadas para escola pública; e c) por outras formas de ingresso. A população-alvo foi constituída por uma amostra representativa de 2.388 estudantes, dos quais 1.096 (46%) responderam, em sala de aula, o questionário. Nas três instituições, a participação do curso de Pedagogia foi maior do que a do de Medicina, cuja média geral foi de 76,4%. A taxa de participação mais baixa foi registrada no curso de Medicina da UFMG, com 27,4%. Destaca-se o fato de que na UFOP foram visitadas 14 turmas; em cinco delas, o total de respostas foi de 100%, como se observa na Tabela 1.

¹⁶A expectativa era a de que o estudo pudesse ser referência para a rede de universidades subordinadas à Lei de Cotas.

Tabela 1 – Relação entre o número de matriculados e de respondentes conforme universidade, curso e turma (em n^o)

ANO/SEM	UFOP				UFMG				UFV			
	MED		PED		MED		PED		MED		PED	
INGRESSO	Mat	Res	Mat	Res	Mat	Res	Mat	Res	Mat	Res	Mat	Res
2013/1	40	38	19	19	160	31	63	31	45	10	32	31
2013/2	36	36	24	24	160	35	59	30				1
2014/1	17	16	19	19	160	24	42	11	31	15	63	38
2014/2	40	33	30	22	160	46	44	26				
2015/1	11	11	26	21	160	50	42	18	48	9	63	39
2015/2	38	24	42	27	160	24	59	39				
2016/1	70	33	48	27	160	97	84	45	64	45	69	42
2016/2								1		1		7
Total	252	191	208	159	1120	307	393	201	188	80	227	158

Fonte: Elaboração própria do autor, com base em dados das universidades pesquisadas.

A partir da vigência da Lei de Cotas, as instituições passaram a adotar quatro modalidades de acesso às vagas reservadas aos seus cursos, a saber:

- PAA1: estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- PAA2: estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- PAA3: estudantes que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- PAA4: estudantes com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Existe ainda a ampla concorrência para candidatos da rede privada e para egressos de escolas públicas que não concorreram nas vagas reservadas pela Lei de Cotas. Além dessas cinco modalidades fixadas pela Lei de Cotas, existem outras¹⁷, geralmente destinadas à ocupação de vagas ociosas, nas quais não necessariamente é aplicada a política de reserva de vagas.

Os questionários foram respondidos por estudantes de todas as modalidades de ingresso, a maioria dos quais da ampla concorrência, com 56,2% do total. As respostas dos ingressantes em vagas reservadas totalizaram 39%; as daqueles que foram admitidos por outras formas de ingresso somaram 4,8%, conforme Tabela 2. O fato de haver mais

¹⁷ Tais como transferência, obtenção de novo título, reingresso, convênios, entre outras.

respostas de ingressantes da ampla concorrência não compromete as análises empreendidas, visto que a operacionalização da Lei de Cotas com Sistema de Seleção Unificada (SiSU) pode levar candidatos com perfil das reservas fixadas lançarem mão dessa modalidade para o seu acesso. A depender da reserva e do número de vagas, uma determinada reserva pode ser mais concorrida que a ampla concorrência.

Tabela 2 – Participação estudantil na pesquisa conforme forma de ingresso, universidade e curso (em %)

FORMA DE INGRESSO	UFOP		UFMG		UFV	
	MED	PED	MED	PED	MED	PED
AC	60,2	49,7	55,0	63,7	52,5	52,5
PAA1	11,0	15,7	11,1	9,0	13,8	13,3
PAA2	9,4	9,4	14,0	4,5	11,3	12,0
PAA3	4,7	6,3	10,1	9,0	8,8	7,6
PAA4	5,8	9,4	9,4	6,0	13,8	12,0
Outras formas	8,9	9,4	0,3	8,0	0,0	2,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

O questionário foi organizado em três partes, sendo que a primeira colheu informações contextuais e do perfil pessoal e familiar do estudante. A esse respeito, os aspectos abordados foram: a) idade; b) sexo; c) estado civil; d) escolarização e ocupação dos responsáveis (mãe e pai); e) composição do núcleo familiar; f) renda; g) trajetória escolar pregressa (ensino fundamental e médio); h) natureza jurídica; i) tipo; j) turno em que cursou o ensino médio; e l) exercício de atividade remunerada. As outras duas partes do questionário levantaram informações relativas à inserção do estudante no curso e sobre as suas percepções acerca do processo de implementação da Lei de Cotas; aspectos não abordados neste capítulo, mas disponíveis em Santos (2018, 2020).

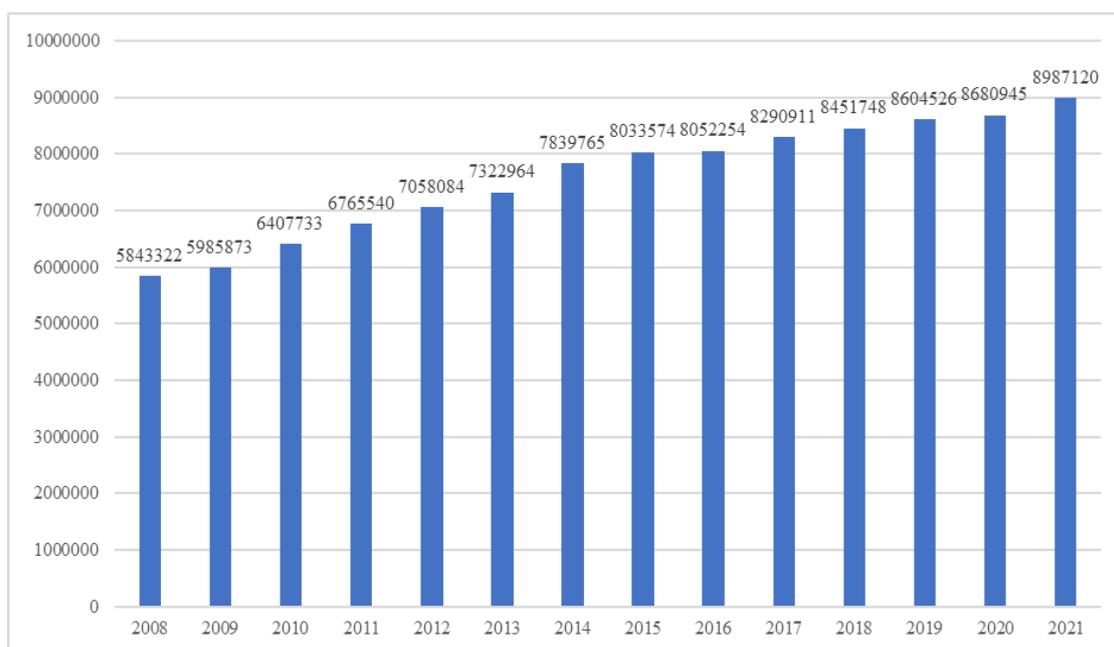
PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DO ESTUDANTE DA UFMG, UFOP E UFRV

O perfil dos estudantes apresentado estabelece comparações com a pesquisa nacional do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (2014), conduzida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de

Ensino Superior (Andifes) e com a literatura especializada. Em 2018, foi publicada uma nova edição da pesquisa. No entanto, utilizaram-se os resultados de 2014 para as análises deste capítulo, pelo fato de estes guardarem correspondência mais direta com as coortes que compõem a amostra desta pesquisa, que é de estudantes que ingressaram entre 2013 e 2016.

É oportuno salientar que, a partir da última década do século XX, o ensino superior brasileiro experimentou uma pujante expansão de matrículas, como resultado das políticas públicas educacionais. No ano de 1998, o Brasil contava com 2 milhões e 111 mil estudantes matriculados em cursos de graduação (Schwartzman, 1999). Dez anos passados, saltaram para quase seis milhões (5.843.322) e, em 2021, bateu a casa dos 8.900.000, conforme ilustra a Figura 2. Entre 2008 e 2021, as matrículas cresceram 35%, com tendência permanente de expansão.

Figura 2 – Evolução das matrículas no ensino superior no Brasil entre 2008 e 2021



Fonte: INEP/MEC – Censo da Educação Superior 2021.

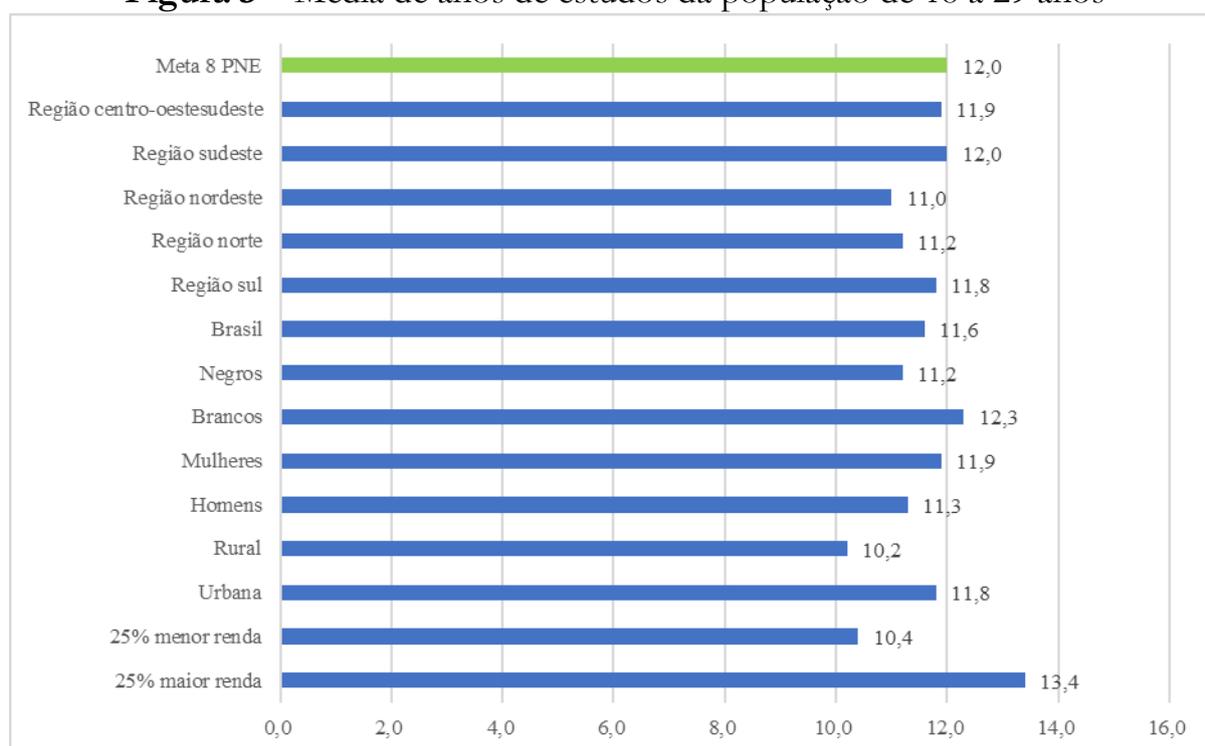
A despeito da evolução geral das matrículas, “[...] os desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior em sintonia com o PNE” (Brasil, 2022) persistem. Especialmente no que concerne à elevação da

[...] escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolari-

dade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros... (Brasil, 2014).

De acordo com o Censo da Educação Superior referente ao ano de 2021, o número médio de anos de escolaridade da juventude varia conforme o grupo ou o segmento. Tais variações revelam disparidades, quase findo o período de vigência do PNE, como demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Média de anos de estudos da população de 18 a 29 anos



Fonte: MEC/INEP, 2022.

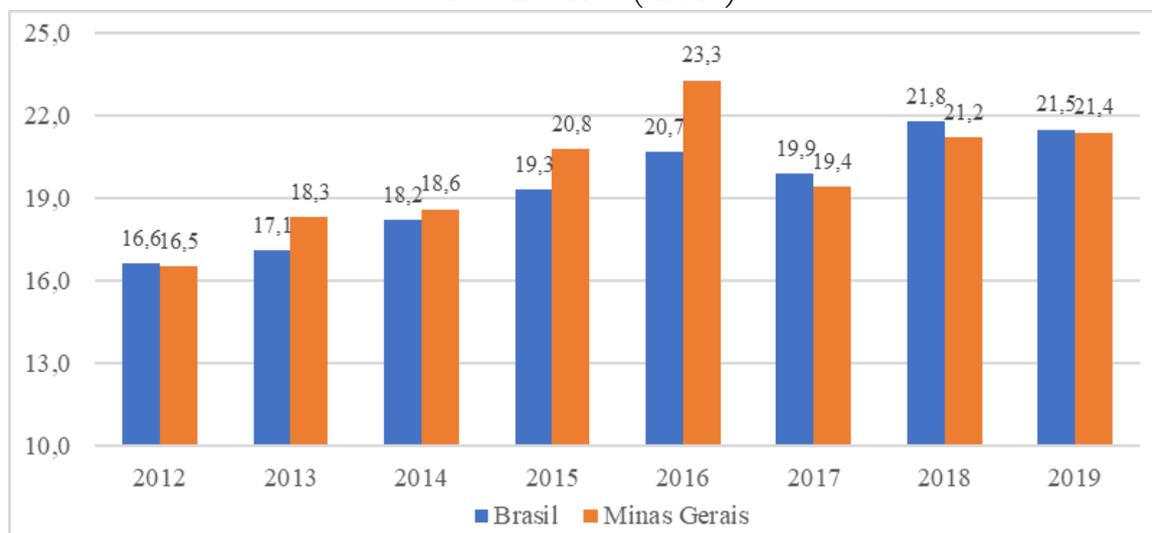
A seguir, são apresentadas algumas características dos participantes da pesquisa à luz desse cenário.

Faixa etária

A faixa etária ideal para o vínculo ao ensino superior é dos 18 aos 24 anos. Sobre esse aspecto, o PNE (2014-2024) fixou como meta o desafio de elevar, até o ano de 2024, a taxa líquida na educação superior para 33%. No ano em que o PNE foi aprovado, havia no Brasil 18,2% de pessoas nessa faixa etária matriculadas no nível superior e,

em Minas Gerais, o percentual era um pouco acima, 18,6%, conforme ilustra a Figura 3, que apresenta a evolução desse indicador entre 2012 e 2019.

Figura 4 – Porcentagem de matrículas na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos (em %)



Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

De acordo com a pesquisa nacional da Andifes, os estudantes com até 24 anos nas universidades federais totalizavam 66,8%, em 2014. Esse valor é inferior aos que foram contabilizados em edições anteriores da mesma pesquisa. Em 1996, esse grupo somava 75,2%; 77,6%, em 2003; e 74,4%, em 2010 (Fonaprace, 2016). Nas três universidades pesquisadas, o que se observou foi que, no curso de Medicina, os dados são distintos daqueles. A quantidade de estudantes com até 24 anos é superior à média nacional; na UFMG, somam 82,7%; na UFOP, 74,9%; e na UFV, 96,3%. Situação oposta foi verificada no curso de Pedagogia, no qual os quantitativos encontrados foram 54% na UFMG, 58% na UFOP e 61,6% na UFV, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes, conforme faixa etária, pesquisa nacional, universidade e curso (em %)

Faixa etária	Pesquisa nacional				UFMG		UFOP		UFV	
	1996	2003	2010	2014	MED	PED	MED	PED	MED	PED
Menor que 20 anos	21,4	23,8	16,8	14,9	27,0	15,0	12,6	13,4	28,8	15,4
De 20 a 24 anos	53,8	53,8	57,7	51,9	55,7	39,0	62,3	44,6	67,5	46,2
De 25 a 29 anos	14,6	12,5	16,4	18,4	15,3	19,0	19,9	17,2	3,8	20,5
Igual ou maior que 30 anos	10,2	9,9	9,1	14,7	2,0	27,0	5,2	24,8	0,0	17,9

Fonte: Fonaprace (2016) e elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

A pesquisa nacional revelou ainda que, em 2014, a idade média dos estudantes se ampliou para 24,5 anos, sendo que nas três edições anteriores (1996, 2003 e 2010) essa média era de 23 anos. Na pesquisa retratada, a média de idade dos estudantes do curso de Medicina era 22 anos, idêntica à média daqueles que ingressaram por ampla concorrência. Já os ingressantes pelas vagas reservadas registraram a idade média de 21,2 anos. Se no curso de Medicina os estudantes ingressaram mais novos, a situação no curso de Pedagogia é bem diferente. A idade média geral encontrada foi 26 anos, sendo 26,8 para os da ampla concorrência e 24,8 para os ingressantes por vagas reservadas, cifra bem próxima da pesquisa nacional. Na Tabela 4, veem-se as médias de idades dos estudantes conforme curso, modalidade de ingresso e universidade.

Tabela 4 – Idade média dos estudantes que participaram da pesquisa conforme curso, modalidade de ingresso e universidade (em %)

Universidade	Curso					
	Medicina			Pedagogia		
	Ampla concorrência	Vagas reservadas	Total	Ampla concorrência	Vagas reservadas	Total
UFMG	21,6	22,0	21,8	27,1	25,9	27,8
UFOP	22,2	23,8	23,0	27,4	24,6	26,2
UFV	20,6	20,5	20,6	25,8	24,0	25,0

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

No que diz respeito à faixa etária e à idade, não se verificou um comportamento atípico que explicasse ter havido influência da Lei de Cotas.

Sexo

A evolução da pesquisa nacional da Andifes vem revelando uma ampliação da participação do sexo feminino na composição do corpo discente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), à semelhança do que vem ocorrendo em relação à população nacional. No ano de 2014, as mulheres representavam 51,6% da população, valor um pouco abaixo do revelado na pesquisa de 2010, que foi de 53,5%. Nas universidades pesquisadas, as mulheres totalizaram 52,4% das matrículas. Elas só não são maioria entre os ingressantes das vagas reservadas nos cursos de Medicina da UFMG, em que repre-

sentaram 49,6%, e da UFV, com 39,5%. Na Pedagogia, representam a quase totalidade, na ampla concorrência e nas vagas reservadas, de acordo com o que revela a Tabela 5.

Tabela 5 – Sexo dos estudantes que participaram da pesquisa por universidade, curso e modalidade de ingresso (em %)

Sexo	UFMG				UFOP				UFV			
	Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia	
	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES
Masculino	48,2	50,4	9,7	15,8	36,8	36,2	16,0	10,8	50,0	60,5	4,6	11,3
Feminino	51,8	49,6	90,3	84,2	63,2	63,8	84,0	89,2	50,0	39,5	95,4	88,7

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor

Legenda: AC = Ampla concorrência, RES = Vagas reservadas

Nesse quesito, também não foi observado comportamento que pudesse evidenciar influência exercida pela Lei de Cotas.

Estado civil

Em 2014, em nível nacional, a maioria dos estudantes (85,6%) eram solteiros; os casados e em união estável somaram 13,2%, os separados 1,2% e os viúvos 0,1%. Nas universidades pesquisadas, os solteiros também são maioria. O destaque fica por conta do curso de Pedagogia, no qual há uma presença maior de casados e em união estável, conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Estado civil dos estudantes que participaram da pesquisa por universidade, curso e modalidade de ingresso (em %)

Estado civil	UFMG				UFOP				UFV			
	Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia	
	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES
Solteiro	99,4	97,8	70,1	70,2	96,2	82,8	70,2	80,0	95,2	97,4	66,7	83,1
Casado	0,0	0,7	21,5	24,6	3,0	12,1	21,3	13,8	2,4	0,0	25,3	11,3
União Estável	0,6	1,5	2,8	5,3	0,8	5,2	5,3	3,1	2,4	2,6	3,4	2,8
Viúvo	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4
Separado ¹⁸	0,0	0,0	4,9	0,0	0,0	0,0	2,1	3,1	0,0	0,0	4,6	1,4

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

¹⁸ Compõem este grupo os divorciados.

Escolaridade na família: mãe e pai

No que se refere à escolaridade da mãe, em nível nacional, “[...] 27,4% dos estudantes informaram que as mães têm o ensino médio completo” (Fonaprace, 2016, p. 65). Na sequência, destacaram-se aquelas com ensino superior completo (18,1%) e com pós-graduação (10,5%); esses três níveis de escolarização somaram 56% na pesquisa nacional. Foram também os mais recorrentes nas universidades pesquisadas, porém, com um comportamento bastante heterogêneo. Nesse contexto, dois extremos se destacaram: a) mais da metade das mães dos estudantes do curso de Medicina da UFMG, que ingressaram pela ampla concorrência, tinham pós-graduação concluída e, por outro lado; b) cifra superior a esta de mães de estudantes do curso de Pedagogia da UFV sequer alcançaram o ensino médio, sendo 51,7% das mães dos ingressantes pela ampla concorrência e 74,7% das vagas reservadas, conforme demonstra a Tabela 7.

Tabela 7 – Escolarização das mães dos estudantes que participaram da pesquisa por universidade, curso e modalidade de ingresso (em%)

Escolaridade da mãe	UFMG				UFOP				UFV			
	Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia	
	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES
Nunca estudou	0,0	0,0	4,2	1,8	0,0	1,7	2,1	6,2	0,0	0,0	2,3	4,2
Não completou a 4ª série/5º ano do ensino fundamental	0,6	3,6	13,2	17,5	2,3	15,5	10,6	24,6	0,0	2,6	25,3	28,2
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do ensino fundamental	1,2	2,9	13,9	28,1	2,3	8,6	31,9	21,5	0,0	10,5	24,1	42,3
Completou a 8ª série/9º ano do ensino fundamental, mas não completou o ensino médio	2,9	10,9	9,7	8,8	3,8	10,3	9,6	13,8	7,1	10,5	10,3	7,0

Continua...

Completo o ensino médio, mas não completou curso superior	17,1	37,2	28,5	29,8	25,6	22,4	19,1	23,1	21,4	28,9	26,4	14,1
Sem formação em nível superior	21,8	54,7	69,4	86,0	33,8	58,6	73,4	89,2	28,6	52,6	88,5	95,8
Completo o curso superior, mas não completou a pós-graduação	27,6	32,1	16,7	10,5	36,8	27,6	13,8	4,6	35,7	28,9	6,9	2,8
Completo a pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)	50,6	12,4	13,9	3,5	29,3	13,8	12,8	1,5	33,3	18,4	4,6	0,0
Com formação em nível superior	78,2	44,5	30,6	14,0	66,2	41,4	26,6	6,2	69,0	47,4	11,5	2,8
Não sei	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0
Não se aplica	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,6	0,0	0,0	0,0	1,4
Total geral	100,0											

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

Conforme demonstrou a Tabela 7, o maior índice de mães com nível de escolarização superior foi registrado no curso de Medicina, entre os ingressantes pela ampla concorrência na UFMG, 78,2%. No extremo oposto, encontram-se as mães de estudantes matriculados nas vagas reservadas do curso de Pedagogia da UFV, as quais representaram 2,8%.

No que se refere à escolaridade do pai, na pesquisa nacional, a proporção de pais com o ensino médio completo ficou dois pontos percentuais abaixo do índice observado entre as mães. Tendência semelhante foi verificada nos dois outros níveis acima, com as mães contabilizando três pontos percentuais acima em termos de ensino superior e pós-graduação concluída. Outras semelhanças importantes foram ob-

servadas na pesquisa realizada na UFMG, UFOP e UFV, em relação à qual os dados encontrados são bastante heterogêneos nos dois cursos, com os extremos acima relatados também presentes. Percentuais expressivos de pais de estudantes do curso de Medicina da ampla concorrência com formação acima do ensino superior e, dentre os de Pedagogia, índices representativos de pais com formação limitada ao ensino fundamental, o que pode ser visto na Tabela 8.

Tabela 8 – Escolarização dos pais dos estudantes que participaram da pesquisa por universidade, curso e modalidade de ingresso (em %)

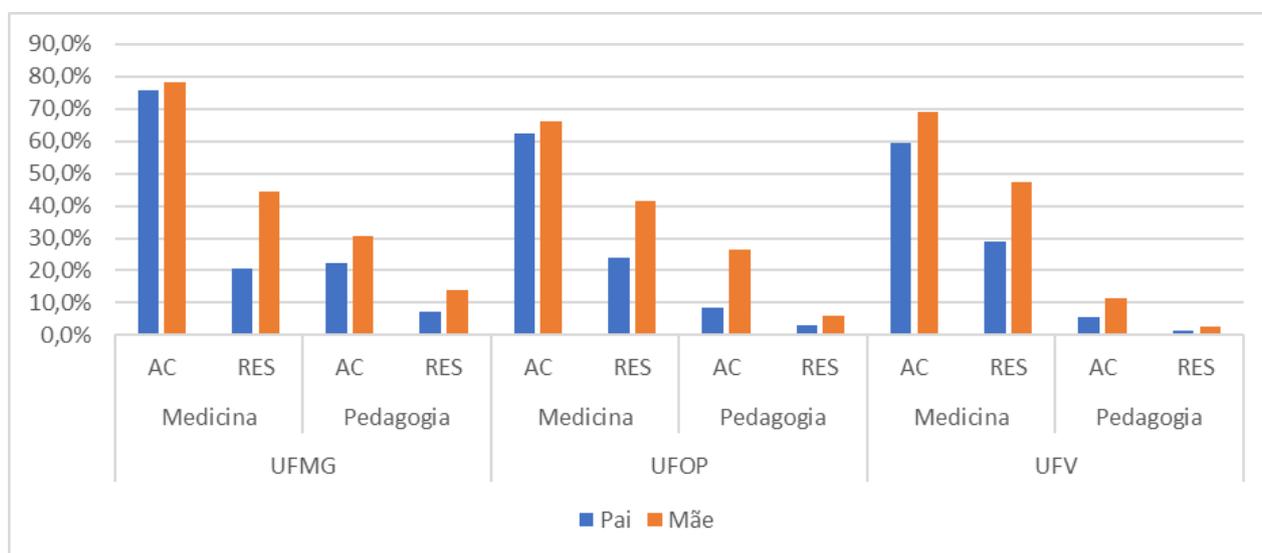
Escolaridade do pai	UFMG				UFOP				UFV			
	Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia	
Rótulos de linha	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES
Nunca estudou	0,6	0,0	1,4	1,8	0,0	3,4	4,3	3,1	0,0	0,0	0,0	7,0
Não completou a 4ª série/5º ano do ensino fundamental	1,2	9,5	11,8	17,5	3,0	6,9	14,9	35,4	0,0	5,3	24,1	28,2
Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do ensino fundamental	3,5	15,3	22,2	29,8	7,5	13,8	24,5	18,5	7,1	18,4	29,9	33,8
Completou a 8ª série/9º ano do ensino fundamental, mas não completou o ensino médio	1,8	18,2	11,8	12,3	6,0	6,9	10,6	10,8	7,1	10,5	14,9	12,7
Completou o ensino médio, mas não completou curso superior	15,9	35,8	27,8	29,8	20,3	39,7	33,0	16,9	23,8	36,8	19,5	11,3
Sem formação em nível superior	22,9	78,8	75,0	91,2	36,8	70,7	87,2	84,6	38,1	71,1	88,5	93,0
Completou o curso superior, mas não completou a pós-graduação	25,3	13,1	16,0	7,0	30,1	20,7	5,3	1,5	28,6	15,8	4,6	1,4
Completou a pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)	50,6	7,3	6,3	0,0	32,3	3,4	3,2	1,5	31,0	13,2	1,1	0,0
Com formação em nível superior	75,9	20,4	22,2	7,0	62,4	24,1	8,5	3,1	59,5	28,9	5,7	1,4
Não sei	0,6	0,0	1,4	1,8	0,8	5,2	2,1	9,2	2,4	0,0	5,7	5,6
Não se aplica	0,6	0,7	1,4	0,0	0,0	0,0	2,1	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Total geral	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

O comportamento dos dados em relação aos pais é muito semelhante ao das mães, como revela a Tabela 8. Aqueles com formação em nível superior ou mais são encontrados entre os estudantes de Medicina da UFMG e que ingressaram pela ampla concorrência, 75,9%. Ao passo que o menor índice de pais nessa situação são dos matriculados na UFV, nas vagas reservadas do curso de Pedagogia, representando 1,4%

(metade do índice verificado entre as mães). Nesse quesito, considerando-se os dois genitores, os dados revelaram uma profunda inversão em relação àqueles com escolarização em nível superior ou mais. Como era de se esperar, os maiores percentuais de mães e pais nessa condição são de estudantes da ampla concorrência do curso de Medicina. Ainda chega a impressionar o fato de que, dentre as mães dos que ingressaram pelas vagas reservadas nesse curso, aproximadamente a metade se encontra nessa situação. No curso de Pedagogia, por sua vez, o índice mais alto com formação em nível superior foi constatado entre as mães da ampla concorrência da UFMG. Dentre os ingressantes pelas vagas reservadas, também as mães da UFMG estão na dianteira, porém, num patamar bastante inferior em comparação com as da ampla concorrência; são 30,6% nessa condição. Mirando os estudantes de vagas reservada desse curso na UFOP e na UFV, verificou-se que seus genitores (mãe e pai) são os que possuem os mais baixos percentuais com formação superior, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Percentuais de mães e pais com formação em nível superior ou mais (em %)



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada.

Esses dados permitem inferir que os estudantes das vagas reservadas no curso de Pedagogia da UFOP e da UFV, especialmente, representam a primeira geração da família que chega ao curso de graduação. Essa inferência encontra respaldos em outros estudos

e pesquisas que vêm revelando que os cotistas tendem a ser os pioneiros das famílias a atingirem esse nível de ensino (Penha Lopes, 2013; Martins, 2013, Ristoff, 2016).

Perfil dos estudantes em relação aos critérios estabelecidos pela lei de cotas

A Lei de Cotas definiu quatro segmentos sociais como beneficiários das vagas reservadas: a) egressos de escolas públicas; b) pessoas de baixa renda; c) negros: pretos e pardos; e d) indígenas¹⁹. Ressalte-se que a referida lei é uma política de ação afirmativa e que esse tipo de política pública tem por “[...] objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas um bem coletivo” (Feres Junior *et al.*, 2018, p. 13). No caso em tela, os grupos elegidos pela Lei de Cotas foram os procedentes de escolas públicas, pobres, negros e indígenas. A seguir, serão analisadas características dos estudantes relacionadas a esses aspectos.

Procedência escolar: rede à qual está vinculado o estabelecimento frequentado

A pesquisa nacional revelou que, em 2014, 60% dos graduandos haviam cursado o ensino médio em escolas públicas. Tendo como referência a totalidade da amostra dos estudantes que participaram da pesquisa ora retratada, o percentual daqueles que provêm dessa rede foi de 60,1%. Analisando pontualmente cada um dos cursos, observa-se que a presença de egressos do ensino médio público em Medicina é bem inferior à média nacional e à amostra total da pesquisa. Mais de 10 pontos percentuais abaixo na UFMG e na UFV e pouco acima da metade na UFOP. Em Pedagogia, por seu turno, os estudantes procedentes de escolas públicas representam a quase totalidade na UFV e na UFOP. Adicionalmente, destaca-se a situação da UFOP, em que é muito baixa a presença de egressos de escolas públicas em Medicina, em comparação com a Pedagogia. Ressalte-se que, na ocasião em que o questionário foi aplicado, essas universidades ainda não haviam alcançado o teto das vagas reservadas, uma vez que foi fixado o ano de 2016 como prazo limite para o atingimento dos 50% de reserva. Nesse sentido, o que a discrepância entre

¹⁹ A partir de 2017, foram incluídas as pessoas com deficiência, pela Lei nº 13.409/2016.

os cursos na UFOP sugere é que o acesso de egressos de escolas públicas em Medicina depende fortemente das reservas estabelecidas pela Lei de Cotas.

Tabela 9 – Tipo de escola (rede) dos estudantes que participaram da pesquisa por universidade e curso (em %)

Tipo (rede)	UFMG		UFOP		UFV	
	Medicina	Pedagogia	Medicina	Pedagogia	Medicina	Pedagogia
Federal	20,2	7,0	13,1	13,2	37,0 ²⁰	3,8
Municipal/estadual	28,7	58,2	20,4	69,2	12,5	86,7
Pública	48,9	65,2	33,5	82,4	49,5	90,5
Particular	51,1	34,8	66,5	17,6	50,0	9,5

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

Destacam-se ainda, na Tabela 9, os percentuais expressivos de estudantes oriundos da rede federal nos cursos de Medicina das três universidades. Na UFV, são 37% do total, o que possivelmente pode ser influenciado por matrículas de egressos do Colégio de Aplicação (Coluni) daquela universidade, que figura dentre as escolas com melhores desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), concorrendo *pari passu* com as mais bem conceituadas escolas privadas do Brasil. Por outro lado, os estudantes de Pedagogia oriundos de escolas públicas somam percentuais bem superiores ao estabelecido para a reserva da Lei de Cotas, que é de 50%. Sendo assim, é possível inferir que os efeitos da lei são mais esperados em cursos de alta concorrência. Entretanto, a expressiva fatia de vagas ocupadas em Medicina por estudantes da rede federal necessita ser objeto de reflexões. Pelo estudo realizado, esse grupo de egressos vem se convertendo no principal destinatário das vagas reservadas. Essa preocupação foi registrada por Santos (2012), no ano em que a Lei de Cotas foi aprovada. Ao adotar o conceito amplo de escola pública da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) incluindo

[...] como beneficiários dessas cotas também os egressos dos colégios militares ou colégios de aplicação, entre outros, cujo padrão de qualidade é muitas vezes superior ao de várias escolas privadas. Isto distorce o espírito da PAA, que, ao eleger egressos de escolas públicas, o faz procurando corrigir distorções decorrentes da precária formação recebida (p. 309).

²⁰ Possível influência do Coluni.

Em conformidade com Feres Junior *et al.* (2018, p. 14), a ação afirmativa se caracteriza “[...] por atuar em favor de coletividades e indivíduos discriminados...”. Nesse sentido, tendo como referência os egressos das escolas federais e, em particular, de escolas como o Coluni, que situação de desigualdade ou discriminação justificaria a sua inclusão como beneficiários da política pública?

Renda bruta familiar per capita por médias em faixas salariais

A pesquisa nacional fixou uma escala de faixas salariais que não considerava o recorte de um salário mínimo e meio, que é um dos critérios estabelecidos pela Lei de Cotas e pelos programas de assistência das IFES. Nesse sentido, elaborou uma estimativa, embasada em argumento que permitisse a comparabilidade²¹. A análise realizada teve como referência essa estimativa, segundo a qual 66% de graduandos compunham o universo estudantil alvo das políticas de assistência, que também é o público da Lei de Cotas em relação ao critério de renda.

Analisando os dados da pesquisa ora em discussão sob uma perspectiva mais ampla, o que se observou foi que apenas os ingressantes de Pedagogia da UFOP tinham esse perfil, aproximando-se do índice nacional, com 63%. De acordo com a Lei, pelo menos 25% das matrículas deveriam ser desse público. Na pesquisa realizada, isso foi observado apenas no curso de Pedagogia da UFOP e da UFV, com ligeira vantagem para quem ingressou nas vagas reservadas. No curso de Medicina, nem somando todas as modalidades de ingresso, os 25% são alcançados. A UFOP é a universidade na qual o percentual mais se aproxima; no total são 22,5%, dos quais os cotistas somam 17,2%. Na UFV, por sua vez, foi onde se encontrou mais estudantes de Medicina dentro do perfil da lei, matriculados em vagas reservadas, 18,4%. A presença inexpressiva desse público

²¹ “Como o questionário utilizado não apresentou tal faixa, tendo uma para ‘mais de 1 e até 2 salários mínimos’, cabe apresentar uma estimativa que ainda que seja bastante simples pode ajudar a referenciar possíveis análises, qual seja, a de distribuir de maneira linear a frequência da faixa pela proporção que se quer como referência. Neste caso, como se pretende uma estimativa para até metade daquela faixa, dividir-se-á igualmente sua frequência. Feito isso, basta considerar a frequência da faixa de até 1 salário mínimo com a adição da parcela estimada entre 1 e 1,5 salários” (Fonaprace, 2016, p. 10).

entre as matrículas da ampla concorrência permite inferir que o objetivo da lei de ampliar a presença de pessoas de baixa renda poderá ser mais eficaz nesse curso.

Os resultados obtidos nesse quesito convergem com a constatação de Ribeiro (2018, p. 98), segundo a qual “[...] os estudantes de Medicina, em sua maioria, são provenientes de classes socioeconômicas mais altas, cujos pais possuem, em geral, maior nível de escolaridade”, conforme foi analisado em seção específica na qual a escolarização de mãe e de pai foi discutida.

Tabela 10 – Renda familiar bruta per capita por médias em faixas salariais dos estudantes que participaram da pesquisa por universidade, curso e modalidade de ingresso (em %)

Renda familiar Bruta <i>per capita</i>	UFMG				UFOP				UFV			
	Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia	
	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES
Nenhuma renda	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	1,5	2,4	0,0	0,0	1,4
Até 1 SM	1,2	1,5	1,4	5,3	0,0	3,4	7,4	12,3	0,0	2,6	11,5	16,9
Mais de 1 SM até 1 SM e ½	0,6	6,6	13,2	14,0	4,5	13,8	23,4	49,2	0,0	15,8	28,7	38,0
Até 1 SM e ½	1,8	8,1	14,6	19,3	5,3	17,2	30,8	63,0	2,4	18,4	40,2	56,3
Mais de 1 SM e ½ até 3 SM	1,2	11,7	18,8	31,6	9,8	25,9	34,0	26,2	4,8	18,4	34,5	29,6
Mais de 3 SM até 5 SM	12,9	46,7	38,2	33,3	18,8	25,9	25,5	9,2	21,4	21,1	16,1	12,7
Mais de 5 SM até 10 SM	22,4	20,4	16,0	14,0	21,1	15,5	7,4	1,5	33,3	23,7	6,9	1,4
Mais de 10 SM até 15 SM	19,4	5,8	8,3	1,8	18,0	15,5	1,1	0,0	14,3	7,9	0,0	0,0
Mais de 15 SM até 20 SM	27,6	5,8	2,1	0,0	15,0	0,0	0,0	0,0	14,3	7,9	2,3	0,0
Mais de 20 SM	14,7	1,5	2,1	0,0	12,0	0,0	1,1	0,0	9,5	2,6	0,0	0,0

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

Cor/raça declarada

Com relação à cor/raça declarada, a pesquisa da Andifes demonstrou que, entre 2003 e 2014, ocorreram mudanças importantes na composição do corpo discente das IFES. Os brancos caíram de 59,4%, em 2003, para 45,7%, em 2014. No mesmo período, os pardos saltaram de 28,0% para 37,8, e os pretos de 5,9% para 9,8%. Na população brasileira como um

todo, em 2015, os brancos representavam 45,2%, os pardos 45,1%, e os pretos 8,8%²² (Brasil, 2016, p. 39). Na amostra, abordada neste capítulo, os estudantes brancos se sobressaíram dentre os que ingressaram pela ampla concorrência no curso de Medicina nas três universidades. Nesse mesmo curso, os negros (pretos e pardos) alcançaram esse destaque dentre os que se matricularam nas vagas reservadas pela Lei de Cotas, como se vê na Tabela 11.

Tabela 11 – Cor/raça dos estudantes que participaram da pesquisa por universidade, curso e modalidade de ingresso (em %)

Cor/raça	UFMG				UFOP				UFV			
	Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia		Medicina		Pedagogia	
	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES	AC	RES
Amarela	5,9	1,5	2,1	1,8	3,0	1,7	3,2	0,0	2,4	0,0	0,0	4,2
Branca	67,1	27,7	46,5	22,8	57,1	39,7	28,7	23,1	71,4	39,5	47,1	21,1
Parda	23,5	52,6	37,5	50,9	30,1	48,3	43,6	36,9	23,8	52,6	36,8	43,7
Preta	1,8	13,1	11,8	21,1	6,0	6,9	22,3	38,5	2,4	0,0	16,1	28,2
Sem declaração	1,8	5,1	2,1	3,5	3,8	3,4	2,1	1,5	0,0	7,9	0,0	2,8

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada pelo autor.

O que se destaca em relação ao critério de pertencimento étnico-racial é que a maioria dos negros ingressaram pelas vagas reservadas. Observou-se que, em Pedagogia, eles ainda estão presentes entre os da ampla concorrência, o que ocorre em menor proporção na Medicina. Com relação à Medicina, as vagas reservadas se revelam como uma alternativa à ampliação desse grupo no curso. A esse respeito, alguns estudos constataram que existe uma segmentação de cursos, por meio da qual carreiras como a de Pedagogia tendem a receber proporções maiores de estudantes pretos e pardos em comparação com cursos mais concorridos (Ristoff, 2014; 2016; Heringer; Honorato, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o caráter elitista do ensino superior brasileiro, refletido no perfil dos estudantes das universidades federais e que predominou desde a sua origem, não há dúvidas de que a Lei de Cotas contribuiu, e ainda pode continuar contribuindo, para a alteração desse cenário. Associada a outras importantes políticas públicas educacionais, a lei vem

²² A soma de pretos e pardos, segundo o Estatuto da Igualdade Racial, compõe a população negra, conforme metodologia do IBGE.

convergindo para o objetivo fixado pelo PNE de promover a democratização do ensino superior com inclusão social e racial.

Nesse sentido, guardadas as limitações próprias de um estudo de caso, tal como o retratado, foi possível verificar que, a partir da Lei de Cotas, houve ampliação do acesso de acadêmicos de origem popular nas três universidades pesquisadas. O que vem ao encontro dos resultados obtidos por Ristoff (2014, 2016), em trabalhos nos quais procurou verificar o quanto o perfil dos estudantes se alterou nos cursos de graduação, e buscou “[...] identificar o quanto a representação percentual de cada curso está distante das representações de cada um dos grupos na sociedade brasileira” (Ristoff, 2014, p 729).

Constatou-se, portanto, que a Lei de Cotas vem oferecendo sua contribuição para a reconfiguração do perfil do estudante das universidades federais brasileiras, especialmente em relação aos critérios estabelecidos para as reservas de vagas instituídas. Esse fenômeno precisa ser festejado, mas ciente de que novos desafios se colocam às universidades, que ainda mantêm suas estruturas elitizadas. O principal desafio diz respeito à garantia das condições para a permanência, material e simbólica. Do ponto de vista material, boa parte desse público necessita de recursos que ofereçam condições para realizar seus cursos em nível de igualdade. Entretanto, muitos têm “[...] dificuldades financeiras, de mobilidade urbana, de conciliação entre trabalho e o estudo, de pouca participação na vida universitária para além das aulas, entre outras” (Honorato; Heringer, 2015, p. 34). Esse desafio se ampliou com os sucessivos cortes orçamentários que foram promovidos a partir do governo interventor de Michel Temer, agravado na vigência de Jair Bolsonaro. Nesse período, as instituições viram seus recursos minguarem e o PNAES foi fortemente reduzido. Com relação à dimensão simbólica da permanência, as instituições necessitam incorporar na sua estrutura administrativa e acadêmica, em particular nos currículos, aspectos e práticas que levem em consideração a realidade desse novo público, sob pena de promover a sua exclusão, em face do seu não reconhecimento nesse ambiente.

Outro desafio está associado à fragilidade no processo de implementação/execução da Lei de Cotas no período retratado nesta pesquisa. O principal deles, a ausência de mecanismos de controle da comprovação da condição de beneficiários (sujeitos de direitos) da

Lei de Cotas. O acolhimento exclusivo da autodeclaração foi o fator que mais exerceu influência nesse sentido. Com isso, a ampliação de negros, conforme os dados supramencionados, podem estar superestimados em face desse problema. Diante de denúncias de supostas fraudes em uma das universidades pesquisadas, o resultado das apurações revelou que cerca de 40% foram confirmadas. Ou seja, pessoas não vistas e lidas como negras encontravam-se matriculadas em vagas destinadas a esse segmento étnico-racial.

No que se refere às características analisadas sobre o perfil, constata-se que, quanto à faixa etária, idade, sexo e estado civil, o perfil dos estudantes da UFMG, UFOP e UFV se assemelha aos da pesquisa nacional da Andifes das edições de 2014 e de 2010. Observa-se, no entanto, algumas peculiaridades em relação aos cursos de Pedagogia nas três universidades, nos quais a faixa etária é mais elevada, predominam as mulheres e há mais pessoas casadas ou em união estável. Além disso, nesses cursos, a escolarização dos pais é mais baixa; a grande maioria, independentemente da modalidade de acesso, cursou escola pública, é de baixa renda e se autodeclara como negra. Panorama oposto foi encontrado no curso de Medicina, com mães e pais com altos níveis de escolarização e em que outros aspectos do perfil coincidem com o que constatou Ribeiro (2018, p. 100-101) sobre o corpo discente desses cursos, que é predominantemente “[...] de jovens, até 25 anos, com tendência ao crescimento da proporção de mulheres, com nível socioeconômico mais elevado. Quando se observam raça/cor/etnia, predominam os brancos e os pardos, sendo que a presença dos pretos tendeu a ser minoritária”.

A pesquisa permitiu constatar que, apesar das características distintas dos dois cursos, a Lei de Cotas se revelou como uma importante política pública na perspectiva da reconfiguração dos perfis dos ingressantes nas universidades federais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD). *Síntese de Indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2021. Divulgação dos resultados*. Brasília, 3 nov 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 9 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº. 12.711*, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. *Lei nº. 13.005*, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 29 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa 18*, Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012b. Brasília, 11 de outubro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. *Recomendação nº 41*. 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. Brasília, de 9 ago. 2016. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Recomendacoes/Recomenda%C3%A7%C3%A3o-041.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

COSTA, Ricardo Dias da. *A Lei 12.711/2012 e os cursos de graduação em Turismo da UFMG, UFOP e UFRRJ: similaridades, singularidades e desafios no processo de consolidação*. 2019. 218p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica /Nova Iguaçu, RJ, 2019.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 3, p. 573-593, nov. 2019.

GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 50, n. 112, p. 232-244, out./dez. 1968.

FERES JUNIOR, João *et al.* *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.

FONAPRACE. Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Associação Nacional dos Dirigentes

das Universidades Federais (ANDIFES), Brasília, s/d. Disponível em: www.andifes.org.br. Acesso em: 12 jul. 2016.

HERINGER, Rosana. O acesso ao curso de Pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, p. 33-47, 2015.

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. Introdução: acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. 1. ed., Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, p. 7-30, 2015.

LEWANDOWSKI, Ricardo Evandro. Teor do voto de Ministro Relator [não revisado], *ADPF 186* – Superior Tribunal de Justiça (STF). Julgamento em 26/04/2012 – Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205890>. Acesso em: 23 ago. 2014.

MAGNONI, Maria Saete. *Lei de Cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto?*. Estudos Avançados, v. 30, n. 87, p. 299-312, 1 ago. 2016.

MARTINS, Francini Scheid. *Quando os “degradados” se tornam “favoritos”*: um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. Dissertação (Mestrado), Florianópolis/SC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

PENHA LOPES, Vânia. *Pioneiros: cotistas na universidade brasileira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

RIBEIRO, Gustavo Meirelles. *A escolha do curso de Medicina no contexto de implementação de políticas de democratização do acesso ao ensino superior*. Belo Horizonte. Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2018. 308 fl.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do *campus*: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, Flacso/Brasil, Rio de Janeiro, n. 9, jan.-jun. 2016.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTOS, Adilson Pereira dos. *Gestão universitária e a Lei de Cotas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Adilson Pereira dos. *Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras*. Tese – (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte/MG, 2018.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SANTOS, Adilson Pereira dos. As cotas raciais no país do futebol, onde muitos pardos são “gatos”. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura – 2020.2 / v. 5, n. 94-29*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ. Orgs: SANTOS, Adilson Pereira dos; FERREIRA, Lígia dos Santos. *V DOSSIÊ “As Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial de Autodeclaração no Sistema de Cotas para negros e negras: divergências, convergências e efetividade”*.

SCHWARTZMAN, Simon. *O ensino superior no Brasil – 1998*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Observatório do Plano Nacional de Educação*, 2023.

ASSOCIAÇÕES AFIRMATIVAS PARA AFRODESCENDENTES NA ARGENTINA: AVANÇOS E NOVAS PERSPECTIVAS²³

Anny Ocoró Loango

²³ Uma versão preliminar foi publicada na revista *Pensamiento Universitario*, v. 20, n. 20, 2021.

INTRODUÇÃO

Na Argentina, políticas e debates raciais têm sido muito raros, apesar do fato de que o racismo está presente em narrativas históricas, bem como em práticas cotidianas que subalternizam e racializam determinadas pessoas. As discussões sobre ações afirmativas não conseguiram se estabelecer no campo acadêmico ou no campo político-institucional como um problema ou uma necessidade a ser resolvida. O Brasil é o país latino-americano que alcançou as maiores conquistas na institucionalização de políticas contra a discriminação e em favor da equidade racial. Desde o início deste século, o Brasil conta com uma série de políticas públicas em diversas áreas, com maior incremento nas áreas da Saúde e da Educação (Assis; Alves, 2012). É também pioneiro no campo das políticas de cotas ou ações afirmativas para a população afrodescendente no setor educativo²⁴.

Na América Latina, as políticas de orientação étnica não faziam parte da agenda dos Estados até a última década do século XX (Ocoró; da Silva, 2017). Nos últimos anos, mesmo com recursos limitados, foram desenvolvidas várias experiências e modalidades de inclusão dos povos afrodescendentes nas Instituições de Ensino Superior (IESs)²⁵ (Mato, 2009). O racismo e as estruturas sociais que legitimam hierarquias e desigualdades étnico-raciais entre as pessoas atravessam toda a sociedade, incluindo as IESs. No campo da Educação, indígenas e afrodescendentes enfrentam condições mais desfa-

²⁴ As ações afirmativas foram institucionalizadas em 2012 no governo de Dilma Rousseff por meio da Lei nº 12.711/2012, buscando democratizar o acesso ao ensino superior, estabelecendo que todas as universidades e instituições federais de ensino tenham que reservar metade de suas cotas para a entrada de alunos(as) de escolas públicas. A reserva dessas cotas deve ser dividida, de acordo com a lei, entre os(as) candidatos(as) autodeclarados(as) negros(as), pardos(as) e indígenas.

²⁵ Uma série de avanços na política de ensino superior em algumas universidades tem promovido experiências inovadoras, que precisam ser analisadas em seu desenvolvimento particular em cada país e contexto político.

voráveis do que outros grupos²⁶, além de grandes obstáculos estruturais que os impedem de completar suas trajetórias educacionais no nível médio e acessar o ensino superior. A iniquidade educacional que afeta essas populações também se manifesta na falta de inclusão de sua história e epistemologias nos planos curriculares.

As diferenças entre Argentina e Brasil em termos de ações afirmativas são nítidas. Isso tem a ver com o fato de que a Argentina é um dos países da região com maior acesso, cobertura e ensino superior público gratuito. Por outro lado, o percentual da população afrodescendente na Argentina está longe de atingir os números do Brasil, e as ações do movimento afro no campo educacional, bem como suas conquistas, ainda são incipientes. Esses elementos afetam o alcance do debate na Argentina e, em certa medida, explicam por que nesse país a discussão não foi levantada em termos de acesso ou cotas especiais, mas sim no que se refere ao questionamento do racismo epistêmico imposto pela hegemonia do conhecimento eurocêntrico, que inferioriza e invisibiliza o conhecimento e as epistemologias da matriz africana. Também tem havido discussões sobre a necessidade de o Estado promover políticas que favoreçam a permanência e a conclusão bem-sucedida da formação profissional das pessoas afrodescendentes, uma vez que o mero acesso não garante a continuidade, enquanto os(as) estudantes devem trabalhar para obter recursos que lhes permitam sobreviver.

Apesar da situação descrita, na última década, na Argentina, os(as) afrodescendentes tiveram maior visibilidade e presença na agenda do Estado. Hoje, podemos dizer que a questão despertou o interesse e a atenção do Estado, e discussões foram abertas à luz pública, desafiando os processos históricos de negação e invisibilização. Nesse mesmo sentido, o Censo Demográfico Nacional de 2010 incluiu a questão do autorreconhecimento, que constituiu um passo importante para o reconhecimento de sua existência na realidade do país, promovendo a inclusão de seus problemas na agenda de políticas públicas. Apesar desses avanços, a Argentina ainda não possui políticas educacionais espe-

²⁶ Apesar da crescente preocupação com a situação dos afrodescendentes, as regulamentações a seu favor não têm sido acompanhadas por políticas articuladas que respondam aos problemas específicos dessa população. Os graves problemas de desigualdade e exclusão que afetam esse grupo populacional persistem. Além de enfrentar o racismo e a discriminação racial, muitos de seus direitos básicos permanecem sem garantia.

cíficas para essas populações, especialmente no ensino superior. De fato, como mencionado acima, a Argentina não é um país onde as discussões sobre educação superior e afrodescendentes, ou debates raciais, sejam relevantes ou comuns, como é o caso do Brasil ou da Colômbia.

Esse processo de desdobramento não pode ser compreendido a partir de perspectivas parciais. Para tanto, é necessário levar em conta três esferas ou campos de ação social: a) o campo acadêmico; b) o campo político-institucional; e c) o campo de práticas desenvolvidas ou promovidas por atores sociais do movimento afro. Trata-se de uma distinção analítica, pois na prática esses campos não são independentes, mas se articulam entre si e, juntos, moldam as discussões sobre afrodescendentes e ensino superior na Argentina.

O CAMPO POLÍTICO-INSTITUCIONAL: COM POUCO PROGRESSO NA EDUCAÇÃO

Na Argentina, as discussões sobre afrodescendentes e ensino superior são recentes; elas vêm principalmente do campo acadêmico e ocorrem em menor grau nas práticas dos atores do movimento afro e no campo político institucional. De fato, a questão não se instala na agenda política institucional nem na de todos os atores ligados ao movimento afro. Como mencionamos anteriormente, esses são campos que estão inter-relacionados e, em alguns casos, compartilham agendas, ou são os mesmos atores que impulsionam essas discussões nos diferentes campos.

É essencial esclarecer que a noção de “campo” é aqui entendida na direção em que Bourdieu a conceitua, ou seja, como “[...] espaços de atuação historicamente constituídos com suas instituições específicas e suas próprias leis de funcionamento” (Bourdieu, 1988, p. 108). Os campos são parte de uma rede de relações que existem em um espaço específico, independentemente da vontade coletiva ou da consciência individual. Nessa perspectiva, o espaço social é compreensível a partir da noção de “campo” e a sociedade é composta por um conjunto de campos que dispõem de certa autonomia, mas entre os quais também se produzem hierarquias, coesões, tensões. Assim, o espaço social é visto por Bourdieu (1997, p. 49) “[...] como um campo de forças cuja necessidade é imposta aos agentes que nele en-

traram, e como um campo de lutas dentro do qual os agentes se confrontam, com meios e fins diferenciados de acordo com sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para preservar ou transformar sua estrutura”.

Na última década, o Estado argentino empreendeu um caminho à visibilização, e não mais de invisibilização, dos e das afrodescendentes (Ocoró, 2017), rompendo em grande medida com a política de exclusão e negação com a qual historicamente assumiu em relação a essas populações. A nova postura que o Estado vem utilizando e os poucos avanços legislativos perturbam o paradigma homogeneizador que tem caracterizado a história argentina e, ao mesmo tempo, possibilitam novos canais para o reconhecimento histórico da comunidade afrodescendente.

No entanto, na educação, o avanço para as populações afrodescendentes nesse país é muito escasso em qualquer nível do sistema²⁷. Também não foi institucionalizada uma agenda educacional antirracista, além dos avanços feitos pelos líderes do movimento que vêm promovendo ações que ainda não ganharam destaque nacional. Entretanto, vale mencionar que, recentemente, o Programa de Apoio Educacional para Estudantes na Argentina (Progresar 2023), criado em 2014, anunciou a incorporação da população afrodescendente e/ou afro-argentina como um grupo prioritário. Esse programa é destinado aos e às jovens de 18 a 24 anos que não estão vinculados(as) ao emprego formal, que ganham apenas um salário-mínimo e que desejam iniciar ou terminar seus estudos em qualquer nível do sistema educacional. O programa oferece um pequeno incentivo financeiro para que os(as) estudantes avancem e completem seus estudos.

No caso da população afrodescendente, não haverá limite de idade para poder se matricular e obter a bolsa de estudos porque, como mencionado acima, eles foram definidos como um grupo prioritário. Essa notícia se traduz em uma grande conquista e representa um passo muito importante para o reconhecimento e o acesso à educação da população

²⁷ Até agora não há dados suficientes sobre o nível de escolaridade da população afrodescendente no país. No entanto, tomando como referência as estimativas do Ministério da Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), com base nos dados do Censo 2010, 17,4% das pessoas de ascendência africana não completaram o ensino primário. Essa porcentagem é 14,6% para o resto da população. Apenas 7,4% da população afrodescendente da CABA concluiu o ensino médio; essa proporção é de 10,9% para o restante da população (ME, 2019).

afro-argentina e dos(as) afrodescendentes em geral, pois ajuda a fortalecer a permanência dos(as) estudantes no sistema educacional, que muitas vezes têm que interromper seus estudos devido à falta de recursos econômicos. Esse avanço é o resultado de um processo que começou a ser desenvolvido em 2021, em conjunto com várias organizações afrodescendentes, com o objetivo de contribuir para a reparação histórica da população afrodescendente e/ou afro-argentina, um setor desfavorecido da sociedade que historicamente viveu situações em que seus direitos foram violados e tornados invisíveis.

É importante mencionar que o critério para a concessão da bolsa Progresar 2023 é a autopercepção, ou seja, qualquer pessoa que se reconheça como afrodescendente pode participar. Finalmente, deve-se acrescentar que, a partir de 2020, os(as) estudantes universitários(as) e de formação profissional podem se inscrever, assim como aqueles(as) que desejam terminar o ensino fundamental e médio.

AVANÇOS RECENTES NA AGENDA POLÍTICA

Em 2017, a Argentina assinou sua adesão à Década Internacional de Afrodescendentes (2017) e, dois anos depois, sancionou, pela Resolução nº 1.055/2019, a criação do “Programa nacional para a implementação da Década Internacional de Afrodescendentes”, que visa implementar ações que viabilizem a Década Internacional de Afrodescendentes na Argentina. Na Resolução de sua criação, a palavra “educação” é mencionada apenas uma vez, e sem se referir especificamente ao ensino superior.

Em 2020, foi criada a Direção Nacional de Equidade Racial, Imigrantes e Refugiados. Essa entidade é responsável pelo Programa Nacional da Década para a Comunidade Afro. A esse respeito, Carlos Alvarez Nazareno, diretor dessa organização, disse: “As pessoas afros também precisam de leis de cotas de trabalho, ações afirmativas que permitam gerar níveis mais elevados de inclusão educacional, cultural, política, socioeconômica e acesso a todos os direitos humanos para nos garantir uma vida digna e livre de racismo” (Alvarez, 2020, p. 12). Essa direção coordena ainda o Plano Nacional Afro (2021-2024),

[...] cujo objetivo central é oferecer um roteiro para a gestão de políticas públicas de inclusão e melhoria das condições de vida das populações afro-argentinas, afrodescendentes e africanas em todo o território nacional, reco-

nhecendo as suas contribuições e promovendo ações específicas para o seu desenvolvimento e integração²⁸.

Até o momento, desconhece-se que tipo de ações esse órgão planeja realizar na educação. Foi anunciada uma Mesa Interministerial para a implementação do Programa Nacional Afro-Década, convocada pela Secretaria de Direitos Humanos, da qual participam autoridades do Ministério do Desenvolvimento Social, do Ministério da Cultura, da Mulher, Gênero e Diversidade, do Ministério do Desenvolvimento Produtivo, do Ministério da Educação, do Instituto Nacional contra a Discriminação, a Xenofobia e o Racismo (Inadi) e da Defensoria Pública, entre outros.

Em 6 de julho deste ano, foi colocado no Congresso da Nação o retrato de María Remedios del Valle, a mulher afrodescendente que foi apelidada pelos soldados de “a mãe da pátria”, por seu incansável trabalho nos exércitos e que, devido ao seu excelente desempenho como combatente no Exército do Norte, foi nomeada por Manuel Belgrano como capitã do Exército. Esse reconhecimento ocorreu no âmbito do projeto “Ahora que sí nos vem”, promovido pela Câmara dos Deputados, pelo Ministério da Cultura, pelo Ministério da Mulher, Gênero e Diversidade e pela Secretaria dos Direitos Humanos. Esse fato mostra o progresso no reconhecimento da população afrodescendente no país, especialmente as mulheres, e tem força simbólica e cultural para as populações afro-argentinas.

Uma das leis mais relevantes para as populações afrodescendentes na Argentina é a Lei n° 26.852, de 2013, que estabelece, em comemoração à data da morte da afro-argentina María Remedios del Valle, 8 de novembro como “O Dia Nacional dos Afro-Argentinos e da Cultura Afro”. A lei instrui o Ministério da Educação da Nação a incorporar essa data no calendário escolar e a promover a cultura afro nos conteúdos curriculares de todos os níveis do sistema educacional. Também confia à Secretaria Nacional de Cultura a comemoração da data por meio de políticas públicas destinadas a tornar visível e a apoiar a cultura afro.²⁹

²⁸ Ver: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/equidad-racial-personas-migrantes-y-refugiadas-0>

²⁹ A Lei n° 26.852 inaugura a inclusão dos afrodescendentes na legislação nacional e no ambiente escolar por meio de datas comemorativas escolares. Em 2014, o Senado da República Argentina, por meio da Resolução CFE n° 240/14, decidiu incorporar o Dia Nacional dos Afro-Argentinos e da

Finalmente, vale mencionar uma proposta que foi apresentada em 2022. É uma iniciativa promovida pelo Inadi, com a participação de um grupo de funcionários(as) do governo do presidente Alberto Fernández. Trata-se da criação de uma “Comissão Nacional de Reconhecimento Histórico da Comunidade Afro-Argentina”, que visa “[...] contribuir para o cumprimento do pleno gozo dos direitos dos cidadãos da comunidade afro-argentina” (Ministério dos Direitos Humanos, 2020). Essa comissão conta com a participação do Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação, da Secretaria de Direitos Humanos e do Inadi. Embora a criação da comissão seja recente e não se refira diretamente às questões educacionais, propõe-se a “[...] ampliar o trabalho realizado, em aspectos ainda não abordados, proporcionando um ponto focal dentro da Administração Pública Nacional que atenda à especificidade das demandas e propostas daquela comunidade” (Ministério dos Direitos Humanos, 2020). Diante desse panorama, espera-se que essa comissão possa propor ações que visem ampliar o trabalho realizado no campo educacional.

O CAMPO ACADÊMICO: UM TERRENO DE DISPUTAS E RELAÇÕES COMPLEMENTARES

Tradicionalmente, na América Latina, as Ciências Sociais ignoravam as realidades das populações afrodescendentes. Mais ainda, as populações negras não eram consideradas em temas e problemas de pesquisa e, durante muito tempo, receberam tratamento marginal, o que contribuiu para manter essa população em subalternidade epistêmica. Hoje, porém, existe um campo florescente de estudos sobre as populações afrodescendentes, mesmo em países que até recentemente eram considerados “não negros”, como a Argentina. O processo de “visibilização” adquirido pela população afrodescendente nesse país, especialmente como objeto de pesquisa das Ciências Sociais, teve efeitos polí-

Cultura Afro às datas comemorativas escolares (Argentina, 2014). Tanto a lei quanto a resolução são de grande importância para a população afrodescendente e para a sociedade como um todo, pois fazem da escola um espaço um pouco mais plural, o que não é inconsequente se tivermos em mente a existência do racismo epistêmico, que impõe a superioridade de uma cultura sobre a outra, a ponto de negá-la ou suprimi-la (Ocoró, 2015).

ticos, na medida em que também contribuiu para tornar visíveis as demandas e o campo de intervenção política do movimento afro.

Com exceções recentes, como o caso brasileiro – onde houve um aumento da presença negra nas universidades e centros de pesquisa como resultado da ação afirmativa –, o campo de estudos sobre populações negras na América Latina tem, desde seu surgimento, sido liderado por pesquisadores brancos (Ocoró, 2019). A presença de pesquisadores negros nas IESs é ainda uma minoria, e na Argentina é ainda mais, pois há poucos(as) professores(as) afrodescendentes nas universidades e nas equipes de pesquisa. Em muitos casos, sua presença se torna invisível ou suas produções acadêmicas são ignoradas por aqueles que hegemonizam o campo, o que é um exemplo de como o racismo se reproduz nos espaços acadêmicos.

Apesar de ser uma minoria, o papel dos(as) acadêmicos(as) e intelectuais africanos(as), e os(as) da diáspora tem sido central no processo de emancipação e politização do Movimento Negro, bem como para a luta antirracista nos espaços acadêmicos, catedráticos e eruditos. Da mesma forma, devemos dizer que aqueles(as) que não são negros(as), também acompanharam o Movimento Negro de muitas maneiras. Em alguns casos, seus aportes contribuíram para a geração do pensamento crítico entre os(as) ativistas e acompanham seus debates, como aqueles ligados a ações afirmativas ou cotas especiais, como ocorreu no Brasil e na Colômbia.

O debate sobre os(as) afrodescendentes nas organizações afro não é apenas o produto de sua própria experiência ou de intercâmbio com suas redes; é também um produto da interação com a produção acadêmica e sua participação nesses espaços. Da mesma forma, isso também é válido se o revertemos, ou seja, que o movimento constrói conhecimento e isso alimenta o fluxo de produções acadêmicas sobre o tema. Tanto que “[...] de diferentes maneiras, embora por vezes articuladas, organizações, intelectuais e profissionais indígenas e afrodescendentes, bem como algumas IES dos tipos aqui estudados, têm sido atores-chave para alcançar os avanços que até hoje foram alcançados no desenvolvimento e implementação de iniciativas desse tipo” (Mato, 2008, p. 37).

Na Argentina, os(as) afrodescendentes ligados(as) ao movimento participam cada vez mais dos espaços acadêmicos. Há uma estreita relação entre o movimento afro e os acadêmicos, o que não é necessariamente uma relação não conflituosa. Na verdade, essas relações são tanto complementares quanto conflituosas, na medida em que ambos os atores, em vez de responderem a um bloco monolítico, comportam várias tensões e divisões, como acontece com outros processos. Quase todas as organizações têm laços com acadêmicos(as), e determinados(as) estudiosos(as) branco-mestiços estão ligados(as) ou fazem parte de organizações afro.

Apesar disso, ativistas do movimento explicitaram algumas tensões. Por exemplo, apontam que a produção acadêmica comumente só beneficia o posicionamento de certos(as) acadêmicos(as) nesse campo, e que muitas vezes se sentem objeto de pesquisa, mas não são considerados(as) quando cumprem as funções de pesquisadores(as). Tanto o movimento quanto os(as) acadêmicos(as) têm contribuído, de alguma forma, para organizar e nutrir o campo de estudos sobre afrodescendentes na Argentina, o que significa que esse campo não é simplesmente o resultado do trabalho de pesquisadores(as) ou acadêmicos(as) ligados(as) à matéria. Ela também emerge e vem se fortalecendo com conhecimentos, contribuições epistêmicas, experiências e práticas organizacionais do movimento afro. Tanto que a grande maioria das iniciativas que surgiram no campo acadêmico também conta com a participação de afrodescendentes. Alvaro Guaymás elabora esse aspecto de melhor maneira, mencionando que os poucos programas que existem para afrodescendentes têm duas questões em comum:

[...] a primeira delas é a sua ligação com comunidades, membros e/ou organizações de povos indígenas e afrodescendentes com os quais trabalham de forma conjuntas nos processos de criação e implementação de propostas de formação. O segundo denominador comum é a vinculação com o trabalho de ensino, pesquisa e extensão (Guaymás, 2018, p. 53).

AFRODESCENDENTES NA AGENDA DA CONFERÊNCIA REGIONAL DO ENSINO SUPERIOR 2018

A Conferência Regional sobre o Ensino Superior (CRES), realizada na Universidade Nacional de Córdoba em junho de 2018, contou com a participação de mais de

cinco mil representantes das IESs de toda a região. Entre eles estavam reitores(as), professores(as), especialistas no assunto, federações e sindicatos de professores(as), representantes de organizações regionais e internacionais, estudantes, entre outros. Essa conferência incorporou, entre seus sete eixos de trabalho, um eixo denominado: “Educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina”, que discutiu especialmente a situação dos povos indígenas e afrodescendentes no ensino superior, produzindo uma série de recomendações estratégicas para favorecer a inclusão desses grupos. A inclusão desse tema na agenda do CRES 2018 apresenta claramente uma mudança em favor da ampliação de direitos e da democratização nas políticas de educação superior na região. Na sua Declaração Final, o CRES afirmou que:

As políticas públicas e institucionais para a educação superior devem contribuir proativamente para o desmantelamento de todos os mecanismos geradores de racismo, discriminação e todas as formas de intolerância que ainda estão em vigência nas sociedades latino-americanas. As instituições de ensino superior têm a obrigação de educar sobre a aplicação de direitos, contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e intolerância relacionada à população em geral; particularmente, aos seus próprios professores, investigadores, funcionários e gestores, bem como àqueles que prestam formação profissional, científica e humanística (2018, p.13).

O CRES também reconhece, nessa declaração, a dívida histórica das sociedades com esses povos e propõe, entre outros pontos, “ratificar e assegurar a plena aplicação dos direitos dos povos indígenas e afrodescendentes em todos os órgãos normativos e políticas públicas dos países em que já existe o reconhecimento constitucional desses povos”, bem como

[...] incumbir às universidades e a outros tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) que adotem entre as suas missões prioritárias a de ‘Educar contra todas as formas de racismo, discriminação étnico/racial e formas relacionadas à intolerância, visíveis ou ocultas (biológicas, culturais, linguísticas, religiosas)’; tanto no seu interior, como para o resto da sociedade (CRES, 2017, p. 354).

O desenvolvimento de políticas para afrodescendentes no ensino superior requer uma discussão não apenas sobre a reduzida participação das populações negras e indíge-

nas desse nível educacional, mas também sobre a problematização do discurso hegemônico eurocêntrico, por meio do qual o conhecimento e a sabedoria das comunidades indígenas e dos povos negros têm sido hierarquizados. De fato, atualmente,

[...] o ensino superior é (...) desafiado em sua essência universalista quando se exige o reconhecimento de outras epistemologias igualmente válidas e pertinentes como essência do ideal de respeito à diversidade, além de simples medidas de ingresso na universidade com programas de atenção diferenciada ou adaptações curriculares (Sichra, 2010, p. V).

A inclusão dessas questões na agenda do CRES 2018 representou um marco extraordinário, pois além da importância de sua declaração, alguns indicadores foram produzidos para facilitar o monitoramento das ações de inclusão das populações afrodescendentes no ensino superior.

PROGRAMAS E EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS VOLTADAS PARA O ENSINO SUPERIOR E POVOS AFRODESCENDENTES

Há vários anos, algumas universidades abriram as portas de seus programas de pós-graduação e extensão para debates sobre o intercultural, o étnico-racial e, recentemente, para os debates antirracistas. O tema vem ganhando relevância em determinadas universidades e tem impactado suas ofertas educacionais por meio de seminários e/ou cursos intensivos, quase sempre nas áreas de extensão. Após o assassinato de George Floyd³⁰, também houve discussões em diferentes universidades sobre racismo no ensino superior, a ponto de o tema ganhar espaço na agenda acadêmica.

Programas que visam favorecer a inclusão dos povos indígenas e afrodescendentes no ensino superior permitem avançar na ampliação de direitos e

[...] buscam efetivar alguma dimensão do direito à universidade (...) como um bem público social, que não afeta apenas aqueles que o tornam efetivo, fazendo um trânsito pelas salas de aula da universidade. Além disso, implica que o direito coletivo garantido pelo Estado necessariamente precede em termos ontológicos, políticos e jurídicos a exigibilidade de qualquer direito individual (Del Valle, 2018, p. 52).

³⁰ Em 25 de maio de 2020, como resultado da brutalidade policial e do racismo, o cidadão afro-americano George Floyd foi assassinado na cidade de Minneapolis, Minnesota. O policial Derek Chauvin o matou por asfixia ao pressionar seu joelho sobre a garganta de Floyd. Seu assassinato levou a muitos protestos não só nos Estados Unidos, mas em todo o mundo, e colocou no centro do debate o racismo e seus efeitos sobre as populações afrodescendentes.

O exposto acima nos mostra que o papel das universidades é central, uma vez que produzem, geram e transferem conhecimentos científicos de grande valor para a sociedade, ou seja, para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e comunitário.

Como mencionado acima, as experiências de educação superior destinadas aos povos indígenas e afrodescendentes na Argentina são um tanto recentes, tendo sido desenvolvidas há pouco mais de duas décadas (Guaymás, 2017). No entanto, existem cerca de 20 universidades com programas interculturais destinados aos povos indígenas (Paladino, 2009; Valenzuela, 2009). Todas essas instituições mantêm programas de educação intercultural dirigidos especialmente às populações indígenas e, em alguns casos, incluem, nas áreas de extensão, ações dirigidas aos afrodescendentes. Com relação à questão dos afrodescendentes, houve menos progresso e há poucas experiências nesse nível de educação³¹. Entre as mais destacadas, estão: o Programa e a Cátedra Unesco “Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes” da Universidade Nacional de Tres de Febrero, criado em 2012 com o objetivo de analisar e documentar experiências de inclusão de indígenas e afrodescendentes em IESs na América Latina, além de participar de recomendações de políticas públicas e gerar processos de colaboração interinstitucional.

Em 2014, o programa promoveu a criação de um espaço de articulação interuniversitária, denominado “Rede Interuniversitária de Educação Superior e Povos Indígenas (Rede ESIAL)”, um espaço no qual participam atualmente mais de 60 universidades de 11 países da América Latina. Vale destacar também a criação da linha de trabalho “Inclusão e equidade no ensino superior na Argentina”. Análise interseccional de gênero, classe, “raça”/etnicidade das trajetórias educacionais dos afro-argentinos e migrantes de ascendência africana” do Programa de Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, que analisa, a partir de uma abordagem interseccional de gênero, classe, “raça”/etnicidade, as trajetórias educacionais dos(as) afro-argentinos(as) e migrantes de ascendência africana. Em particular, analisa, por uma abordagem intersetorial, as desigualdades educacionais e os mecanismos de reprodução do racismo, da xeno-

³¹ Na Argentina existem várias equipes de pesquisa que produzem conhecimento acadêmico sobre afrodescendentes, mas elas não são abordadas neste artigo, uma vez que não trabalham com o tema “afrodescendentes e educação superior”.

fobia e da discriminação no ensino superior. A criação dessa linha de trabalho é muito importante, pois contribui para a compreensão dos mecanismos que afetam o acesso, a trajetória e a graduação de migrantes afro-argentinos(as) e afrodescendentes no ensino superior, e seus efeitos no aprofundamento das desigualdades sociais a partir de uma abordagem intersetorial. Tal abordagem contribui para analisar como a complexa articulação entre desigualdades de gênero, classe, “raça”/etnicidade e condição migratória afeta a eficácia das políticas públicas de inclusão e igualdade.

Por outro lado, podemos também mencionar duas experiências recentes que foram desenvolvidas a partir do ativismo afro no ensino superior³². A primeira é a aula de “Direitos das comunidades negras na Argentina a partir de uma perspectiva afro”, do Departamento de Filosofia da Faculdade de Direito da Universidad de Buenos Aires (UBA). É um curso opcional coordenado por dois(duas) advogados(as) e ativistas afro-argentinos(as): Patricia Gomes e Alí Emmanuel Delgado, ambos(as) graduados(as) da UBA e gestores(as) dessa iniciativa. O curso tem uma perspectiva afrocêntrica em que as vozes negras, a história e os referenciais teóricos são priorizados, e é ministrada por professores(as) afrodescendentes. A respeito, Patricia Gomez afirma que

[...] a universidade é uma área que se caracterizou por silenciar as vozes da comunidade negra, ou no máximo nos ter como meros objetos de estudo. Através da nossa própria voz, queremos transmitir o nosso conhecimento a partir da nossa própria perspectiva para contribuir para a formação de advogados/as de e para o povo, com consciência social e antirracistas (Oliva, La Nación, 10/02/21).

Como mencionamos, embora as demandas por educação superior não estejam focalizadas no acesso e na permanência, como em outros países da região, elas têm como objetivo problematizar o racismo epistêmico expresso pela falta de inclusão da história negra no currículo em todos os níveis do sistema educacional. Ao mesmo tempo, como podemos observar na entrevista com Florencia Gómez, os(as) ativistas do movimento geram seus próprios espaços de educação e produção de conhecimento que potenciali-

³² Os atores do movimento têm estado frequentemente envolvidos em espaços de discussão acadêmica e têm se manifestado quando ações racistas ocorrem no ensino superior. Embora esse tipo de ação seja importante, elas não serão abordadas neste espaço, uma vez que nos concentramos nas experiências que vêm se concretizando por meio de cátedras específicas no ensino superior.

zam a construção de identidades da diáspora africana. Nesse ponto, é muito importante ressaltar a afirmação de Nilma Lino Gomes de que, no Brasil, “o Movimento Negro é um educador”, e mostra como:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores do conhecimento construído pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos de nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Grande parte do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novos temas, questionam conceitos e energizam o conhecimento (Lino, 2017, p. 16-17).

Também é relevante mencionar que, na Universidade Nacional da Patagônia San Juan Bosco, e como resultado da ação organizada por estudantes afrodescendentes do grupo Omi Obi naquela instituição, a “Cátedra Livre dos Povos Indígenas” foi renomeada para “Cátedra Livre dos Povos Nativos, Afrodescendentes e Imigrantes” da Universidade Nacional da Patagônia San Juan Bosco, aprovada por meio da Resolução Reitoral nº 015-2020. O grupo Omi Obi é formado por estudantes afrodescendentes da República Dominicana, Cuba, Colômbia, Senegal e Argentina.

Ambas as experiências, de diferentes lugares, permitem-nos mostrar como a questão começa a se fixar na agenda do movimento afro³³ e, no caso da experiência da Universidade Nacional da Patagônia Austral, a ação organizada dos(as) afrodescendentes é alimentada pela participação de migrantes de outros países da região. Em qualquer caso, são necessários progressos no que diz respeito à inclusão efetiva da história africana e afro-argentina em todos os níveis e currículos do sistema educacional. As IES são espaços fundamentais para contribuir para a valorização da história africana e afro-argentina.

CONCLUSÃO

Na Argentina, debates sobre educação superior e afrodescendentes estão surgindo, tanto na agenda acadêmica quanto nas práticas dos movimentos afrodescendentes, e

³³ Há, sem dúvida, experiências anteriores que não abordamos neste artigo, como o Programa de Universidade Aberta da Universidade Nacional de Córdoba, do qual o professor haitiano Henry Boisrolin, dessa mesma universidade, criou a Cátedra Livre de Estudos Afro-Americanos em 2012; e o Programa de Investigação e Extensão sobre Afrodescendência e Estudos Afrodiaspóricos (Uniafro) da Universidade Nacional de San Martín (UNSaM), coordenado pela professora Karina Bidaseca.

é principalmente no campo acadêmico que a discussão sobre o tema tem se instalado. Na agenda das políticas públicas, o debate ainda não conseguiu se estabelecer, embora a iniciativa de reforma da Lei da Educação Superior caminhe nessa direção.

As políticas de diversidade e inclusão para grupos étnicos desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das sociedades. Realizá-las significa contar com IESs como um espaço estratégico para gerar mecanismos de inclusão, desenvolver ações antirracistas e ampliar direitos para essas populações. As IESs têm o desafio de incorporar pessoas de afrodescendentes, assim como suas tradições epistêmicas, para atender às múltiplas demandas de inclusão social de nossas sociedades, especialmente porque na região há uma desigualdade estrutural e uma dívida histórica para com os povos indígenas e afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ NAZARENO, C. Plan Nacional del Decenio Afro en marcha. Argentina también es afro. *Página 12*, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/304980-argentina-tambien-es-afro>. Acesso em: maio 2021.

ASSIS BRASIL, S.; ALVES, L. O Movimento Negro na construção da política nacional de saúde integral da população negra e sua relação com o estado brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P. (Coord.). *Saúde da População Negra*. 2. ed. rev. e ampl. Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates. ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012.

BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedlsa, 1988.

BOURDIEU, P. *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama, 1997.

CAMPOS, D. Una cátedra quiere ennegrecer el Derecho argentino. *Clarín*, 28 fev. 2021. Disponível em: https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/catedra-quiere-ennegrecer-derecho-argentino_0_gI NLC3br.html. Acesso em: jun. 2021.

DIARIO LA CIUDAD. Vecinales – Miriam Gomes, reescribiendo la historia argentina. *Diario La Ciudad*, 7 nov. 2011. Disponível em: <http://alejandrofrigerio.blogspot.com/2008/10/la-madre-de-la-patria-es-negra.html>. Acesso em: maio 2021.

GUAYMÁS, A. Educación superior intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*. Nueva etapa. Colección 25.º Aniversario. Vol. 20, edición aniversario, 25 años.

GUAYMÁS, A. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. In: MATO, D. (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO - IESALC; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

LINO, G. N. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MATO, D. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

MATO, D. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas de América Latina: colaboración intercultural; experiencias y aprendizajes*. Sáenz Peña: Eduntref, 2019.

MATO, D. (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.

MATO, D. Racismo y educación superior en Argentina: la Ley de Educación Superior no asegura derechos establecidos en la Constitución Nacional. *Revista Movimiento*, 2020. Disponível em: <http://www.peronlibros.com.ar/sites/default/files/pdfs/movimiento-27.pdf#page=83>. Acesso em: 3 ago. 2021.

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. *Equidad Racial, Personas Migrantes y Refugiadas. Políticas de integración de las poblaciones afroargentinas, afrodescendientes, africanas, refugiadas y migrantes*. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/equidad-racial-personas-migrantes-y-refugiadas-0>. Acesso em: jun. 2021.

OCORÓ LOANGO, A. *Reconocimiento de los afrodescendientes en la Argentina. Un estudio en perspectiva latinoamericana*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso-Argentina, 2014.

OCORÓ LOANGO, A. Ciência e ancestralidade na Colômbia: Racismo epistêmico sob o disfarce de cientificismo. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, p. 162-179, 2º sem. 2020.

OCORÓ LOANGO, A. Entre la emancipación y la descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los/as investigadores/as negros/as en la educación superior. *Revista Praxis Educativa*, v. 15, n. 32, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5043>.

OCORÓ LOANGO, A. Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación*, n. 69, p. 137-157, 2015.

OCORÓ LOANGO, A.; DA SILVA, M. N. Afrodescendientes y Educación Superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, v. 20, edición aniversario, 25 años, 2017.

PÁGINA/12. Crean en la UBA una cátedra para difundir los derechos de los afrodescendientes. *Página/12*, 3 mar. 2021. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/327226-crean-en-la-uba-una-catedra-para-difundir-los-derechos-de-lo>. Acesso em: maio 2021.

PÁGINA/12. Diputados: por primera vez, en el edificio habrá un retrato de una mujer. *Página/12*, 6 jul. 2021. Disponível em: <https://www.msn.com/es-ar/noticias/argentina/diputados-por-primera-vez-en-el-edificio-habr%C3%A1-un-retrato-de-una-mujer/ar-AALO8nz?ocid=mailsignout&li=AAggPN3>. Acesso em: jun. 2021.

PALADINO, M.; OSSOLA, M.; CASTRO FREITAS, A.; ROSSO, L. Pueblos indígenas y educación superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Disponível em: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/rev_compl.pdf.

SABINI-LEITE, O. S. *Entrevista a Florencia Gómez*. Buenos Aires, maio 2019.

VALENZUELA, E. Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la modalidad Aborigen. In: MATO, D. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. México: Universidad Veracruzana Intercultural, 2009.

Leyes y decretos citados:

Decreto Nacional 658/2017. Reconoce la importancia del Decenio Internacional Afrodescendiente proclamado por Naciones Unidas.

Ley N° 24.521. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias.

Ley 26.852. Institúyese el Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro Nacional

Resolución 1.055/2019. Creación del “Programa Nacional para la Aplicación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes”

Video:

Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Mar 21, 2019. Unimedia Patagonia. Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Aporte desde la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

**A POLÍTICA DE COTAS
E A INTERSECCIONALIDADE
GÊNERO, RAÇA E CLASSE**

Renísia Cristina Garcia Filice

Entrevista com o professor doutor Julvan Moreira de Oliveira (Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF)

Julvan³⁴: Hoje é o terceiro encontro sobre ações afirmativas e heteroidentificação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Então nesse terceiro encontro sobre ações afirmativas e heteroidentificação, a temática de hoje é a política de cotas e a interseccionalidade gênero, raça e classe. Nós estamos recebendo a professora doutora Renísia Cristina Garcia Felipe, que é da Universidade de Brasília (UnB). A professora Renísia é pós-doutora pela Universidade de Cabo Verde, em África, pela Universidade Lusófona do Porto, e pós-doutora em Sociologia pela Universidade do Minho, Braga, ambas em Portugal. É doutora em Educação pela UnB, mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especialista em Filosofia e graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UnB. É conselheira do Coordenadora da Questão Negra, da Secretaria de Direitos Humanos, da UnB. Coordenou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UnB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (Geppherg) e atuou como conselheira do Conselho Nacional para Promoção de Políticas da Igualdade Racial (2015), além de ser membra da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Além disso, também compõe o Comitê Permanente de Acompanhamento das Políticas de Ação Afirmativa (Copeaa) para ingresso na graduação e na pós-graduação na UnB. Então, professora Renísia, agradeço muito a sua participação nesta tarde conosco aqui na UFJF, de forma remota. Um agradecimento por você ter aceitado conversar conosco nesta tarde. Então, a palavra é sua.

³⁴ Diretoria de Ações Afirmativas da UFJF.

Renísia: Oi, Julvan, muito obrigada! Mais uma vez estar aqui na UFJF, neste diálogo com vocês... É uma universidade que tem avançado a olhos vistos na implementação da política de ações afirmativas, certo, Julvan? Falo do Geppherg, que existe desde 2010 sob nossa responsabilidade, vinculado à Faculdade de Educação da UnB, e compõe uma série de coletivos negros esparramados por todo o Brasil, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, e grupos correlatos, comprometidos com a luta antirracista, antissexista, anti-LGBTfóbica, anticapitalista e toda forma de discriminação, vistos, sempre que possível – a depender do(a) profissional –, de forma interseccional. Essa ampla rede de pesquisadoras(as) e educadoras(as), em sua maioria negra, e que têm a temática racial como centro, que está espalhada em Instituições de Ensino Superior (IESs) no âmbito federal, estadual e na Rede de Educação Técnica e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, mais recentemente, incorporou também a educação básica. Conectados pela ABPN, somos parte de um “quilombo acadêmico”, como diz um aluno nosso do doutorado da UnB, o Adeir. E é com esse espírito de “estar em casa”, bem à vontade, que me entrego a este diálogo. Trata-se de uma fala coloquial, contendo algumas reflexões teóricas, com algumas referências incluídas *a posteriori*, para embasar alguns conceitos. Sem ser exaustiva e criteriosa, como seria de se esperar de um diálogo que aborda as políticas de ações afirmativas, mais especificamente a contribuição da perspectiva interseccional em gênero, raça, classe e outras assimetrias (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2004), para evidenciar aspectos recônditos que envolvem problemas públicos complexos (Brugué; Canal; Paya, 2015) que estruturam a desigualdade social nesse país.

Para início de conversa, tensionamos um conceito-chave, o de democracia. É preciso que as pessoas compreendam que o nosso foco central é pensar a democracia no Brasil, e pensar a democracia no Brasil significa, necessariamente, pensar na participação de todas, todas e todes. E considerar que essas pessoas têm gênero, elas têm raça/cor – características fenotípicas, com cor de pele e traços fisionômicos singulares, têm capacidades e formas de serem estar no mundo, podendo ser bem diferentes. E essas pessoas precisam ser consideradas nessas singularidades, não a partir da diferença pela diferença, mas entendendo que esses marcadores delimitam e orientam a forma como indivíduos

marcam coletivos, classes, e irão se inserir na realidade material, concreta. Eu acho que é importante que nós estejamos aqui, que nós existamos para além de nós – acadêmicos e educadores(as) negros(as) ligados(as) pela ABPN –, para que nós possamos complexificar noções de direito político, de cidadania e de democracia no Brasil.

E eu entendo que as universidades são espaços para isso. Adentrando no nosso tema, entendo que as políticas de ações afirmativas têm um caráter que é operacional, de acesso, de ampliar as presenças de negros(as) e indígenas em espaços há muito tempo majoritariamente embranquecidos (Filice, 2011), mas tem outro fator a ser considerado que é de permanência. E tanto o acesso quanto a permanência exigem que nós sejamos olhados(as) e percebidos(as) dentre as diferentes dimensões que somos atravessadas pelo gênero, pela raça, pela classe, pela faixa etária, por sermos pessoas com deficiência ou não, enfim, são aspectos a serem considerados de forma relacional e concomitantemente, se assim se apresentarem. Ao evidenciar esses marcadores e suas inter-relações (nem todos, necessariamente, juntos; vai depender dos casos e situações), refiro-me à contribuição de conceitos como a transversalidade e a interseccionalidade para a gestão das políticas afirmativas, foco dos meus estudos nos últimos anos, e com um compromisso com autoras negras latino-americanas, africanas, assim como homens, distanciando-me das teorias do núcleo duro das políticas públicas, de viés norte-americano e/ou europeu. Não por ser uma produção afrocentrada, mas porque pensar a dinâmica complexa da gestão das políticas públicas no Brasil exige olhar e pensar como melhorar a qualidade de vida do povo brasileiro, e nosso povo é, caracteristicamente, negro e, por isso, em sua maioria, encontra-se em situação de vulnerabilidade. Assim, conversar com você, Julvan, sobre democracia no Brasil e a sua relação com políticas afirmativas é tensionar essas (in)visibilidades que dão o tom da violência, do sexismo, do racismo e materializam essa necropolítica recorrente no Estado brasileiro. Obrigada, Julvan! Muito obrigada, mesmo! A todos, todas e todes que nos assistiram e que, hoje, leem este texto.

Então, fui convidada para falar um pouco sobre política de cotas e interseccionalidade de gênero, raça e classe. Antes de adentrarmos nesse tema propriamente dito, creio ser importante citar o racismo estrutural (Filice, 2011) e pensar, mesmo que rapi-

damente, a diferença entre o Estado de Direito e o Estado Democrático de Direito. Numa fala muito coloquial, e do ponto do senso comum, o Direito tem sido pensado como organizador da vida social. Já surge com uma concepção muito de coesão social, de organização da sociedade e muito pautado numa perspectiva legalista, legislações para enquadrar os cidadãos e as cidadãs que fogem às regras estabelecidas. Já o Estado Democrático de Direito dialoga com a perspectiva legalista, mas aciona também outros entendimentos. Quando você fala em Estado Democrático de Direito, aí já entra outra concepção, outro momento histórico em que você pensa um pouco na perspectiva da democracia e na questão da soberania do povo, e o voto ganha em destaque.

No Estado Democrático de Direito, a soberania popular está posta “à mesa”, e isso além de não ser pouca coisa, ainda é estopim para delinear a referência a problemas públicos complexos (Brugué; Canal; Paya, 2015) que o Estado precisa considerar. O Estado de Direito... Academicamente, a gente pensa muito na contribuição dos clássicos, no *Leviatã*, de Hobbes. A questão da organização, do próprio controle da sociedade e da legitimidade no uso da violência pelo aparelho de Estado, contra a sociedade.

O Estado Democrático de Direito aciona uma concepção em que a democracia diz respeito à voz do povo. E o povo é soberano, o povo se manifesta. Então, a gente vai falar um pouquinho sobre isso e, nesse contexto também, pensar muito rapidamente na questão dos antecedentes históricos do Brasil para pensar como que essas duas concepções de Estado de Direito e Estado Democrático de Direito existem, menos do ponto de vista da construção teórica, mais do ponto de vista prático. Há um enfrentamento constante que se dá, seja do ponto de vista da historiografia, seja por conta da mídia. Eu acho que a mídia é um braço muito importante da perspectiva da construção democrática contemporânea e da própria legislação, desde sempre, muito embora não seja possível desenvolver essa ideia nesse momento.

Quando a gente pensa na concepção de Estado, na instituição Estado, *grasso modo*, nós pensamos na perspectiva legalista, no uso da força, na mediação de conflitos a que se arvora e na destinação de recursos para a sobrevivência mínima da população. Mas não só, estamos aqui sendo diretas e simplistas, sabemos. Mas quando adentramos no universo dos

problemas públicos, das políticas públicas e das ações públicas (Halpern; Lascoumes; Le Galès, 2021), a questão financeira e as escolhas sobre os investimentos passam a dialogar com o público diverso citado anteriormente e que recheia essa categoria que os clássicos chamaram, no aspecto jurídico, povo.

Noutro contexto, mesmo que rapidamente, é preciso citar aspecto da colisão e coalisão de interesses, com destaque – em se tratando do Brasil – para um povo de mais de metade negra. É essencial falar sobre a resistência negra e seus impactos no tensionamento da sociedade com o Estado. E um dos resultados, tanto desse conflito da concepção de democracia quanto de resistência negra nos resultados, evidencia as ações afirmativas, que é o que me traz aqui para conversar com vocês.

E eu acho muito interessante falar sobre as políticas afirmativas que extrapolam as cotas – reserva de vagas para negros(as) e indígenas em universidades, e não só nas universidades. Desde o final dos anos 1990, e mais fortemente após a Lei nº 12.711/2012, e também a Lei nº 12.990/2014, que orienta a reserva 20% de vagas para negros(as) em órgãos públicos e autarquias. Dois instrumentos de políticas públicas vistos como sendo uma resposta institucional que advém da conquista desse Movimento Negro e de toda essa concepção de Estado Democrático de Direito que, pressionado, teve que incorporar segmentos invisibilizados do ponto de vista do legalista.

Nas sociedades, em relação aos deveres, segmentos minorizados não foram esquecidos. Daí existem essas respostas legalistas que são institucionais, resultam de ações políticas (Halpern; Lascoumes; Le Galès, 2021) que são externas às próprias universidades e geram esse movimento de fora para dentro das universidades, institutos e órgãos governamentais. Uma determinação do âmbito legal, dois instrumentos potentes de políticas afirmativas, que são as Leis nº 12.711/2012 e nº 12.990/2014, que acabam fazendo com que pessoas negras, indígenas, travestis e trans, pessoas com deficiência, ingressem nas universidades e, com isso, outras dinâmicas também se estabeleçam, tanto de fora pra dentro quanto de dentro pra fora, e de dentro para dentro mesmo.

Quando ampliamos ainda mais o diálogo tensionando o conceito de democracia e Estado Democrático de Direito, em se tratando de políticas afirmativas em universidade,

acesso e permanência, e abordagens transversais e interseccionais no universo das políticas públicas em curso nesses espaços, não há como deixar de falar sobre outras epistemologias. Pensar a presença dessas pessoas que ingressam nas universidades e também no serviço público, com seus corpos marcados por gênero, raça, classe, idade, que possuem vivências e experiências, visões de mundo que embasam suas opções teórico-metodológicas, e que por vezes se chocam com o que está, academicamente, estabelecido nas instituições. E aí, antes de apresentar a UnB, instituição à qual me vinculo, é preciso a experiência de universidade pública, especificamente a UnB. Enfim, para pensar essas realidades múltiplas e diversas do ponto de vista conceitual e prático, trago para vocês a contribuição de dois conceitos, que são a transversalidade e a interseccionalidade para o estudo e a práxis democrática. Entendendo que a práxis democrática exige que a gente volte novamente para olhar e “ver” o país tão desigual que se tornou o Brasil e questione: qual a contribuição do pensamento acadêmico, reflexivo e mais elaborado para a transformação da realidade? Como Brasil, me refiro ao Estado brasileiro.

Então, as políticas públicas no Brasil, seja numa concepção francesa, como Muller (2018), Halpern, Lascoumes e Le Galès (2021), seja também de autores (Theodoro, 2022) e autoras brasileiras (Fíllice, 2011) que vão tratar também do Estado, por meio do estudo das políticas públicas como sendo um estado em ação (Muller, 2018). O tempo todo em que nós estamos aqui, nós estamos falando de um contexto em que não há uma ruptura com o sistema. Embora haja críticas, nós estamos aqui em diálogo com o sistema. A escolha por pensar o que se entende por democracia, Estado Democrático de Direito, práxis democrática, políticas afirmativas, é pensar a melhor forma de fazer com que esse Estado funcione e funcione bem, naquilo que se propõe. Então aqui não há um questionamento sobre a existência da instituição Estado, mas um questionamento sobre como o Estado tem atuado, e para quem. Por que a gente fala isso? Porque nós vivemos no país mais desigual da América Latina e é o quinto maior país do mundo, cuja concentração de renda é absurda e que tem a maior população negra fora do continente africano. Separar raça e classe torna-se um despautério. E isso tem ocorrido: fala-se em democracia no Brasil sem falar de antirracismo, como se isso fosse possível. Essa dinâmica pavimenta as relações desiguais e

conformam práticas, também no interior das IESs e da educação básica, que hoje recebem “o povo” diverso, brasileiro, devido às políticas de ações afirmativas.

Então, por mais que nós tenhamos simpatia por uma por outra forma de organização social em que a figura do Estado não seja o cerne da discussão para pensar a organização política e econômica brasileira, nós, do lugar de acadêmicos(as) que somos, mulher, e mulher negra, pessoas que, no meu caso, especificamente, que já fomos pessoas pobres, em situação de vulnerabilidade, mas somos atravessadas pelo racismo, e raça nos leva – na representação de mundo – à pobreza.

Não há como, neste momento, dialogar sobre uma perspectiva de democracia que não seja um diálogo com o Estado, diverso e plural. E não há como ficar *blasé*, sem racializar o debate do acesso e da permanência desses representantes da diversidade brasileira nas universidades, e o que têm sido feito para acolher, da forma mais diversa e singular possível.

E aí eu trago para vocês uma imagem para pensar essa questão do racismo estrutural do Estado Democrático de Direito.

Figura 1 – Igualdade versus justiça social



Fonte: Desconhecido.

O que essa imagem lembra a vocês? Igualdade não significa justiça, não é? De um lado, nós temos três pessoas em cima de um caixotinho e, do outro lado, nós temos três pessoas, e vocês conseguem perceber que há uma diferença na distribuição dos caixoti-

nhos. E aí nós estamos aqui abordando a movimentação dos caixotinhos – um sendo posto sobre o outro, para igualar em altura as pessoas – como uma concepção de igualdade, pautada na redistribuição econômica.

Igualdade, liberdade e fraternidade, que são os três eixos da Revolução Francesa e que vão, ao longo dos anos, estruturando uma concepção ocidental, que tem muita força também na construção da ideia de Estado, de Estado Democrático de Direito, e dialoga com as políticas afirmativas e sua argumentação por parte do judiciário brasileiro, que levou ao reconhecimento da constitucionalidade das cotas, em 2010.

A concepção de igualdade, liberdade e fraternidade e, principalmente, a concepção de igualdade, hoje avançou numa crítica como o ex-ministro Joaquim Barbosa (Filice, 2011) diz: você sai de uma igualdade estática para uma igualdade substancial. O que é uma igualdade estática? Quando se trabalha naquela concepção de universalidade, em que todas as pessoas são iguais e não se considera, principalmente, uma leitura para além da diferenciação econômica, como definidor de uma dada perspectiva de mérito, direito. Não se considerava diferenciação de gênero e muito menos a concepção de raça.

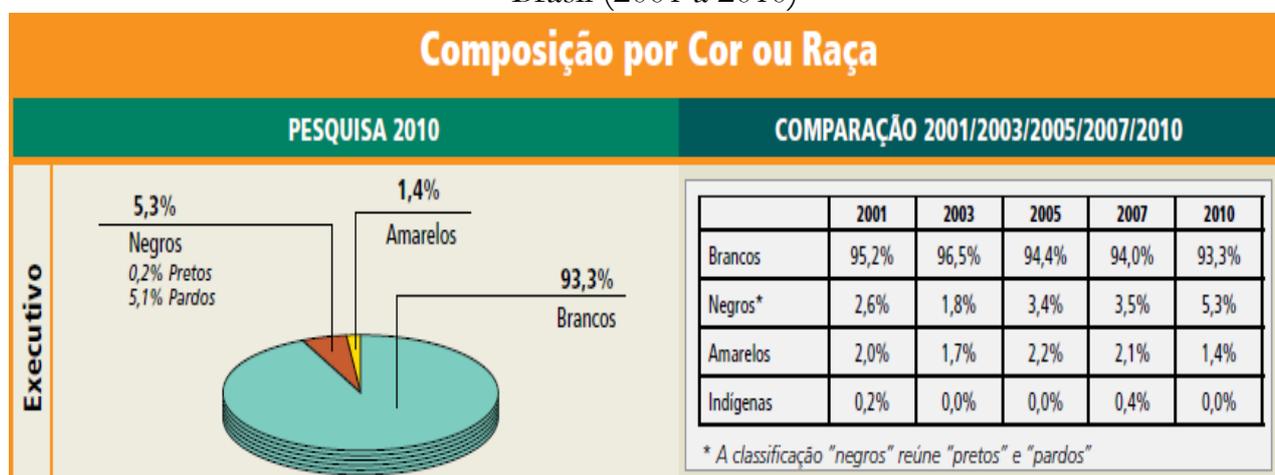
Aqui nesse desenho, especificamente, o tensionamento se dá em relação a uma desigualdade de oportunidades. Tanto é que os caixotinhos são associados à concepção de justiça social. Mas e daí? A figura tem outro limite, que é a questão que são três bonequinhos brancos, aparentemente homens. Então você não vê aqui nenhuma figura que seja uma mulher, uma pessoa negra, um idoso, uma pessoa indígena ou qualquer outro ser que não seja um homem, e um homem branco.

Daí outro tensionamento em relação à questão da igualdade, para nos movimentar da igualdade estática para a igualdade substancial. Nós vemos que há um limite muito grande no que chamam de “questões identitárias”. Nesse debate, e nesse desenho, você não percebe a questão de gênero, sequer a questão de raça. Tanto a concepção de igualdade quanto a concepção de justiça social aqui, de cara, já começa tensionando o que é um Estado Democrático de Direito. Um Estado Democrático de Direito precisa ser muito mais do que isso, justiça redistributiva (Fraser, 2020).

Nesse desenho, a gente precisa então pensar: por que um desenho, uma representação que já representa o Estado Democrático de Direito, que já tensiona a ideia de igualdade estática, que já tem pensado na justiça social, ainda continua a representar ho-

mens, e homens brancos? Então, uma educação de qualidade e comprometida com a transformação da violenta e excludente realidade brasileira torna preciso que nós compreendamos que há algo que a gente chama de “racismo estrutural” no Brasil, e que combina racismo, sexismo e classismo, de forma quase que inseparável. O Brasil é um país de origem escravocrata. Existe o racismo residual que Florestan Fernandes (Garcia, 2007; Filice, 2011) nos coloca? Sim, existe. Mas existe um racismo que se ressignifica cotidianamente, e ele não está posto, dada a prevalência do pacto do silenciamento, o pacto da branquitude (Bento, 2022).

Figura 2 – Perfil do empregados, segundo cor ou raça, das 500 maiores empresas do Brasil (2001 a 2010)



Fonte: Instituto Ethos, 2011.

Essa é uma tabela e um gráfico do Instituto Ethos. E por que eu trago esse *slide*? Porque ele vai apresentar os resultados de uma pesquisa que foi feita nas 500 maiores empresas do Brasil, de 2001 a 2010. A primeira pesquisa foi em 2005 e o Instituto Ethos continua fazendo. Até hoje esses números vão sendo atualizados e você consegue perceber que esses dados não mudaram. Não mudaram a realidade da população negra. Houve uma marola na conjuntura, mas a estrutura continua sendo racista. Por que que eu gosto dessa tabela? Porque vai apresentar de 2003 a 2010. E é o momento em que a gente tem o primeiro e o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e porque faz um recorte sobre os cargos de executivos.

Eu gosto de pensar um pouco sobre isso: a questão de raça, classe e gênero tem muito desse ponto de vista também do mercado de trabalho. E pensar em 2003 a 2010 por ser um governo de esquerda, que foi o governo que mais se comprometeu com esse Estado, pelo menos teoricamente, na perspectiva da narrativa. Esse Estado Democrático de Direito e essa perspectiva de diálogo com a diversidade. Tanto que após vários atropelos – que não cabe aqui resgatar –, Lula se encontra hoje (2023), na revisão deste texto, em seu terceiro mandato.

Nota-se que, se em 2003 os cargos de executivos eram 96,5% compostos por pessoas autodeclaradas brancas, e 1,8% por pessoas autodeclaradas negras; em 2010, no final do segundo mandato do governo Lula, com todas as políticas que nós vamos ter, o impacto da Conferência de Durban, em 2001, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2003, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, em 2004. No Itamarati, bolsas voltadas para a formação de quadros de diplomatas, o programa da “Unidade na diversidade”, que estava dentro da Secadi, na Coordenação da Educação para as Relações Raciais. O cursinho para negros e negras, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Brasil Quilombola, o Educação Para Todos, um conjunto de políticas de caráter universalista, programas e projetos sociais que, em alguma medida, atingiram a população negra, ou seja, foi um *boom* de políticas sociais que pouco abalaram a estrutura da desigualdade racial na estrutura hierárquica do mercado de trabalho, mas não só. Essa tabela do Instituto Ethos não deixa dúvidas sobre isso. Um conjunto imenso de políticas sociais que ocorreram de 2003 a 2010 e que, em alguma medida, juntas, atingiram a população brasileira em termos de raça, em termos de classe, em termos de gênero. Se, em 2003, 96,5% dos executivos eram brancos, em 2010, após todas essas ações – sem recorte, em sua maioria, efetivamente racial –, o número de executivos caiu pra 93%, ou seja, menos de 3% percentuais. Os negros no cargo executivo, que eram 1,8%, subiram para míseros 5,3%.

Ou seja, nós já estávamos às voltas com várias políticas sociais e, dentre elas, nós já tínhamos algumas universidades que adotavam cotas como a UnB, por exemplo, a primeira universidade federal, mas tínhamos a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e outras instituições que já adotavam algum tipo de política de ações afirmativas (DPU e ABPN). E mesmo a estrutura mais profunda continua racializada, e a conjuntura teve uma movimentação mínima. Aí quando você vai para os postos hierárquicos mais baixos, os(as) negros(as) são a grande maioria.

O que é importante destacar aqui, brasileiros e brasileiras? Para que a gente pense por que aqueles caixotinhos continuam sendo os caixotinhos com homens brancos em cima. É notório: do ponto de vista da percepção da sociedade brasileira, não há esse reconhecimento, sequer um incômodo dessa super, hiper, mega representação da população branca nos melhores postos hierárquicos, generalizadamente. Essas invisibilidades que a gente chama de “invisibilidades políticas” são constantes.

Então, o que nós estamos fazendo aqui? Falando com vocês de políticas públicas e sobre a necessidade de mudanças para uma igualdade substancial. Falamos de políticas afirmativas, mas também sobre história, historiografia, invisibilidades e, do ponto de vista da educação, de relações raciais. Por que que essas invisibilidades acontecem? O livro mais lido do Brasil ainda é, hoje, o livro didático. E o livro didático ainda comprometido com uma perspectiva de história do Brasil, que privilegia a narrativa eurocentrada, em detrimento da contribuição negra, dos(as) africanos(as) e dos povos ameríndios, no Brasil. O processo de participação e resistência negra também foi muito deficitário. A imagem do(a) negro(a) sempre tratada com uma visão negativa, estereotipada, submissa e animalizada (Garcia, 2011). Ou quando a gente chega na década de 1930, 1940, a questão da democracia racial e da concepção de integração do negro da sociedade brasileira. Pouquíssimo se diz das organizações negras tão necessárias para a emergência das políticas afirmativas em fins da década de 1970; com a institucionalização das demandas do Movimento Negro e do Movimento das Mulheres Negras.

É quando começamos a ter algumas respostas institucionais, como o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, no governo José Sarney, e temos uma primeira concepção de ações afirmativas estruturadas por parte do governo, que começa a assumir esse diálogo. As ações políticas externas começam a se tornar ações públicas dentro dos espaços também governamentais. E aí a gente precisa pensar aquilo que o colega Joaze Bernardino coloca, que para o enfrentamento do racismo institucional e estrutural, não basta simplesmente a desconstrução do mito da democracia racial, mas também requer que compreendamos como se opera as desigualdades raciais entre o sistema de classificação racial do Brasil.

Essas e várias outras questões começam a ser pautadas em função dos vários movimentos sociais que chegam para pressionar e compor a construção dessa Constituição Cidadã. Só que quando avaliamos criticamente, nota-se que não há uma democracia racial no Brasil, de fato. A necessidade de resposta institucional precisa ser dada. E, enquanto políticas públicas, enquanto Estado brasileiro, porque enquanto Estado Democrático de Direito, é isso que se espera.

E aí acionamos a importância da abordagem transversal e interseccional em gênero, raça e classe, faixa etária e outros marcadores para delinear, de fato, o reconhecimento do Estado Democrático de Direito, que precisa considerar a diversidade de segmentos que foram, historicamente, aliados dos bens básicos de sobrevivência. Um país que se estrutura a partir de uma narrativa de democracia racial, uma narrativa que é construída a partir da exclusão material de negros, negras, mulheres, indígenas e vários outros segmentos.

Do ponto de vista político, da ação política do Movimento Negro, houve uma ressignificação da categoria negro, numa perspectiva de positividade da palavra “negro(a)”. Em função da leitura do Movimento Negro, que ressignificou positivamente a palavra “negro” e outros movimentos, foi possível uma crítica ao racismo, assegurando direitos às pessoas com características fenotípicas negroides, características estas que as colocam em situação de preconceito e discriminação racial, levando uma grande parte da população negra ao abandono do Estado e à morte. Enfim, nesse contexto de invisibilidades e de descompromisso do Estado, em meio à resistência negra, o vem a ser ações

afirmativas? São ações reparatórias, dado o reconhecimento de dados que revelam que há um fosso abissal entre negros(as) e brancos no Brasil.

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, espontânea e compulsoriamente, para pensar, garantir a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e pela marginalização, por motivos raciais, éticos, religiosos, de gênero e outros. Só que aquele caixotinho, aquele caixotinho que nós vimos lá no início, ele se repete recorrentemente nas falas, nos movimentos, nas propagandas, no cotidiano brasileiro, de várias formas.

Hoje, há o reconhecimento de que as cotas são constitucionais. Então, aquelas cotas raciais passam a ser incorporadas à Lei nº 12.711/2012, as cotas sociais. São cerca de 50% de vagas para pessoas advindas de escolas públicas, que ganham até um salário mínimo e meio e as cotas raciais devem acompanhar a população negra da localidade da universidade. Entendam: as cotas sociais não nascem de um amadurecimento acerca do racismo, de se reconhecer a importância de pensar sobre a população negra. Não, não acontece por isso. Acontece porque o racismo é tão forte que se pode para o preto, pode para o branco pobre. Então a população branca e pobre passa a ter acesso às universidades por meio da Lei nº 12.711/2012, em função do racismo estrutural no Brasil.

Julvan: Do ponto de vista da história, você vem trazendo umas reflexões importantíssimas sobre as cotas. Essa lei federal, desde 2012, ela é em si uma cota social e não é aquela cota racial que o Movimento Negro brigava por conta de uma dívida histórica, que o Estado tem para a população negra brasileira. E, na verdade, quando você diz essa porcentagem, 50% das vagas, falando da graduação para quem vem de escola pública. Só que desses 50% nós vamos ter a porcentagem da população negra e indígena de cada estado da Federação dentro desses 50% que, na verdade então, 50% de cotas não é para a população negra, porque vai ficar em torno de 25% por aí, exatamente.

Renísia: Isso, e eu vou falar exatamente sobre isso. No Distrito Federal fica em torno de 28%. O cenário é esse. A questão é nós temos hoje uma ferramenta do campo das políticas públicas, que mais do que pensar avaliação de políticas públicas, nós temos pensado a gestão da política pública. Temos uma ferramenta teórica que nos ajuda a

pensar o apoio à gestão de políticas públicas em gênero, raça e classe, daí a grande contribuição da interseccionalidade.

Julvan: Então, esse racismo qual pode ser se está explicando ele está escrito quando hoje se tem questionamentos das cotas, mas apenas as cotas voltadas para a população negra. Não há nenhum questionamento dessa cota social. Quer dizer, quando você tem propostas para se acabar com as cotas, é acabar com as cotas raciais. Essa que é destinada à população negra. Esse raciocínio estrutural é que está presente aí na sociedade.

Renísia: Exatamente. Quando se estava fazendo a revisão das Leis de Cotas, só para vocês entenderem, antes da aprovação da Lei nº 12.711/2012, a grande questão não foi “vamos acolher a constitucionalidade das cotas e assumir as cotas sociais”, pelo contrário, foi “vamos tirar esse recorte racial”. Leiam o livro *Nos bastidores da política de cotas*, da Vanessa Machado, que trata dos bastidores da aprovação dessa legislação. E hoje, 2022, 20 anos depois, na UnB, quase 10 anos das cotas sociais, e que era para ter uma revisão novamente. Julvan, nós estamos às voltas com o mesmo discurso de retirada do recorte racial. Muita gente faz a leitura da Lei nº 12.711 como parte central da democracia, mas também foi, paradoxalmente, um elemento do racismo. Então, a questão é a seguinte: como é que a gente pensa hoje? De que Estado você está falando? Lembra que a gente começou a falar de Estado? De que política pública estamos falando? Como uma ação pública? De que sociedade? Uma sociedade diversa?

É preciso que a gente compreenda que a gestão de políticas públicas é um ato intencional. E aí que a gente entra rapidamente para pensar: a interseccionalidade tem que estar posta como lente teórica e ferramenta de intervenção na forma de implementar e pensar as políticas. A intersetorialidade e a transversalidade já são conceitos mais frequentes no campo das políticas públicas. Gente, eu estou falando de gestão de políticas públicas, estamos falando sobre a operacionalização da política pública. Eu estou falando de algo que a gente tem no Brasil.

Então, a intersetorialidade são diferentes setores, uma perspectiva interdisciplinar que tem que pensar o racismo, o sexismo e o classismo. Isso não tem acontecido, mas é importante para que diferentes setores tenham ações mais efetivas, combinadas e articu-

ladas. A transversalidade ajuda a pensar as questões da diferença, da condição social, que vai passar todas as políticas setoriais e intersetoriais e você tem que considerar gênero e raça. E a interseccionalidade aciona situações de desigualdade e diferença que atravessam pessoas e diferentes grupos e que vão gerar diferentes assimetrias, e essas pessoas são, sem sombra de dúvida, as beneficiárias das políticas afirmativas: mulheres, negros(as), LGBTQIA+, pessoas com deficiência, pessoas que aqueles que movimentam os caixotinhos não consideraram ao longo dos anos, no Brasil.

É esse público que chega nas universidades. Então, a interseccionalidade é esse olhar que a gente tem tido, mais atento, na gestão das políticas públicas. Nós temos sido convidados pelo Ministério Público, pela Procuradoria Geral, por universidades, para pensar essa ferramenta que vai enfrentar justamente essas múltiplas assimetrias, as diferentes avenidas que se cruzam, conforme Crenswal (2004). Não se trata de uma somatória de desigualdades, mazelas, mas dinâmicas de diferenças que vão singularizando a sua forma de ser e estar em determinados espaços, em determinados contextos. Uma coisa é você ser mulher, jovem e branca. Outra coisa é você ser mulher, jovem, negra e periférica. Quem são as pessoas que chegam nas universidades? Quais são suas demandas? Quais são os setores e as políticas que, combinadas, irão minimizar os impactos das políticas de permanência em curso?

Por que essa ferramenta teórica-metodológica da interseccionalidade? Ela vai propor esse enfrentamento pertinente que, em vez de analisar a problemática sobre a perspectiva do essencialismo identitário, ou seja, o negro, a mulher, o LGBTQIA+, busca perceber o que é ser uma mulher, uma mulher lésbica, uma mulher trans, uma mulher cis, uma mulher cis periférica, uma mulher trans e periférica, e sendo também negra, e sendo também pobre, e “n” outras situações coisas. O que atravessa essas pessoas nessas instituições? Trata-se de reorientar a análise para a interação das condições estruturais que atravessam também os corpos, e formatam as desigualdades estruturantes de raça, classe e gênero, de forma articulada. E como que elas vão se posicionar nessas avenidas de esfoliação. Daqui a gente está falando da Kimberley Crewshaw, da Carla Akotirene, da Patrícia Hill Collins, nós estamos

falando da Lélia Gonzalez, da Ângela Figueiredo e de outras tantas que nos ajudam a pensar essa conceituação no campo das políticas públicas.

Por fim, o que a gente tem percebido é que uma perspectiva ampla de intersectorialidade, transversalidade e interseccionalidade possibilita outras abordagens sobre ações públicas, redes de políticas públicas, rearranjos, financiamentos, articulações variadas em contextos complexos. Então, a gente volta aos caixotinhos. Nós questionamos aquela caixinha e a gente pensa quem é que está na ponta, na universidade. Quem são essas pessoas? Quem são os sujeitos de direito no Brasil? É preciso pensar: onde estão as mulheres? Como está o rendimento dessas alunas? A qualidade da sua permanência? Daí, a necessidade desse olhar interseccional. Então, como que a gente vê? Como que estão as mulheres brancas, onde estão as mulheres negras, onde estão as mulheres indígenas, as mulheres negras e mães, arrimo de família? O que nós vamos ver? Por exemplo, outro olhar que a gente precisa ter é sobre a violência que incide sobre esses corpos. Outra pesquisa que é importante precisa mostrar os desafios dos perfis de gênero e raça nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras, como no caso da UnB, e não só.

No caso da UnB, por estar no Distrito Federal, temos que considerar que população dos jovens dentro do Distrito Federal é de 61,8%. A média nacional é de 57%. É uma média superior à média nacional, e essa demanda precisa estar na universidade (Codeplan, ano). Segundo a Codeplan, 70,9% dos jovens encontram-se nas cidades de baixa renda. E aí vem outro olhar interseccional, que é perceber quem são esses jovens, jovens periféricos e jovens negros, que gastam 45 minutos no mínimo para chegar à universidade; a maioria é arrimo de família. Uma parte possui filhos, trabalha e estuda. Diferentemente dos jovens que vivem em regiões mais abastadas, dedicando horas às tarefas familiares e que contribuem para a renda familiar. Essas são realidades que a perspectiva meritocrática não abarca, e não pretende abarcar.

Finalizo dizendo que nós não pensamos apenas em políticas públicas e em políticas de acesso, é preciso mergulhar na permanência. Esse olhar da intersectorialidade, transversalidade, gênero, raça e classe e outras assimetrias nos leva a pensar que não só o acesso, mas a política de permanência em quantidade e de qualidade é essencial para o

sucesso da política. São demandas muito antigas. É preciso uma gestão articulada, uma instância, uma pró-reitoria, uma diretoria que trate, especificamente, de políticas afirmativas, que vá cuidar desses segmentos. Numa perspectiva interseccional, é preciso que se considere a raça, o gênero, a classe, a geração, os territórios de origem; todos esses elementos precisam ser considerados na relação com as estudantes.

Os desafios da graduação continuam sendo potencializados na pós-graduação. E as pesquisas mostram isso; terão menos assistência, menos apoio, menos bolsas. Então tem que ter bolsa permanência. Há uma exigência maior de formação, mais tempo para se dedicar aos estudos. Os materiais são mais caros. Leituras são mais eurocentradas e desconectadas de suas reflexões, hoje, decoloniais e contracoloniais. Há menos disciplinas que tratem dos temas dos seus interesses. Assim, todos esses olhares que nós estamos trazendo aqui é um olhar que se dá dentro de uma abordagem interseccional.

Um paradigma teórico-metodológico da tradução feminista negra que promove intervenções políticas, letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e as violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam obstáculos a essas mulheres negras (Carnaúba; Filice, 2018; Akotirene, 2019). Então, nós passamos a ver esses jovens, essas jovens; a mulher negra não só está na base da pirâmide na sociedade brasileira, mas quando ela chega à universidade. Os reflexos dessa desigualdade externa são levados pra dentro da universidade. E ela não as percebe, não as reconhece, e têm tido várias formas de resistência. Mas como nós trabalhamos numa perspectiva de descolonização, num outro momento a gente vem pra falar o quanto essas pessoas têm feito a diferença na universidade, inclusive com outros currículos e outras formas. Muito obrigada!

Julvan: Os comentários são de elogios, ótimos, ótimas explanação, ótimas falas. Tem uma questão que surgiu da Lígia, vou colocar na tela porque aí eu acho que você consegue ver melhor.

Lígia Junqueira: Professora, boa noite! Sabe dizer se após o ingresso na UnB é perceptível que os alunos negros/indígenas cotistas sofram algum tipo de racismo/preconceito devido à forma de ingresso?

Renísia: Sim. Eu acho que é muito interessante essa pergunta porque nós trouxemos toda uma discussão da interseccionalidade, desse olhar singular para as pessoas que estão na ponta. Então é um diálogo com os(as) beneficiários(as) das políticas afirmativas. É um olhar muito cuidadoso que nós estamos tendo. Acabamos de orientar um pós-doutorando, Wellington Santos, que é foi professor da Universidade Estadual de Goiás. Wellington foi aluno da Universidade Federal do Paraná, foi cotista na graduação, no mestrado, no doutorado e fez pós-doutorado conosco. Esse jovem professor negro fez uma pesquisa justamente sobre a minha supervisão com cotistas da UnB (Santos; Filice, 2023). Há sim discriminação em relação aos estudantes negros, em relação aos estudantes LGBTQIA+, em relação aos estudantes indígenas, e a sensação de não pertencimento à universidade, apesar do orgulho de estar em tão importante instituição.

Essa discriminação é efetiva em alguns casos, e aí as denúncias são feitas e os encaminhamentos têm sido feitos, mas as ações são sutis. Precisamos entender o seguinte, que hoje, com tanta informação – e nós estamos num reduto de pessoas muito bem informadas –, você não vai ser agredido assim: “Ô preto, você tinha que estar aqui! Ô macaco...”, como a gente tem visto nos estádios, na rua. A agressão será dissimulada e persistente, e muitas vezes por parte de professores(as).

O que temos visto nesses últimos quatro anos é o “politicamente correto” que incomoda muita gente. Só lamento se incomoda, mas é algo que é o mínimo de respeito que você tem que ter. É o seguinte: guarda para você, nós não estamos interessado em saber o que você pensa ao nosso respeito. Que pena que você pensa assim. Nós não estamos interessados. Independentemente do silêncio, o recado segue sendo dado.

Então, nas universidades não ocorrem assim – racismo flagrante. Mas a discriminação e o preconceito ocorrem quando você quer, por exemplo, pesquisar algum tema que diz respeito a alguma tradição africana, quilombola ou indígena e você não consegue encontrar na universidade alguém que vá te orientar e que te demove desse tema, com argumentos tão rebuscados e euro-americano-centrados que fazem com que você não se sinta parte desses espaços. E aí, pessoas entram negras, indígenas e se sentem “mentalmente, brancas”.

Essa é, a meu ver, uma das formas mais impositivas e cruéis de discriminação que ocorre. Você não se vê representado no material que está sendo dado a ler. Você não vê autoras negras, você não vê autoras indígenas. Você não se reconhece nessa universidade. Isso para essas pessoas é uma forma de violência, não é uma forma de exclusão e é uma forma de não lugar. A zona do não ser, de Franz Fanon. E todos eles falam isso.

Julvan: Eu acho que os dois primeiros semestres, quer dizer, quando você fala lá de política de permanência, eu acho que a política de permanência não pode ser só aquelas de assistência estudantil no sentido tradicional de volta à alimentação, moradia, transporte, mas é preciso ter uma política de permanência, de acompanhamento desses estudantes, de auxílio, de ouvir... Eu estou dizendo isso, eu acho que talvez nos dois primeiros semestres. Aqui na Universidade Federal de Goiás (UFG), só dialogando. Ligada às diretorias de ações afirmativas tem uma ouvidoria específica em ações afirmativas que tem recebido muitas denúncias de assédios moral, social, e aí eu acho que não é só pelo fato de ser cotista. É pelo fato de, talvez, ser negro, pobre, mulher, trans. Porque você tem estudante negro que não é cotista, também tem isso?

Renísia: Mas de qualquer forma, o estudante negro que não é cotista, o que nós temos visto é o seguinte: é que eles sofrem por tabela ao serem considerado cotistas. Então isso só reforça a pergunta que a estudante fez.

Julvan: É isso. Há um racismo que, independentemente de ser um cotista ou não, quer dizer, se é estudante negro sofre.

Renísia: Quando a gente pensa em políticas de permanência, nós não estamos falando só de assistência estudantil, nós estamos falando também de uma mudança pedagógica, epistemológica, de postura e de olhar. De uma mudança curricular. É uma política curricular. Entendendo o currículo na sua concepção mais ampla possível. Nós não estamos falando de matriz, grade curricular, como no passado. Nós estamos falando de disciplinas, contra o epistemicídio. O reconhecimento das temáticas que esses estudantes indígenas, quilombolas, LGBTQA+, pessoas com deficiência, travestis e transexuais veem sentido. Porque hoje nós já temos na pós-graduação da UnB reserva de vagas para todos esses segmentos.

No Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, por exemplo, nós tivemos seis formas de ingressos na nossa última seleção universal: negros, indígenas, pessoas com deficiência, travestis e trans. Então, torna-se cada vez mais complexa a seleção. Por outro lado, nós temos visto esses segmentos, essas pessoas se unindo e se organizando cada vez mais, cobrando também e fazendo um movimento de controle social e cobrança, por outras epistemologias na universidade, de uma forma muito complexa e muito ampla.

Julvan: Isso sim. Com a entrada desse novo, eu vou dizer publicamente que a universidade não tinha, quer dizer, muda todo o referencial teórico, muda o olhar. Você tem as expectativas teóricas, os temas, as pesquisas. Agora eu acho que os programas, eu entendo essa dificuldade, mas o programa que os nossos colegas docentes, quer dizer, entrando esses discentes na pós-graduação, mestrado, doutorado também tem que ter a sensibilidade de saber. Eu não sou especialista na área, mas vou aprender também com quem está pesquisando. Eu acho que também precisaria ter essa compreensão.

Renísia: primeiro, Hilda, uma pessoa falou que equidade é um conceito que são tratamentos iguais. Esses tratamentos não existem. Então por isso que eu não usei muito o conceito de equidade. Eu estava usando mais igualdade pra tensionar o conceito de Estado e de direito. Agora o que a colega traz aqui?

Hilda: Vivo também uma questão como docente da pós-graduação. Todos os discentes que querem discutir temas ligados às questões raciais são direcionados para mim!

Renísia: Isso é grave. Isso é muito grave, né? Eu já falava isso lá na época, a “eu-quipe”. E quando a pessoa é negra e não discute a questão racial também é cobrada para discutir e para assumir a temática. E aquele que discute fica também sobrecarregado. A pessoa fica muito sobrecarregada, ela fica sozinha. Então esse é outro elemento, Hilda, que precisa ser considerado. Agora uma coisa que a gente tem passado é o seguinte: na UnB já tem muitas outras pessoas que estão discutindo. Segundo um estudo que foi feito por uma jovem chamada Érica, da Sociologia, orientada pela falecida professora Lourdes Bandeira, hoje nós somos cerca de 16% de professores da UnB num universo 3 mil e poucos se autodeclarando negros; e, desse montante, 9% seriam mulheres negras. É um

número ínfimo, mas avançou um pouco daqueles 1% da primeira pesquisa que eu acho que foi uma das primeiras, feita pelo professor Jose Jorge, da UnB.

Então, há problemas, mas nós estamos avançando. Só que por outro lado, Hilda, nós temos sido chamadas para mediar alguns conflitos com educadoras brancas e que nós ficamos assim, estarecidas, porque o que nós temos visto é que quando você traz o conceito de intersectorialidade, transversalidade, interserccionalidade, eu não estou aqui falando de políticas afirmativas, eu estou falando de uma universidade que tem que adotar uma concepção de implementação de política de ações afirmativas, com práticas decoloniais. Que tem que ter uma instância, que tem que ter o corpo técnico, que tem que ter recursos financeiros e que tem que ter formação para acolher esses estudantes.

E quando a gente pensa isso nessa universidade, ela tem que fazer formação para os(as) formadores(as). Os colegas professores não podem mais dar as suas aulas como se nada tivesse mudado... Agora na pandemia a gente viu muito isso. Porque não vê os estudantes, porque eles ficavam com as telas fechadas e muitos(as) dos(as) alunos(as) que estavam do lado de lá da telinha eram pretos e pretas e começaram a ficar muito incomodados(as) com a didática brancocêntrica que estava sendo passada, com as imagens e com as falas equivocadas. Só depois começam a abrir as telinhas e mostrar que são pretos(as). E aí os conflitos passaram a se estabelecer rápido.

Então, gente, eu não sei, Julvan, se eu consigo dar conta da complexidade do que é que eu estou falando aqui. Eu não estou falando teoricamente do que sejam políticas públicas, enquanto uma pessoa que pesquisa políticas públicas, mas enquanto uma professora negra dentro de uma universidade que está implementando políticas públicas, da qual ela faz parte, como uma das técnicas também da universidade que implementa essa política e que faz a crítica por dentro da instituição e fala: “não adianta porque nós não estamos implementando como nós sabemos que temos que implementar”. Como deveria estar sendo feito.

Julvan: Como deveria ser implementado. Não. Essa compensação tem. Essa complexidade ou esse dilema eu vivo também, porque eu sou um defensor da política de ações afirmativas atualmente na gestão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ou

seja, todos esses problemas para quem está na gestão e que tem que enfrentar discutindo com a universidade, com a comunidade universitária. É um dilema, mas eu vou sair fora?

Renísia: Eles não conseguem compreender como a gente fala sobre o assunto e aí a gente se torna as *personae non gratae* da universidade, esquecem que somos especialista no tema. O racismo começa por aí, o racismo institucional: questionam a nossa fala, que somos negros(as) que trabalhamos com a questão racial. Então, não temos a neutralidade necessária, porque o neopositivismo vigora na universidade. Aí, quando a gente ainda atua como ativista, aí menosprezam por isso também. E não querem conhecer nossa competência técnica para apontar alternativas. Olha, tem que fazer formação de formadores(as). Tem que ter educação para relações raciais como disciplina para todos os cursos. E os colegas professores também precisam fazer curso, porque eles estão se equivocando. Os alunos têm razão. O clima está tenso.

Julvan: Tem uma questão da Laura Casimiro.

Laura Casimiro: Professora, você pensa em forma de abordar a importância e os contextos de políticas públicas com alunos do ensino básico? Acha que que pode ser uma forma de responder ao número de provas coletivas por não cotista?

Renísia: Bom, vamos lá. Eu falei pra vocês da Lei nº 12.711/2012. Eu trabalho com três instrumentos: o primeiro é voltado para a educação básica, que é o artigo 26 da LDB nº 9394/96. Porque eu sou da Faculdade de Educação e trabalho com ensino fundamental, séries iniciais. Então eu também participo do projeto da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, que é o “Afrocientista”. Já é a terceira edição que eu coordeno esse curso, pelo Centro-Oeste, que é de formação, justamente para os estudantes do ensino médio. Então assim, como a gente trabalha no fundamental, temos um projeto que é o “Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis e Portugal”.

Julvan: Eu só vou comentar aqui com o Rodrigo, que perguntou se na UnB não há Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Lá da apresentação eu falei que você foi coordenadora do NEAB.

Renísia: Coordenei, eu não estou coordenando mais. Fiquei oito anos, mas agora eu só coordeno o Geppherg, que é o Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas,

História, Educação das Relações Raciais e de Gênero. Então, assim, o Afro-Cientista já trata justamente dessa questão da formação para o ensino médio. Trata da questão da identidade negra, uma perspectiva de cidadania e preparatório também para esses(as) alunos(as) criarem uma expectativa para estar nas universidades. Nós trabalhamos com a divulgação das políticas afirmativas. E aí a pergunta da menina: isso pode ser uma solução? Solução? Sim. Pode ser uma solução.

Agora nesse momento a gente está revisando duas pesquisas, uma para a Defensoria Pública da União junto com a ABPN, e outra na UnB, sob a coordenação do professor Joaze, da Sociologia, e o professor Carlos, do Instituto de Ciência Política. E uma das perguntas é justamente essa: se o aluno teve estímulo dos(as) professores(as) na educação básica no final do ensino médio para utilizar as cotas, teremos esses alunos conosco na UnB.

Pasmem, a maioria dos professores da educação básica não faz essas falas. E digo mais. São apenas algumas escolas públicas, com um pouco mais de consciência, que tem professores mais ativistas, e as particulares, que estimulam os estudantes a estar na universidade. Só que a maioria dos estudantes que entram para a universidade pelas cotas não estão nas escolas particulares. Eles estão nas públicas. E a maioria deles achavam que não iam entrar na universidade.

Por isso que eu fiz todo aquele histórico antes, pessoal. Para um país que tem uma história muito mal contada e que ainda se pensa a partir dos modelos europeus e norte-americanos, e que nossa análise de políticas públicas é baseada em autores e leituras euro-americano-centradas; é compreensível, por exemplo, que o Brasil, na América Latina, dialogue muito pouco com o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Quais são os diálogos que nós temos? E agora menos ainda com os países aqui da América Latina. Ainda são os organismos internacionais que nos pautam. Nós ainda respondemos à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aos Estados Unidos. O Brasil ainda é muito americano-centrado. Ainda é muito colonizado.

Julvan: Nós não temos mais questões. Anuncio aqueles elogios todos acerca da sua fala, que estão circulando lá no *chat*, e eu quero reforçar os elogios que as pessoas

fazem a essa importante fala para todos nós. A não ser que alguém tenha mais alguma questão, eu acho que é para você fazer as suas palavras finais agradecendo e sabendo que a sua fala contribuiu para essa formação, que nós estamos fazendo aqui na UFJF, principalmente para os membros das bancas e para a comissão de heteroidentificação.

Renísia: Nas bancas de heteroidentificação, o que a gente tem visto agora, me lembro a última portaria, nós tivemos a Portaria nº 4, de 2018. Nós tivemos outra portaria agora que eu não me lembro o número, mas que prestou um desserviço no sentido de falar que aquelas pessoas que não forem aprovadas, por exemplo, nos concursos públicos como negros(as), que eles(as) podem concorrer ao sistema universal. Por trás de uma narrativa de Estado Democrático de Direito, de igualdade, aquilo que eu comecei falando de que somos todos iguais, o que nós estamos vendo novamente? Um racismo absurdo! Voltamos ao vai que cola. Tenta. Se você não passar, você cai na universal. Todo avanço que nós tivemos, nós estamos voltando para trás.

Julvan: Que agora que não há nenhuma punição para aquele que está cometendo a irregularidade.

Renísia: Não, vai que cola, ele tenta. Entende? Então assim, eu acho isso extremamente complexo. Eu só queria dizer para vocês que assim, que a gente tenta com o artigo 26-A fazer esse projeto “Tecendo redes antirracistas”. Nós temos esse livro, nós temos já o segundo, nós estamos indo para o terceiro. Eu estou agora nesse momento fazendo o meu pós-doutorado em Relações Internacionais de Diplomacia Econômica, em Cabo Verde. E o objetivo é exatamente isso: publicar outras perspectivas que façam com que as pessoas pensem numa identidade, também outros materiais escolares a partir do ponto de vista dos próprios africanos e africanas. Não de quem fale sobre eles, mas o que eles pensam sobre a empresa colonial portuguesa? E que esse material venha, em algum momento, compor os livros didáticos. Esse é um objetivo.

Na Lei nº 12.711, estamos todos nós nas universidades, nos NEABs e grupos correlatos, fazendo pesquisa e vendo como que as políticas estão acontecendo, trabalhando em bancas de heteroidentificação, publicando, “trocando o pneu do carro andando” e cortando na própria carne, porque nós somos as pessoas que, dentro das instituições, atuam, não só

escrevem sobre. Fazemos a crítica por dentro. E isso também nos traz muitos dos sabores e faz com que a nossa saúde mental fique muito abalada. É desgastante, é horripilante.

A sociedade, a universidade, as universidades continuam brancas, brancocêntricas e os colegas não percebem o quão racistas são. E nós estamos vendo que esse tipo de comportamento incide sobre os nossos estudantes, nós somos chamadas a conversar sobre esses assuntos. E tentar ajudar na medida do possível.

E com a Lei nº 12.990, é esse outro instrumento de política pública, porque a lei é um instrumento. Ela não é a política em si. E ajudando na formação dos tribunais e desses segmentos que mais nos ajudam, que é o Ministério Público. Está ruim com o Ministério Público? Pior sem ele. Sem ele, nós não fazemos nada. Porque o Termo de Ajuste de Conduta (TAC) que chega até as universidades é movido em função de o Ministério Público estar se qualificando para o trabalho. Agora se o Ministério Público não tem informação sobre isso que nós estamos falando para vocês, como que nós vamos ter apoio? Então, assim, eu estou assim como os meus colegas exaustos, exaustas, trabalhando para caramba e é isso.

Julvan: Quem está trabalhando nessa área tem um trabalho dobrado.

Renísia: E a gente tem que cuidar da nossa saúde mental, porque é o racismo de fora que incide sobre o racismo de dentro, e nós aí com os que vieram antes e lutaram tanto para que nós estivéssemos aqui. Então vamos que vamos!

Julvan: Mas é um trabalho necessário para que a gente possa construir não só com a universidade, mas com uma sociedade mais democrática, igualitária, que respeita todas as pessoas.

Renísia: E mais do que isso. Não nos venha dizer que isso é Estado Democrático de Direito, que isso aí nada mais é do que a tentativa... Nós precisamos mudar isso, porque os números da violência são absurdos. Isso é o “x” da questão.

Julvan: E agora isso não está desligado do contexto político que nós estamos vivendo. Desses últimos anos.

Renísia: Potencializa-se cada vez mais. Esse governo eu falo que eu não cito, não falo dele, porque ele é uma aberração. Esse senhor é uma aberração. Eu prefiro não mencionar nada sobre ele. Nada a declarar (2019-2022).

Julvan: Pronto, Renísia! Com esse sentimento pessimista...

Renísia: Vamos falar uma coisa boa: é que os(as) alunos(as) estão entrando, estão fazendo um movimento grande e nós estamos começando a ler mais autores(as) negros(as), há mais grupos, estamos mais fortalecidos(as). Eu não estou sozinha, o Julvan não está sozinho. Estamos todos juntos(as) e misturados(as) e não tem mais volta. Isso é um ponto muito positivo. Esperançosa!

Julvan: É, eu acho que o importante aqui, por exemplo, nós temos vários encontros e com colegas de várias universidades diferentes aí. Às vezes a gente está sozinho, trabalhando numa universidade, sozinha, assim, alguns colegas e a gente não tem essa dimensão que outros estão vivendo, havendo a luta em diversas outras universidades pelo país. Isso nos dá essa esperança de que a gente vai mudar e nós mudaremos.

Renísia: É esse quilombo acadêmico. A ABPN é um quilombo acadêmico também para nós, e isso é muito bom, isso é muito bom. Gente, associem-se à ABPN, hein? Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras, por favor!

Julvan: Agradeço. Foi muito bom estar com você esta tarde e este início de noite. Agradeço a todas as pessoas e semana que vem nós estaremos de volta na quinta-feira e não na quarta, na quinta-feira. Então, um abraço Renísia, muito obrigado.

Renísia: Obrigada!

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRUGUÉ, Quim; CANAL, Ramón; PAYA, Palmira. ¿Inteligencia administrativa para abordar “problemas malditos”? El caso de las comisiones interdepartamentales de Catalunya. *Gestión y política pública*, v. 24, n. 1, p. 85-130, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v24n1/v24n1a3.pdf>

CARNAÚBA, R. A.; FILICE, R. C. G. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em políticas públicas no caso de grávidas adolescentes. *In: II Jornada de Estudos Negros na UnB*, 2019, Brasília. II Jornada de Estudos Negros na UnB. Brasília: Revista Calundu, 2018. p. 42-60.

CRENSHAW, Kimberle. Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. Tem racismo no Brasil! E, eu com isso?: uma reflexão sobre políticas afirmativas, educação, o artigo 26-A da LDB no Distrito Federal e você. *In: FARRANHA, A. C. et al. Acusações de racismo na capital da República: obra comemorativa dos 10 anos do Núcleo de Enfrentamento à discriminação do MPDFT*, Brasília: MPDFT, Procuradoria Geral de Justiça, 2017. p. 303-333. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/nucleos/ned/Acusacoes_de_racismo_na_capital_da_Republica.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

FRASER, Nancy. Justiça anormal. *Revista da Faculdade de Direito da USP*, v. 108, p. 739-768, jan./dez. 2013.

HALPERN, Charlotte; LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. As abordagens a partir dos instrumentos da ação pública. In: OLIVEIRA, Osmany Porto de; HASSENTEUFEU, Patrick. *Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos*. ENAP, 2021 (Capítulo 1). Disponível em: <https://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/4djlighmedm9vdpnnp30f27dc3l/resources/halpern-et-al-as-abordagens-a-partir-dos-instrumentos-da-acao-publica.pdf>.

MULLER, P. *As políticas públicas*. Niterói: Ed. UFF, 2018. p. 23-84. Disponível em: <https://tinyurl.com/muller2018>.

**AÇÕES AFIRMATIVAS E
A DEMOCRATIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR À LUZ
DE MOMENTOS [PÓS]
PANDÊMICOS**

Georgina Helena Lima Nunes

INTRODUÇÃO

Esta escrita emerge de dois contextos em que, a convite da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), especificamente da Diretoria de Ações Afirmativas, discorri, de diferentes formas, sobre a política de ações afirmativas para negros(as), particularmente acerca da Lei nº 12711/12, a Lei de Cotas, que possibilita o ingresso nas universidades públicas a Pretos(as) e Pardos(as) (negros/as) e Indígenas (PPI), alocados(as) em uma subcota, visto que o critério primordial para ser candidato(a) é ser oriundo(a) da escola pública. Tais contextos se deram respectivamente nos meses de maio, de 2020 e 2022; no primeiro, vivíamos os meses iniciais de uma crise sanitária marcada pela pandemia de Covid-19 e, no segundo momento, no ano de 2022, vivíamos o seu quase término e também buscávamos compreender as suas consequências.

Em ambas as oportunidades, o tema proposto para a discussão foi “Ações afirmativas e democratização do ensino superior”. A construção de um pensamento intelectual e político não se constrói nem se altera de um dia para outro, todavia a “surpresa” que tomou conta do mundo, a partir da pandemia, possibilitou analisar como democracia e ações afirmativas, principalmente para negros(as), correlacionavam-se, sob o ponto de vista de reavaliar os sentidos da vida, que deve ser uma constante, mas que no período supracitado se fez mais intenso.

Em tempos pandêmicos tão difíceis, precisávamos, a todo momento, reavaliar os sentidos da vida e, voltando-se para a especificidade do que nos propomos a discutir, também os sentidos da democracia e das ações afirmativas, que em nada se distanciavam: políticas para a garantia de direitos estavam em questão. A morte, como temor, não estaria

colocada como uma consequência de ciclos naturais da existência humana, mas sim como uma morte à espreita, bafejada por um inimigo invisível, que precisava ser atacado pela ciência. Esta, longe de sua neutralidade, viu-se ainda atrelada às forças contidas em jogos políticos marcados por desigualdades de poderes, naquele momento nada estarecidos.

Pandemia, cuja etimologia da palavra, *a priori*, significa “todo o povo”, e democracia que, na sua gênese grega, significa “governo do povo”, palavras que, ao serem consideradas de forma relacional, trazem um conceito de povo que deve ser observado dentro das suas especificidades e nuances de raça, classe e gênero. A pandemia não foi democrática, porque ela, na perspectiva de Santos (2020), “[...] não é cega de alvos privilegiados” e, nesse sentido, as ações afirmativas que não se restringem à reserva de vagas para ingresso na universidade, em certa medida, deveriam ter ocupado o epicentro do debate social, no intuito de se intensificarem ações preventivas e de apoio à população mais exposta aos efeitos do vírus. O espectro das desigualdades que constituem a sociedade brasileira e mundial, além do estado de urgência de políticas públicas e privadas para aqueles(as) mais vulneráveis, socialmente, às consequências da doença, fizeram-se macroscópicos.

Assim sendo, no modo como as comunicações eram possíveis, nos dois momentos anteriores de forma virtual, e hoje, de forma escrita, considero importante me apresentar antes de refletir sobre ações afirmativas e democracia, a partir do lugar que nasci, cresci, estudei, militei, tive filhos – que serão a minha continuidade – e onde atualmente trabalho como professora associada do Departamento de Ensino, na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Moro em Pelotas, no sul do Brasil, no extremo sul do Rio Grande do Sul. Pelotas é um município de cerca de 314.648 habitantes cuja cartografia do espaço tem a presença do Arroio Pelotas, cujas margens eram totalmente ensanguentadas pelas proximidades das Charqueadas, um lugar onde a produção econômica, em períodos coloniais, explorava a força de trabalho escravizada para o abastecimento das senzalas do país, sobretudo com a carne salgada (o charque), alimento fundamental na dieta de outros(as) tantos(as) negros(as), vítimas das condições mais sub-humanas de existência. Pelotas é reconhecida pela opulência de sua arquitetura, pelos seus doces artesanais, por um conjunto de características atribuídas

ao município, com explícitas tentativas de invisibilizar a presença negra, que não se justifica apenas pelo legado da escravidão, mas substancialmente pelo lastro de resistência, cujo codinome “Princesa do Sul”, necessariamente, requer que abramos um parêntese e acrescentemos aquilo que lhe confere identidade: Princesa (Negra) do Sul.

Este parágrafo da escrita se faz importante para situarmos, brevemente, histórica e geograficamente a UFPel em relação às ações afirmativas e à perspectiva de democratização por elas visada. Remeto-me ao diálogo que antecedeu a minha participação no ciclo promovido pela UFJF com a professora doutora Renísia Felice da Universidade de Brasília (UnB), que havia trazido a experiência pioneira da sua instituição no processo de implementação de cotas em âmbito federal, em 2007. A UFPel, paradoxalmente, só adotou ações afirmativas por força da Lei nº 12711/12, sendo uma das poucas instituições federais em âmbito nacional, e a única em termos de estado (RS), a não ter tido precedentemente política afirmativa alguma.

No entanto, é fundamental ressaltar que os(as) poucos(as) negros(as) que ocuparam esse espaço institucional, como discentes, docentes, técnicos(as), juntamente com o aguerrido Movimento Negro e com os negros e negras em movimento (Gomes, 2017), presentes naquele que, não obstante os dados populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁵, talvez se constitua como o município mais negro do Rio Grande do Sul, sempre questionaram essa condição. Cabe salientar que essas interrogações também partiram de alguns(mas) docentes não negros(as), porque são contra o racismo e lhes cabe fortalecer reivindicações a partir de uma categoria, pois segundo os dados de autodeclaração fornecidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep), a UFPel conta com 69 docentes negros(as) (pretos/as e pardos/as), o que corresponde a 5,08% de um contingente de 1360 profissionais.

A negação da UFPel em se abrir para políticas afirmativas se justifica também por uma tradição escravocrata, por meio da qual lugares deveriam permanecer preestabelecidos para aqueles(as) que carregavam, em virtude de seus nomes de família, uma espécie

³⁵ Segundo os dados do IBGE, Censo 2010, a população negra do município de Pelotas corresponde a 10% da população total.

de propriedade privada de presença nos cursos de alto prestígio social; os demais cursos a serem ocupados, prioritariamente, por aqueles(as) que, se não eram reconhecidos(as) pelo sobrenome, o eram automaticamente pela cor.

As lutas históricas do movimento social negro, independentemente do tempo e do espaço, fazem jus àquele provérbio africano que diz: “Se quiser ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe, vá acompanhado”. As conquistas negras e quilombolas custaram a consolidar uma institucionalidade hegemônica, no entanto, as lutas coletivas nunca cessaram de acontecer, apesar do descompasso entre direitos e diversidade étnico-racial em um país tão contraditoriamente diverso. À medida que as adversidades sempre estiveram colocadas, novos(as) protagonistas foram se ampliando e, na atualidade, tem-se um Movimento Negro que é multifacetado e fortemente representado pelo movimento das mulheres negras, bem como por uma juventude atuante. Jovens que, por meio das suas diferentes linguagens, promovem políticas de cor aliadas a políticas de corpo, manifestadas na performatividade musical, poética, rítmica, gráfica e que, com maior acesso à escolarização, estabelecem as pontes intergeracionais que revolucionam não apenas a história da educação de negros(as) como também de outros segmentos. Por outros caminhos, também se beneficiam de conquistas forjadas pelo movimento social negro com amplo espectro de alcance e que abarca aqueles(as) que também sofrem a interdição a espaços escolares, a exemplo dos(as) estudantes de escola pública sem recorte étnico-racial negro e indígena, bem como as pessoas com deficiência³⁶.

Na atualidade, pós-advento da Lei das Cotas, os coletivos de estudantes negros(as) são verdadeiros exemplos da capilaridade do movimento social negro. Eles(as) fazem um movimento inverso, ou seja, a partir do lado de dentro lançam, para fora da universidade, sob a forma de denúncia, as persistentes ameaças aos seus direitos, uma vez que estes causaram um desequilíbrio nos privilégios de uma branquitude³⁷ que se

³⁶ A Lei nº 13409/2016 alterou a Lei nº 12711/12, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

³⁷ Para Nunes e Santos (2019, p. 15), por hiper-racismo se entende: “[...] el hùper-racismo es la ocurrencia de racismo y/o discriminaciòn racial contra uno o varios individuos de un grupo racial degradado/estigmatizado (por ejemplo, negros/as en Brasil) que, al demandar sus derechos y/o el trato

sente aviltada nos seus privilégios. Na UFPel, onde a história das ações afirmativas foi induzida pela Lei nº 12711/12, o rastro dos movimentos sociais, em especial dos coletivos, anteriores e posteriores à Lei de Cotas, reescreveu outras páginas da história local e, ao mesmo tempo, nacional, em tempos em que o racismo, nas suas metamorfoses, abre outras frentes de obstáculos, por meio dos inúmeros discursos que tramitam entre uma democracia racial e uma reedição de teorias de mestiçagem, trazendo como centralidade o deslocamento da categoria racial parda como mecanismo de usurpação das vagas de quem é sujeito(a) de direito, um pouco daquilo que Nunes e Santos (2019) nomearam como “hiper-racismo”³⁸.

O fenômeno do uso indevido de cotas para negros e indígenas e as bancas de heteroidentificação³⁹ não serão tratados neste texto, ainda que tenham interface com os demais debates propostos pela UFJF. Contudo, cabe salientar que a ocupação indevida das vagas, pelo processo de autodeclaração, não correspondente à fenotipia negra; é parte de um conjunto de atitudes que se interpõem a uma efetiva transformação democrática que, se instituída, por uma polifonia de vozes silenciadas, mas nunca silenciosas, inauguraria outros ciclos de justiça cognitiva e social (Santos, 2010).

Por isso, temos um conjunto de questões que não podemos deixar de esquecer se quisermos buscar o horizonte da democratização da presença negra na universidade: como recuperaremos as vagas usurpadas anteriormente às bancas de heteroidentificação? Ante o

igualitario a las instituciones de los tres poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) y al mpf, en razón de la discriminación de que fueron víctimas, son desdenados por los miembros de aquellos poderes, una vez que no se les reconoce como los verdaderos golpeados y perjudicados por la discriminación racial. Simultáneamente, los individuos del grupo discriminador se transforman en víctimas de la discriminación que ellos mismos llevaron a cabo contra aquellos grupos [...]”.

³⁸ Bento (2022, p. 62) afirma que “[...] branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais. [...] É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas e à sociedade”.

³⁹ Para Santos (2021, p. 14): “[...] As comissões de heteroidentificação étnico-racial das universidades federais são um dos mecanismos de fiscalização ou controle social de uma política pública nova e inovadora, a reserva de subcotas para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, que foi determinada pela Lei n. 12.711/2012”.

montante das denúncias em todo o país⁴⁰, poderemos projetar o tamanho da dívida que as instituições têm para com as nossas famílias? Ante alguns desligamentos, cancelamento de diplomação, quantas dessas vagas foram destinadas a quem foi lesado(a)?

Essas questões, ao não serem respondidas com ações efetivas, ferem princípios de equidade; se existem ou existiram brechas em um sistema reparatório, o seu princípio deve ser retomado a qualquer tempo e hora. Apesar de reconhecermos que a universidade, conforme é dito recorrentemente, “mudou de cara”, às vezes penso que essa frase, tomada de euforia, seja um pouco exacerbada, porque, na verdade, inobstante algumas variações de fenótipo, existe um conjunto de aspectos que tentam e muitas vezes conseguem “boicotar” o avanço das subcotas para pretos, pardos e indígenas.

UM POUCO DO HISTÓRICO AFIRMATIVO DA UFPel

Movimentos Sociais forjados no interior da UFPel, tais como o Fórum Cotassim (2010 a 2014), o Coletivo Negada (2011 a 2013) e, por fim, o Coletivo de Estudantes Quem ri de nós tem paixão⁴¹, foram determinantes para que, em alguma medida, no período a partir de 2015 (Nunes, 2016), a universidade olhasse com maior responsabilidade a política que, para ser implementada com responsabilidade administrativa, demandaria um vasto investimento institucional de monitoramento, avaliação e controle, para que em 2022, ano de avaliação da Lei de Cotas, fosse possível mensurar, de fato, a sua efetividade.

Dato o ano de 2015 porque, ao final de 2014, o Fórum Cotassim conseguiu, por força da luta dialogada com a gestão da universidade, instituir, de forma estruturalmente precária e ideologicamente potente, uma Coordenação de Ações Afirmativas (Cape) e um Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (Nuaad), ambos dirigidos por docentes-membros do fórum. Tais equipes, por dentro da estrutura universitária, tendo muito o que fazer naquele momento, numa construção em rede, abriram espaços de discussão e

⁴⁰ A exemplo do assunto exposto, indica-se: <https://www.mpf.mp.br/se/sala-de-imprensa/noticias-se/mpf-entra-com-acoes-para-reparacao-dos-danos-causados-por-fraudes-a-acao-afirmativa-de-cotas- raciais-na-ufs> Acesso em: 11 abr. 2023.

⁴¹ Refere-se ao nome de um bloco carnavalesco negro da década de 1920, quando a população negra pelotense não poderia brincar Carnaval junto aos não negros(as); estes reuniam-se em lados opostos de uma grande praça do município, a Praça Coronel Pedro Osório.

otimização de ações que tenderiam a construir espectros de democracia no interior da universidade, historicamente resistente à pauta negra, indígena e quilombola.

Em caráter de urgência, instituiu-se um processo seletivo específico para indígenas e quilombolas, com garantia de assistências estudantis específicas para esses grupos (moradia, monitoria, acompanhamento pedagógico e, à época, tinha-se uma preocupação imensa de se estabelecer um diálogo contínuo entre universidade e comunidade).

Desde o início da Lei nº 12711/12, em 2013, a distribuição das vagas entre escola pública e Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) se estabeleceu, partindo de um percentual de 40% até chegar ao mínimo previsto por lei (50%), no ano de 2016. No início de 2015 já tínhamos e ainda continuamos a ter uma paridade em relação às cotas para escola pública e PPI, ou seja, de 50% para cada segmento, independentemente do índice IBGE; acima de tudo, mexeu-se na grande “ferida”, que era não se observar, visualmente, a presença negra, principalmente em cursos de maior prestígio social, ainda que todas as vagas para PPI estivessem sendo ocupadas.

Dessa forma, em 2016, estabeleceu-se uma comissão de heteroidentificação para aferir a autodeclaração dos(as) candidatos(as) para ingresso pelo Sistema de Seleção Unificado (SiSU). Além desse ato administrativo, receberam-se e apuraram-se denúncias de fraude no curso de bacharelado em Medicina, que vieram a resultar, após investigação, no cancelamento da matrícula de 26 estudantes. Por ter vivenciado, como membro da comissão, esse fenômeno de averiguação de denúncias de fraude, que não ocorreu apenas a partir da Lei de Cotas (tais denúncias já ocorriam antes da legislação), entendo como fundamental uma reflexão em todos os níveis, bem como um aprofundamento acadêmico acerca da transmutação recorrente dos feitos e efeitos das diversas facetas de um racismo que se bifurca em estrutural, institucional, individual e/ou coletivo.

A UFPel, é preciso destacar, continuou sendo pressionada à abertura de espaços afirmativos e, como decorrência disso, os critérios de distribuição das vagas presentes na Lei de Cotas foram transferidos para o processo suplementar de preenchimento de vagas ociosas. Ademais, a partir de 2021, é destinado um percentual de 90% do montante total de vagas que a universidade oferta anualmente para uma seleção denominada “Processo

de Avaliação da Vida Escolar” (Pave), por meio do qual os(as) inscritos(as) concorrem a partir de uma trajetória escolar construída durante todo o período do ensino médio.

Por fim, no que diz respeito à pós-graduação, desde 2017 uma resolução⁴² determina um percentual de 25% de reserva de vagas para todos os cursos de pós-graduação para negros(as), quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência, com um olhar atento para a assistência estudantil (disponibilidade de algumas vagas na casa de estudante; bolsas de estudo institucional para mestrado e doutorado). Em 2022, o Conselho Universitário aprovou o percentual de 5% de vagas a serem reservadas para a população transexual e travestis e, por fim, em apenas uma edição houve um processo específico para imigrantes senegaleses e para a comunidade surda, ambos no ano de 2015.

Nos momentos compartilhados, de altas e baixas intensidades de disputas em torno das políticas afirmativas de caráter étnico-racial na UFPel, as coisas foram acontecendo, muitas vezes também deixando de acontecer e, pode-se dizer, em alguns momentos houve retrocessos, principalmente na gestão das políticas em curso, que passaram a ser administradas exclusivamente pelas novas gestões, sob os nomes de Diferença (2016 a 2020) e UFPel Diversa (atual). Tais gestões – e, pode-se dizer, também as anteriores – apresentam uma grande dificuldade em transpor tais apelos discursivos demonstrados pelos temas identitários, que representam nominalmente as candidaturas que foram vitoriosas para uma gestão efetiva que priorize a presença de uma multiplicidade de ausências no trato pedagógico, didático, metodológico, epistêmico e administrativo, complementares ao acesso e que podem efetivar possibilidades mais abertas, portanto democráticas, de refundação de um espaço refratário a mudanças, porque é de sua gênese a matriz seletiva e excludente.

SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A DEMOCRACIA

A perspectiva de correlacionar universidade e democracia nunca esteve distante, principalmente quando se trata de instituições públicas. É da democracia o lugar nas de-

⁴²Resolução Consun nº 05/2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/naaf/files/2017/12/Resolucao-n.-05-de-26-de-abril-de-2017-1.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

cisões que clamam por poder, e nada detém mais poder do que o conhecimento adquirido em um espaço de excelência, como é a universidade. Contudo, a relação entre ações afirmativas e democratização do/no ensino superior não é tão simples nem linear; transcende a euforia de, após tanto tempo, encontrarmos diferentes rostos, em um universo ainda racializado nas suas estruturas fundacionais. A democracia desse espaço é uma negociação e, como qualquer processo com essa característica, está sempre na margem do possível e nem sempre do ideal; o possível pressupõe, mesmo dentro de campos acadêmicos e políticos que são sensíveis às transformações sociais, mas imersos em uma tradição de classe social que se sustenta por si só.

Quando revisito meus tempos de juventude, no final da década de 1980, em que eu era exceção racial na universidade, não apenas por ter conseguido ultrapassar uma trajetória escolar que desde o ensino fundamental havia sido convidativa para minha exclusão, lembro que nesse período precisei conjugar minha vida estudantil com muitas estratégias de sobrevivência, dentre elas por meio da realização de trabalhos domésticos informais, já realizados por diversas gerações de mulheres da família. Tal dispêndio de força produtiva nos tempos disponíveis e indisponíveis para uma jovem estudante era equilibrado com a energia para que, finalmente, fosse inaugurado um momento ainda desconhecido para uma família negra e pobre cuja escassez econômica era equilibrada com um abundante zelo porque, afinal, coletivamente, abríamos páginas de outros processos educacionais.

O movimento estudantil era o lugar mais revolucionário que encontrei para, naquele contexto de abertura política, reivindicar uma universidade pública, gratuita e democrática no seu acesso para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora; era uma prerrogativa de que a universidade deveria ser para os(as) pobres, mas não se falava quem seriam estes(as). Ainda hoje, quando conclamada pelas organizações sindicais e estudantis, é sempre evocado que a universidade se mantenha para um público genérico, sem que as diferenças se interseccionem, apontando-se que a universidade somente se democratiza quando compreende, radicalmente, que pseudodemocracias precisam ser interrogadas para que ela realmente se estabeleça, entre elas, a democracia racial.

Atualmente, o modelo de gestão de uma educação pautada em princípios neoliberais, portanto empresariais, sob a lógica de um livre mercado, coaduna-se a pretéritas ditaduras da brancura que conclamam a responsabilidade individual em detrimento de responsabilidades estatais, que nunca atenderam a grupos minoritários. Radicalmente, são transferidas responsabilidades para as minorias, de modo que estas se constituam como agentes do reestabelecimento de novas culturas escolares e acadêmicas, epistemicidas na sua gênese (Grosfoguel, 2016).

Em recente trabalho de pesquisa realizado pela Defensoria Pública da União⁴³ (DPU), em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), em uma consulta para as 69 universidades públicas federais acerca da presença de cotistas negros(as), uma das grandes dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho foi a fragilidade dos dados. A invisibilidade estatística é um suporte para que não se compreenda o real estado da implementação de uma política afirmativa, que talvez não tenha democratizado o acesso ao ensino superior para quem de fato a construiu, mas que foi indutora para que as universidades mais resistentes a ela forçosamente a acolhessem.

O relatório produzido pela DPU expõe, a olho nu, a displicência de algumas instituições, a exemplo da minha, a UFPel, que parece refletir a indiferença para algo que, a “contragosto”, está posto. Também a displicência com que grande parte das questões foram respondidas, afinal, apenas quatro, de um conjunto de 69 instituições, foram indiferentes. Passamos para a eficiência com que esses dados foram tratados, de modo a, juntamente com outros dados (sinopse ensino superior e resultados de pesquisas do campo), apontar que se a Lei das Cotas aumentou o quantitativo de negros(as), este poderia ter sido muito maior frente ao déficit de 73.841 pessoas em relação às vagas ofertadas, tendo como parâmetro o ano de 2019. Quanto aos ingressantes em vagas novas, houve um percentual de ocupação de 90,3% em relação às vagas, em geral 97,39%; com relação aos ingressantes nas universidades federais, houve um déficit de 67.078, 36% abaixo do ideal projetado; quanto ao ingresso/permanência/conclusão, houve um osten-

⁴³ Pesquisa sobre a implementação da política de cotas raciais nas universidades federais – Defensoria Pública da União e Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Disponível em: <https://inclusa.ipea.gov.br/recursos>. Acesso em: 9 abr. 2023.

sivo número de evadidos (31%), um ínfimo número de formandos(as) (18,7%) e um número de matrículas que dá o “tom” desses dois primeiros dados (54,6%). Ainda, no que tange à titulação para negros(as), a taxa ficou em termos de 4,5% (56.109) em relação às titulações das universidades que, segundo o censo de 2019, foi de 1.250,076.

A DIALÉTICA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Em maio de 2022 estávamos a um passo de ter o anúncio de retorno definitivo às aulas presenciais nas universidades públicas federais. Estávamos há dois anos em regime de aulas remotas, em que não víamos corpos, rostos, conforme o sistema que se operava na maioria das universidades federais⁴⁴, no qual muitas câmeras abertas impossibilitariam a transmissão. A “precaução” para a manutenção da transmissão se tornou regra e muitas vezes achávamos que os(as) estudantes estavam presentes e talvez estivessem apenas sob a forma de uma matrícula e de um acesso compartilhado com a vida doméstica e/ou laboral. No que tange à educação básica, em especial no Rio Grande do Sul, o trato pedagógico em períodos de pandemia se estabeleceu por meio de trocas de tarefas, as tais das “folhinhas com atividades”, e conversas em WhatsApp, muitas das vezes no aparelho telefônico dos pais, em uma verdadeira dissolução entre as fronteiras do privado e do público, do pessoal e do familiar.

Na UFPel, os retornos às aulas foram gradativos, iniciando com os cursos cujas atividades eram consideradas essenciais, principalmente na área da Saúde, como Medicina, Enfermagem e Odontologia. E, nesse retorno, em que os corpos passaram a ser vistos, duas denúncias de interdição de estudantes negros vieram à tona, respectivamente na faculdade de Medicina e Odontologia, em que foram barrados pelos porteiros porque não poderiam ser estudantes: teria nesse breve espaço de tempo ocorrido um esquecimento tão severo a ponto de a geografia dos corpos ser tão contundentemente acessada, quando entusiasticamente muitos comemoram que a universidade se coloriu de preto e urucum? Qual natureza de democracia está instituída quando a interdição de desloca-

⁴⁴ O sistema utilizado pela UFPel foi o sistema Webconf, no seguinte sítio: <https://webconf.ufpel.edu.br/br>. Acesso em: 2 mar. 2023.

mento nas dependências de seus próprios cursos é impossibilitada por aqueles(as) que devem primar pelo acesso e segurança dos locais? Quais imaginários são colocados em questão estabelecendo o direito e o não direito de ir e vir quando se acredita ter ultrapassado a porta de acesso dos exames de ingresso?

Também era e ainda é expectativa saber quantos estudantes cotistas, deslocados pela dinâmica desterritorializadora do SiSU, conseguiram retornar às universidades, em um circuito nada simples de migração de regiões, por exemplo, do Nordeste ao Sul brasileiro. O isolamento social, em vez de um direito, estabeleceu um privilégio adquirido para alguns, mas ao mesmo tempo, nesse período, a inserção no mundo do trabalho foi o destino de uma grande maioria de jovens que já cursavam a universidade ou que estavam à espreita de cursá-la.

O diploma confere poder para ocupar espaços de decisão: sim, ainda que estes sejam acompanhados com a cor do(a) diplomado(a), e isso não seria problema caso não fosse tão superficial, ambígua e hierárquica a questão da “diversidade”, em que uma identidade profissional étnica e racialmente hifenizada não encontraria obstáculos no mundo do trabalho, que é o objetivo final de compreender a passagem por esse lugar do conhecimento. Vejam, falo utopicamente no mundo do trabalho, que difere radicalmente de mercado de trabalho, porque exige recuperar dimensões do trabalho que não se justifiquem pela exploração social, geracional, sexual e racial entre seus(uas) envolvidos(as).

AÇÕES AFIRMATIVAS E DEMOCRACIA: EDUCAÇÃO BÁSICA, UNIVERSIDADE E A RECONSTRUÇÃO DE UTOPIAS

É necessário projetarmos o quanto precisaremos nos mobilizar para reconstruir a utopia de crianças e jovens, em especial negros e negras que, diante de uma crise sanitária e civilizatória que se configura(ou) na pandemia de Covid-19, distanciaram-se não apenas dos bancos físicos de uma escola, mas dos sentidos e censos de escolaridade, imprescindíveis para se colocarem como sujeitos de direito às políticas de ação afirmativa sob a forma de cotas do ensino tecnológico e superior. Dados já indicam a queda dos números de potenciais co-

tistas, estudantes de escola pública e, em especial, negros(as) nas inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos anos de 2021 e 2022 (Sousa, 2021).

Nesses períodos de pandemia, criaram-se várias alternativas de sobrevivência, afinal esses grupos eram eles por eles mesmos. Em uma das comunidades do município de Pelotas, em que tivemos por um longo tempo um projeto de pesquisa, a comunidade Santa Fé (Nunes, 2011), as crianças se exercitaram/brincaram, assumindo o papel da docência por meio da tarefa de ensinar os(as) irmãos(ãs) mais novos(as), de modo que acabaram quase esquecendo as professoras e o convívio em si. Sobre o período da pandemia, e uma escolarização mais formal, falavam muito sobre a “escola da igreja”, que nunca fechou. A escola da igreja era lembrada principalmente pelos lanches, que recebiam no período do reforço escolar ou da escola bíblica. Tais aproximações entre religião e educação não foram casuísticas e têm sido práticas constantes para as famílias que são atraídas pela questão da assistência material permeada por discursos religiosos-pedagógicos, fenômeno cuja complexidade deve ser melhor examinada, sem anteciparem-se opiniões, passíveis de compreensão apenas à luz da experiência dos(as) reais envolvidos(as).

Educação básica e universidade, infância e juventude, são fases distintas de um processo que é todo conjugado, por isso algumas iniciativas já são vigentes no sentido de estender as ações afirmativas para a educação básica, a exemplo da Escola de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2022). A educação básica vincula-se ao debate das ações afirmativas não apenas porque a educação básica do sistema público é condição essencial para o acesso à Lei de Cotas (Lei nº 12711/12), critério extremamente questionável, principalmente no que diz respeito à forma como o racismo, tecnologia de morte física e simbólica, opera na sociedade brasileira e ao redor do mundo.

A educação básica e a escola pública são espaços nos quais, durante a infância e a juventude, seus atores e suas atrizes desenvolvem, por um longo tempo (cronológico e social), um conjunto de sociabilidades que serão fundamentais na construção do seu esquema corporal (imagem de si), tomando o corpo como lugar por onde passarão as construções sociais relativas à raça, ao gênero, à sexualidade e às alocações em classes sociais. A educação básica é, assim, o lugar de uma pseudo-obrigatoriedade para que a

infância e a juventude lá permaneçam para a obtenção do direito à igualdade, do acesso à dignidade humana em suas várias dimensões.

Afirmo ser um lugar de “pseudo-obrigatoriedade” porque, ainda que com um forte aparato supervisor a partir dos conselhos da infância e juventudes, muitas crianças e jovens não concretizam uma permanência que seja, muitas vezes, para além do assento escolar, ao sofrerem frequentes rotatividades entre o mundo da escola, do trabalho infantil e das ruas. Essa permanência transcende o assento aos bancos escolares e não pode ser pautada pelas habilidades e competências de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tenta equalizar os desiguais por meio de pedagogias de aferição, resultados, regulação e retrocesso em nome de um mínimo a ser garantido a todos(as/es) neste vasto e diversificado país (Rocha; Pereira, 2019).

Por fim, uma “pseudo-obrigatoriedade” porque a obrigatoriedade em estar em uma escola coincide com aquela que prima pelo direito de não se estar em qualquer escola. A excelência da escola não está apenas na infraestrutura de que dispõe, está na qualificação de professores(as) que, obrigatoriamente, devem (ou deveriam) ser bem remunerados(as) para seu exercício laboral e que, ao exacerbarem suas formações docentes, fá-lo-ão compromissados(as), igualmente, com uma formação humana, que abarque a aprendizagem de todos(as/es) os(as) envolvidos(as) nessa comunidade ensinante e aprendente da diferença.

A que corresponderia essa formação humana? Corresponderia, acredita-se, a processos pedagógicos, didáticos e metodologicamente afinados, campos dos saberes que não concebem o aprender as letras, o manuseio do número, as expressividades artísticas, as interpretações da história, a compreensão do espaço como neutro diante da antítese da humanização que é a desumanização. É um processo afirmativo que democratiza passo a passo os espaços de poder, sejam eles na universidade sejam eles nos pátios e salas dos jardins monocromáticos da infância. Até ingressar na universidade, processos afirmativos; democratização de espaços escolares, das pequenas práticas e experiências de estar e participar daquelas poucas políticas voltadas para as democratizações mais radicais e intensas.

Necessitamos recuperar a crença na possibilidade de a escola voltar a ser um lugar de esperança, não de promessas redentoras, mas de possibilidades renovadas – ela deve ser nosso horizonte. Sabe-se que muitas crianças e jovens sempre tiveram uma relação de estranhamento em relação a esse espaço, e muitas delas não voltaram para a escola, e nunca é apenas um “não querer voltar”, é mais do que isso.

É um direito à escola que sempre esteve condicionado a quem se é no conjunto das predisposições que não são herdadas, mas socialmente construídas, estruturalmente mantidas e radicalmente reproduzidas quando a promessa da escola, em tempos pandêmicos ou não, efetiva-se a partir de negação de qualquer existência que não esteja no bojo de uma ascensão social que não seja capitaneada por um mercado de trabalho racialmente seletivo. O “ser alguém na vida”, para jovens de famílias que nunca saíram das ruas desde que começou a pandemia, diz respeito a um presente e não a um futuro de tantas incertezas, exacerbadas pela indiferença às vidas de crianças e jovens negras e quilombolas.

Por fim, ingressar na universidade não significa nela permanecer, e o sentido da permanência é plural. Camisolão (2020), em sua dissertação de mestrado, substituiu a palavra “permanência” por “acolhimento”, porque as políticas de acolhimento ampliam a dimensão material/estrutural que ameniza as dificuldades “essenciais” (comer, morar, mobilidade, equipamento, reforço matemático e de escrita), tanto quanto outras dimensões igualmente relevantes. A democracia, portanto, como exemplo de partilha de vez e voz, quando se tem pouco, equilibra-se com outros sentidos de abundância.

Os rumos das ações afirmativas se dão na esfera política, que deve sempre regular um rigor acadêmico acerca de como referenciais do campo das relações raciais são capturados. Alguns conceitos, que nos são caros, são vulgarizados por um duplo processo: constituem-se produto final, para serem repetidos massivamente sem que causem poder de reflexão da trama processual que os construiu. Não é formação intelectual o “consumo”, a “reprodução” e a indexação acrítica de conceitos; primeiro, porque se “vidas negras importam”, a vida não é um conceito nem uma mera expressão. É uma realidade que precisa ser modificada e essa transformação radical se dá por processos de encontro, desencontro e reencontro com outras concepções de ciência, conhecimento e universi-

dade que, na verdade, são encontros de pessoas que estão, colonialmente, diferenciadas pelas suas condições hierárquicas de humanidade: é a ruptura radical com uma competência cognitiva que se funda e se reproduz sob a lógica de “extermínios.

As ações afirmativas democratizarão a universidade quando aumentarem o tamanho da porta (metafórica) de ingresso e permanência; também quando reconhecerem e, por um ato de reciprocidade, agradecerem a generosidade do movimento social negro que, com a sua luta, favoreceu o ingresso de mais brancos e pobres ao ensino superior e ressignificou o sentimento de “gratidão” como uma forma radical de reconhecer o seu lugar na pauta e na luta antirracista. Então, para concluir, creio que os negros democratizaram a universidade sem, necessariamente, terem alcançado igualdade numérica, epistêmica, política e cultural no seu interior.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.
- CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos. *Cartografia do acolhimento: escrevivências do estudante negro na UFRGS*. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- GROSGOUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI. Decolonialidade e Perspectiva Negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 26-50, jan./abr. 2016.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- NUNES, Georgina Helena Lima. As latas fazem ecoar: Santa Fé, a comunidade festeira e as histórias do carnaval. In: BUSOLETI, Denise Marcos; GILL, Lorena Almeida. *Carnavales e carnavais: fronteiras de uma outra história*. Pelotas: Ed. Universitária, 2011.
- NUNES, Georgina Helena Lima (Org.). *Ações afirmativas nas Instituições Federais da Região Sul: o desafio da permanência, avaliação e acompanhamento*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2016.
- NUNES, Georgina Helena Lima; SANTOS, Sales Augusto dos. Sistema de cotas, fraudes e hiper-racismo em Brasil. *Rev. Mex. Sociol*, v. 81, n. 3, p. 637-663, 2019.
- ROCHA, Nathalia Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, p. 203-217, jan./maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortêz Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Biblioteca Nacional de Portugal, 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. Mapa das comissões de heteroidentificação étnico-racial das universidades federais brasileiras. *Revista da ABPN*, v. 13, n. 36, mar-maio 2021. p. 365-415.

SOUSA, Viviane. Enem 2021: número de pretos, pardos e indígenas inscritos cai mais de 50%. *G1: Educação*, 21 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/08/27/enem-2021-cai-negros-pardos-indigenas-inscritos.ghtml>. Acesso em: 9 abr. 2023.

UFSC terá Política de Ações Afirmativas na educação básica. *Notícias da UFSC*, Florianópolis, 2 set. 2022. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2022/09/ufsc-tera-politica-de-acoes-afirmativas-na-educacao-basica/>. Acesso em: 9 abr. 2023.

**OS NOVOS DESAFIOS
DAS COMISSÕES DE
HETEROIDENTIFICAÇÃO
NA RETOMADA DAS
ATIVIDADES PRESENCIAIS
ACADÊMICAS PÓS-CONTEXTO
PANDÊMICO: A EXPERIÊNCIA
DA UFGD E DA UFMS**

Aline Anjos da Rosa

Eugenia Portela de Siqueira Marques

Ingrid Queiroz Oliveira de Souza

INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas destinadas para autodeclarados negros e negras (da cor/raça preta e parda), postas em prática na educação superior, compõem uma das demandas da agenda afirmativa reivindicada há décadas pelo Movimento Negro. Desde a criação das políticas afirmativas, houve a preocupação se haveria uma apropriação indevida das vagas reservadas para autodeclarados negros(as). Universidades estaduais e federais criaram comitês, comissões e bancas que tiveram como objetivo barrar e evitar o desvio da política de ação afirmativa destinada à população negra. Entre suas práticas institucionais para assegurar que a vaga fosse preenchida pelo candidato-alvo da vaga, foram formuladas formas de averiguar essas declarações: comissões presenciais, envio de fotos e/ou vídeo, composta por pessoas alinhadas com a discussão da questão racial no Brasil que, por meio de um consenso dialogado (Jesus, 2021), validam a autodeclaração dos inscritos/convocados para ocupar as vagas reservadas para negros e negras. É importante frisar que, de acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra no país corresponde à soma de autodeclarados de cor/raça preta e parda. Neste trabalho, entende-se e defende-se o agrupamento da classificação racial preta e parda como população negra.

Em 2012, após a decisão histórica do Supremo Tribunal Federal (STF), que considerou legítima a adoção de cotas para negros(as), foi aprovada no Congresso Nacional a Lei nº 12.711, de 2012, alterada pela Lei nº 3.409/2016, que institui a reserva de 50% das vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, pessoas com

renda menor que um salário mínimo e meio, autodeclaradas Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e Pessoas com Deficiência (PcD). Para os critérios de raça/cor e PcD, foi aplicado o percentual dessa população no estado da Federação onde se localiza a instituição. No caso das duas instituições aqui investigadas, que se localizam no estado de Mato Grosso do Sul, o percentual de vagas destinadas para PPI é de 51,49 % e 7,43% para PcD nos seus processos seletivos regulares para ingresso em cursos de graduação. Para a ocupação das vagas reservadas para PPI, o critério estabelecido é autodeclaratório. A referida lei não estabeleceu mecanismos de controle acerca do preenchimento da autodeclaração para as vagas reservadas para autodeclarados(as) negros(as).

Nos últimos anos, houve o registro da ampliação de estudos que debatem a importância da instauração de mecanismos de controle da autodeclaração para preenchimento das vagas destinadas para autodeclarados negros(as) nas universidades e concursos públicos, tendo em vista o crescente número de denúncias de fraudes (Rosa; Marques; Correa, 2021). Como reflete Vaz, após a implementação das cotas raciais, principalmente nos concursos federais, e a aprovação da Lei nº 12.711/2012, ocorreu um fenômeno no Brasil acerca das vagas reservadas. Presenciou-se [...] candidatos socialmente brancos têm se autodeclarado negros para usufruírem do direito às cotas raciais, o que resulta no preenchimento de parte das vagas por pessoas que não pertencem ao grupo vulnerabilizado a que se destinam as medidas (Vaz, 2018, p. 35). Embora se reconheça que a [...] autodeclaração consiste em uma declaração do próprio candidato a respeito de sua identificação com relação à sua cor/raça (Maciel; Teixeira; Santos, 2019), apenas a autodeclaração não basta como mecanismo que dá acesso às vagas reservadas para negros(as). Conforme decisão do STF, a autodeclaração do candidato goza da presunção relativa de veracidade. Ao longo da implementação da política, foi constatado que havia o desvio da finalidade da política e as experiências de comissões, já existentes nas universidades, foram retomadas e aprofundadas em diversas instituições.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), agência especializada em saúde, declarou que havia no mundo um surto do novo coronavírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2, sendo o responsável por causar a doença Covid-19. A

OMS decretou que havia uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), caracterizada como uma pandemia, uma vez que a doença havia se distribuído pelos continentes (OPAS, 2023). O contexto desencadeado pela pandemia provocou novos desafios para viabilizar o andamento das atividades acadêmicas e o trabalho das comissões de heteroidentificação. A atuação presencial não era mais possível, em virtude do risco de contaminação. Também foi levado em consideração que a não realização do procedimento de heteroidentificação poderia gerar atraso no ingresso dos convocados pelas cotas raciais, além de se correr o risco do retorno do uso exclusivo do preenchimento da autodeclaração para atender uma situação excepcional, tornar-se permanente (Rosa; Correa; Marques, 2021). Conforme levantamento realizado por Rosa, Correa, Marques (2021), foram adotadas sete formas de comissões pelas instituições federais a fim de garantir que as vagas fossem destinadas para pessoas negras.

A finalidade do presente trabalho é apresentar a atuação das comissões de heteroidentificação complementares à autodeclaração de pessoa negra as alterações no formato de atuação e normatização para atender os convocados pelas subcotas raciais pela Lei nº 12.711/2012, após a retomada das atividades acadêmicas presenciais da graduação no contexto “pós-pandêmico” da Covid-2019, com base no levantamento de dados de duas universidades federais localizadas na região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul, sendo elas: a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Esta pesquisa é de caráter exploratório e realizou consulta documental nos portais das universidades que divulgam as normas do procedimento de heteroidentificação nos processos seletivos da graduação e/ou consulta aos editais de abertura dos processos seletivos de graduação que preveem como as comissões de heteroidentificação atuam nos processos seletivos. Ressalta-se que as três autoras, além de pesquisadoras do tema, são implementadoras, formadoras e membros de comissão heteroidentificação em ambas as universidades.

A ATUAÇÃO DA COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFGD APÓS RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS

A UFGD é uma universidade federal com sede na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, criada pelo desmembramento da UFMS, no ano de 2005, no contexto de expansão e interiorização da educação pública superior federal. A instituição possui comissões de heteroidentificação para atuação nos concursos públicos federais desde 2016 (Marques; Rosa; Oliveira, 2019), por força da publicação da Orientação Normativa SE-GRT/MP nº 3/2016, que dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990/2014, que reserva 20% das vagas para negros e negras em concursos.

Embora a UFGD recebesse recomendações e alertas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da instituição para também criar a comissão de averiguação da auto-declaração na graduação, no período de 2013 a 2018, a UFGD não realizou o procedimento de heteroidentificação para os convocados pelas subcotas para autodeclarados(as) negros(as). A previsão de atuação da comissão de heteroidentificação na graduação somente ocorreu no Processo Seletivo Vestibular (PSV) e no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) de 2019, após o envio de uma recomendação do Ministério Público Federal (MPF) (Rosa; Santos; Marques, 2020). Em 2018, foram protocoladas denúncias de que haviam ingressantes pelas cotas para autodeclarados negros sendo ocupadas por estudantes não negros na Ouvidoria da universidade (Oliveira, 2019). Após processo de apuração com a garantia da ampla defesa aos denunciados, seis estudantes foram desligados da instituição, mas posteriormente foram reintegrados à universidade por meio de um acordo extrajudicial com o apoio de alguns membros do MPF, desrespeitando o trabalho da comissão de heteroidentificação (Santos, 2021).

Em setembro de 2018, o conselho deliberativo máximo da instituição, o Conselho Universitário (Couni), por meio de uma resolução, aprovou a existência das comissões permanentes para validação da condição de acesso às vagas reservadas, declarada pelo candidato convocado para matrícula que tenha optado a concorrer às vagas reservadas (UFGD, 2018). No processo seletivo de 2019, foi inserido nos editais de abertura a pre-

visão de atuação da comissão. Na UFGD, a denominação adotada é Comissão Geral de Heteroidentificação (CGH), por similaridade com a Portaria Normativa SEGRT/MP nº 4/2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à auto-declaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais.

A atuação da CGH da UFGD, até o início da pandemia, era regulamentada pela Resolução Couni nº 54/2019, de 25 de abril de 2019, que estabelecia os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar para todos os candidatos convocados para matrícula em vagas reservadas para negros (pretos e pardos) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação (UFGD, 2019). As comissões eram compostas por número ímpar de membros, sendo, no mínimo, três titulares e seus respectivos suplentes, que atuavam presencialmente. Os critérios considerados para a validação da autodeclaração são exclusivamente fenotípicos. O procedimento de heteroidentificação era realizado no mesmo dia de realização da matrícula. A análise do recurso era realizada por meio do registro audiovisual da sessão de heteroidentificação, do parecer motivado da comissão de heteroidentificação e do texto protocolado no recurso apresentado pelo(a) convocado(a).

Durante a vigência da pandemia, a CGH, após estudos realizados por seus membros e pelas comissões de normas da UFGD, encaminhou para aprovação a Resolução Couni *ad referendum* nº 22, de 26 de março de 2021, que autorizou os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar, na forma telepresencial, para todos(as) os(as) candidatos(as) convocados(as) para matrícula em vagas reservadas para negros(as) (pretos/as ou pardos/as) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD que se autodeclararem como negros(as) (pretos/as ou pardos/as), nas condições estabelecidas na legislação e no edital de cada processo seletivo que se desenvolver em situações excepcionais e emergenciais em razão dos riscos sanitários decorrentes do SARS-CoV-2 (Covid-19) (UFGD, 2021).

Assim, a partir de março de 2021, o procedimento de heteroidentificação na graduação e na pós-graduação foi realizado no formato telepresencial, para atender especificamen-

te o período pandêmico, com possibilidade de revisão da decisão da comissão por meio de denúncia. O recurso era presencial. O formato telepresencial, adotado pela UFGD, compreende a atuação da comissão no modo síncrono, no qual o(a) convocado(a) comparece à comissão simultaneamente quando os membros estão reunidos em uma sala virtual.

Com a publicação da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec) nº 342, de 19 de maio de 2022, que dispõe sobre o encerramento dos regimes acadêmicos emergenciais na UFGD, estabelecidos em razão da pandemia de Covid-19, que determinou o retorno ao regime acadêmico regular, em junho de 2022, foi necessário repensar a atuação da CGH, de modo que desse cabo ao novo momento após retomada das atividades presenciais. Dentre os caminhos que a comissão poderia tomar, estavam retomar a comissão presencial (que é sempre mais recomendável diante da possibilidade do uso indevido da autodeclaração) ou permanecer no formato telepresencial.

Os aspectos levados em consideração para manter a atuação da comissão no formato telepresencial foram: a) atender, principalmente os convocados mais vulneráveis socioeconomicamente, que não teriam como se deslocar para Dourados somente para realizar o procedimento de heteroidentificação; b) sincronizar o procedimento de matrícula na UFGD, que também passou a ser remoto, por meio do envio dos documentos por e-mail, sem a necessidade de comparecer à universidade; c) as demais comissões, como a de análise de renda e o setor responsável por validar o laudo médico dos candidatos PcD, passaram a adotar o envio da documentação por e-mail; d) atender os convocados que se encontravam longe da sede da UFGD, em outro município e/ou estado da Federação, principalmente os ingressantes pelo SiSU, considerado uma política de acesso e democratização do ensino superior de abrangência nacional; e) possibilitar que membros não residentes em Dourados atuem na Comissão; f) dificuldade de deslocamento dos membros para a Unidade 2; g) avaliação positiva, pelos membros da CGH, do formato remoto.

Também não pode ser desconsiderado, como um ponto frágil da atuação telepresencial, como já pontuado por Rosa, Correa, Marques (2021, p. 15), que:

Entre os desafios postos para realização do procedimento telepresencial (remoto ou online) está na possibilidade dos convocados usarem de algum artifício como maquiagem ou uso de adornos, filtros, iluminação que inviabilize a visua-

lização das características fenotípicas. Outro fator limitante é a qualidade de conexão de internet e a qualidade da câmara que o convocado possui para realizar o procedimento, que pode distorcer a imagem do candidato.

Mesmo compreendendo os riscos, foi decidido pela CGH a manutenção do modelo telepresencial, vigente durante a pandemia. Assim, foi publicada a Resolução COUNI nº 283/2022, que dispõe sobre os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar na forma telepresencial. Essa resolução também revogou a Resolução COUNI nº 54/2019 e a Resolução COUNI *ad referendum* nº 22/2021. A nova resolução prevê a atuação da CGH da UFGD no formato telepresencial. No edital de convocação são publicadas as informações sobre o procedimento de heteroidentificação, com a descrição das condições técnicas do dispositivo utilizado e as condições físicas de luminosidade do espaço físico. Também é informado o *link* da sala virtual do Google Meet, em que o convocado deve ingressar na denominada “sala de recepção virtual”. O(a) convocado(a) deve enviar sua autodeclaração para a comissão, que agendará dia e horário. O resultado é publicado por meio de edital de divulgação, no qual são informadas a decisão da comissão e a fundamentação de sua decisão.

Caso a autodeclaração não seja confirmada pela comissão telepresencial, o(a) convocado(a) poderá ingressar com recurso. O recurso presencial é realizado nas dependências da universidade após a divulgação do resultado do procedimento de heteroidentificação, por três membros. A resolução também prevê a possibilidade de realização de revisão da decisão da Comissão que confirmou a autodeclaração. Essa medida é mais uma segurança para o andamento do trabalho no modo telepresencial:

[...] a confirmação de autodeclaração de negro/a (preto/a ou pardo/a) realizada por Comissão Específica de Heteroidentificação Telepresencial poderá ser revista a qualquer tempo mesmo após a matrícula do/a aluno/a, mediante determinação da Reitoria, a partir de acolhimento de denúncia de irregularidade na ocupação da vaga reservada ou por ato de ofício (UFGD, 2022).

Na UFGD, a CGH não está lotada em nenhum órgão ou pró-reitoria, sendo designada por meio de portaria da reitoria.

A ATUAÇÃO DA COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFMS APÓS RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS

A UFMS é a universidade mais antiga do estado do Mato Grosso do Sul. É uma instituição federal que oferta educação superior em 10 *campi*: *campus* de Aquidauana, *campus* de Chapadão do Sul, *campus* de Coxim, *campus* de Naviraí, *campus* de Nova Andradina, *campus* do Pantanal – Corumbá, *campus* de Paranaíba, *campus* de Ponta Porã e *campus* de Três Lagoas. A sede é localizada na cidade de Campo Grande. A UFMS dá início à sua política de ação afirmativa na graduação somente com o advento da Lei nº 12.711/2012. Anteriormente a 2012, a UFMS não havia institucionalizado políticas afirmativas (Maciel; Teixeira; Santos, 2019). Já havia na instituição uma proposta em andamento para que a UFMS implantasse políticas de ações afirmativas com recorte racial que, entretanto, não foram acolhidas pela instituição (Maciel; Teixeira; Santos, 2019). Nesse sentido, podemos afirmar que a política de ações afirmativas foi colocada em prática na universidade por força de uma lei, num movimento de fora para dentro, no contrafluxo de inúmeras instituições que já desenvolviam programas de ações afirmativas há anos.

Na UFMS, a Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas é o órgão responsável, que tem como uma de suas competências organizar bancas de verificação (UFMS, 2023). A UFMS realizou bancas de heteroidentificação presenciais de 2017 a 2020. Na UFMS, são denominadas de “Bancas de Avaliação da Veracidade da Autodeclaração” dos candidatos pretos ou pardos. Durante o primeiro ano da pandemia, a universidade começou a pensar em como realizar as bancas de validação das autodeclarações. Vivenciando um contexto de trabalho remoto e a distância, encaminhou-se a possibilidade de ajustar a nova realidade e reformular as atividades que eram realizadas exclusivamente de forma presencial.

Nesse sentido, no âmbito da UFMS, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) e a Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (Agetic) realizaram reuniões de estudo para garantir a preservação da saúde dos candidatos e colaboradores sobre a possibilidade de implantação de um sistema de matrícula *on-line*, no qual o convocado pudesse encaminhar toda a documentação para análise, incluindo as fotos para a realização da banca de verificação para as vagas reservadas para autode-

clarados(as) negros(as) (da cor/raça preta e parda). Ficou decidido que, além da foto, o convocado(a) também deveria enviar um pequeno vídeo para o procedimento de heteroidentificação. Foram inseridas as especificações da foto e do vídeo nos editais:

2. A fotografia deverá ser individual, recente, em formato JPG, com tamanho máximo de 10 MB e obedecer às seguintes orientações: a) frontal, tirada a 1,5 metro do candidato, sentado com as mãos abertas sobre os joelhos; b) o ambiente deverá estar bem iluminado e com o fundo branco; c) sem qualquer maquiagem; d) sem óculos escuros; e) sem chapéu, boné ou gorro; f) sem uso de filtros de edição; e g) cabelo naturalmente solto e sem qualquer adereço [...]. 3. O vídeo deverá ser individual, recente e obedecer às seguintes orientações: a) frontal com aproximação para a face; b) caso seja gravado utilizando celular, o aparelho deverá ser mantido na posição horizontal; c) utilizar ambiente interno para gravação, com boa iluminação; d) evitar entrada de luz por trás da imagem; e) posicionar-se, preferencialmente, em local com fundo branco; f) sem qualquer maquiagem; g) sem óculos escuros; h) sem chapéu, boné ou gorro; i) sem uso de filtros de edição; j) se necessário, utilizar fone de ouvido; e l) cabelo naturalmente solto e sem qualquer adereço. 3.1. No vídeo, o candidato deverá APENAS dizer o seu nome completo, o nome do curso, o tipo de cota para a qual se inscreveu e o ano atual. Falar o seguinte roteiro no início do vídeo: ‘MEU NOME É (nome completo do candidato) E ME INSCREVI NA UFMS PARA O CURSO (curso para o qual se inscreveu) NA COTA (cota para a qual se inscreveu) NO ANO (ano atual)’ (UFMS, 2022).

Nos anos de vigência da pandemia, a UFMS realizou as bancas de heteroidentificação exclusivamente por meio de foto e vídeo. Após a retomada das atividades acadêmicas presenciais na UFMS, o Conselho Universitário (Coun) da UFMS aprovou a Resolução Coun nº 154, de 17 de janeiro de 2022, que estabelece a alocação de vagas reservadas por lei e os procedimentos de verificação das condições de ingresso por reserva de vagas para ações afirmativas dos candidatos aos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (UFMS, 2022), que normatiza o procedimento de heteroidentificação na UFMS. No capítulo II, art. 9º da referida resolução, é previsto como deve ocorrer o procedimento de heteroidentificação para ingresso na graduação e na pós-graduação na UFMS: “Quando necessário e no interesse da administração pública, o procedimento de heteroidentificação ocorrerá de forma digital, por meio da autodeclaração de pessoa preta ou parda, fotografia, vídeo e demais itens de acordo com o Edital” (UFMS, 2022).

Com relação ao procedimento de recurso, também são previstos dois formatos: “O candidato deverá optar em realizar o recurso de maneira presencial ou on-line, de-

vendo manifestar seu interesse por meio do formulário de interposição de recurso (UFMS, 2022). Na UFMS, a comissão específica de heteroidentificação é constituída pelo pró-reitor de Assuntos Estudantis e composta por, no mínimo, três membros e seus suplentes. Tal como na UFGD, são consideradas as características fenotípicas do candidato no momento da realização do procedimento de heteroidentificação, sendo elas: cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, formato e cor dos lábios.

A realização do procedimento de heteroidentificação tem suas vantagens e desvantagens. As matrículas por sistema *on-line* são muito eficientes, pois possibilitam que todos os candidatos a vagas na graduação da UFMS enviem toda a documentação sem precisar sair de casa, o que torna o processo muito mais prático, principalmente para quem reside em outros estados ou em comunidades distantes do *campus*. Outra questão é o deslocamento dos membros da banca, que precisam se dirigir até a universidade para realizar a banca quando prevista de modo exclusivamente presencial. Há de se ressaltar que o trabalho desses membros na UFMS não é remunerado e que a universidade conta com colaboradores externos atuando nas comissões. Em contrapartida, há a possibilidade de haver injustiças no procedimento, uma vez que as imagens podem apresentar configurações diferentes, podendo confundir os membros na hora da avaliação, o que pode ocasionar desvio de finalidade de política e até judicialização do processo. Outra possibilidade é a alteração proposital das imagens, o que aumenta o risco de fraude no procedimento.

Nessa perspectiva, também é possível citar, como exemplo, os casos em que o candidato não faz o envio da foto e/ou do vídeo nos parâmetros estabelecidos pelo edital. Isso dificulta a observação de características fenotípicas, o que pode causar a não validação de sua autodeclaração. Procurando evitar esse tipo de situação, existe a proposta de a UFMS passar a realizar as bancas de recurso de forma presencial. Conforme as experiências de bancas durante e após a pandemia, vão se concretizando as fragilidades desse processo, bem como suas vantagens para o bom andamento das comissões.

Assim, há a necessidade de algumas mudanças para os próximos anos, que devem ser pensadas pela universidade em conjunto com o Movimento Negro, o NEAB/UFMS

e a Comissão Consultiva de Ações Afirmativas da UFMS, com a finalidade de garantir a efetivação da matrícula aos que, de fato, tenham esse direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência da comissão de heteroidentificação é o instrumento para coibir fraudes e garantir o ingresso de negros e negras nos cursos de graduação nas universidades públicas federais. O estudo exploratório mostrou que as mudanças realizadas pelas comissões de heteroidentificação da UFGD e da UFMS foram fundamentais para garantir a atuação e a continuidade das comissões, mesmo sem experiência anterior, pois os esforços para adequar as bancas de forma remota foram fundamentais. Antes da pandemia, ambas atuavam presencialmente com membros e convocados no mesmo ambiente. Após a retomada das atividades acadêmicas presenciais, observa-se que ambas as instituições preveem em suas resoluções normativas modelos diferentes de atuação.

Há semelhanças no que concerne ao número de componentes e aos critérios fenotípicos para a tomada de decisão acerca da confirmação/validação da autodeclaração. Enquanto a UFGD deu continuidade ao modelo desenvolvido na pandemia, ou seja, ao formato telepresencial, no qual o convocado ingressa em uma sala virtual e confirma sua autodeclaração e a previsão de realização do recurso presencial; a UFMS, por meio de sua resolução, optou pela possibilidade de o edital definir se a comissão será presencial ou se o convocado poderá enviar seu vídeo e foto para ser apreciado pela comissão. Assim, ambas as instituições optaram por manter as comissões remotas/telepresenciais/por envio de vídeo, mesmo após a retomada das atividades presenciais da graduação. Essa diferença de modelo já foi identificada por estudo realizado por Santos (2021), que afirma um caráter fragmentado do funcionamento das comissões nas universidades federais.

Há diversos modelos de averiguação da autodeclaração e ainda não há uma normativa unificada que garanta o mínimo de critérios. Também não podemos descartar o risco que as comissões de heteroidentificação correm de serem extintas se não atuarem no modo telepresencial ou por meio de foto e vídeo, diante de um contexto de dificuldade na ocupação das vagas ofertadas, uma vez que todos os procedimentos de operacionalização da matrícula

são realizados agora por meio remoto. Corre-se o risco que as vagas reservadas para negros possam ser remanejadas para outras modalidades de cotas, já que os sujeitos da política não conseguem realizar uma das etapas da matrícula, caso fosse prevista presencial.

Como já identificado no estudo de Rosa, Marques, Correa (2021), a pandemia exigiu das instituições a elaboração de modelos híbridos de atuação com o uso das ferramentas digitais para garantir a continuidade do procedimento de heteroidentificação, a fim de que a política afirmativa não corresse risco de ser desviada de sua finalidade. Esse modelo foi mantido após a retomada das atividades acadêmicas presenciais como forma de garantir que os estudantes ocupem as vagas reservadas.

Destacamos, ainda, neste estudo exploratório: a) o alinhamento das comissões ao novo procedimento de matrículas, que antes era realizado de forma presencial e atualmente é realizado por meio do envio de documentos; b) a possibilidade oferecida aos inscritos e convocados que se encontram fora da cidade de convocação ou em outro estado, de realizar o procedimento; c) a possibilidade de convidar pessoas de outras cidades e instituições para atuar; e d) o afastamento do receio de que as comissões fossem descontinuadas. Para discussões futuras, há necessidade de uma orientação normativa única, a exemplo da Orientação Normativa nº 4/2018, aplicada nos concursos públicos para a Lei nº 12.711/2012, a fim de garantir uma padronização dos procedimentos no que tange à realização do procedimento de heteroidentificação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril 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. Brasília, DF: 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-](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.pdf](#). Acesso em: 27 jan. 2021.

JESUS, R. E. *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?* O procedimento de heteroidentificação racial na UFMG e os impactos nos modos de pensar identidade e identificação racial no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. E-book Kindle.

MACIEL, Carina Elisabeth; TEIXEIRA, Samanta Felisberto; SANTOS, Lourival dos. Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 11, n. 29, p. 78-93, ago. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/752>. Acesso em: 9 abr. 2023.

MARQUES, E. P. S; ROSA, A.; OLIVEIRA, F. C. G. Políticas afirmativas em curso na Universidade Federal da Grande Dourados e a implantação da Comissão Geral de Heteroidentificação. *Revista ABPN*, v. 11, p. 57-77, 2019. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/issue/view/33>. Acesso em: 2 abr. 2023.

ROSA, A. R; SANTOS, A. P. O; MARQUES, E. P. S. Comissões de heteroidentificação no Centro-Oeste: o caso da UFMS e da UFGD. *Repecult (Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura)*, v. 5, p. 152-179, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/211303.5.9>. Acesso em: 2 abr. 2023.

ROSA, A. A.; MARQUES, E. P. S.; CORREA, A. M. N. Os desafios para a comissão de heteroidentificação racial durante a pandemia da Covid-19. *REVELLI. Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 13, p. 1-21, 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. Histórico da pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UFGD. *Resolução Counci nº 54 de 25 de abril de 2019*. Estabelece procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar para todos os candidatos convocados para matrícula em vagas reservadas para negros (pretos e pardos) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD que se autodeclararam como negros (pretos ou pardos), nas condições estabelecidas na legislação e no edital de cada processo seletivo.

UFGD. *Resolução ad referendum Counci nº 22 de 23 de fevereiro de 2021*. Autorizar os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar, na forma telepresencial, para todos os/as candidatos/as convocados/as para matrícula em vagas reservadas para negros/as (pretos/as ou pardos/as) em processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação da UFGD que se autodeclararem como negros/as (pretos/as ou pardos/as), nas condições estabelecidas na legislação e no edital de cada processo seletivo que se desenvolverem em situações excepcionais e emergenciais em razão dos riscos sanitários decorrentes do SARS-CoV-2 (Covid-19), bem como nas disposições estabelecidas nesta Resolução.

UFGD. *Resolução nº 283, de 25 de 2022*. Dispõe sobre os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar na forma telepresencial. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LEGISLACAO-NORMAS-COGRAD/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COUNI-UFGD%20283-2022%20%20Aprova%20normas%20e%20procedimentos%20para%20a%20heteroidentifica%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9via,%20obrigat%C3%B3ria%20e%20complementar.pdf> Acesso em: 9 abr. 2023.

UFGD. Resolução Cepec nº 342, de 19/05/2022. Dispõe sobre o encerramento dos regimes acadêmicos emergenciais, estabelecidos em razão da pandemia de Covid-19 e determina o retorno ao regime acadêmico regular.

UFGD. Resolução nº 283, de 25 de agosto de 2022. Dispõe sobre os procedimentos para a heteroidentificação prévia, obrigatória e complementar na forma telepresencial. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LEGISLACAO-NORMAS-COGRAD/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20COUNI-UFGD%20283-2022%20-%20Aprova%20normas%20e%20procedimentos%20para%20a%20heteroidentifica%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9via,%20obrigat%C3%B3ria%20e%20complementar.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

UFMS. *Resolução nº 154-Coun/UFMS, de 17 de janeiro de 2022*. Estabelece a alocação de vagas reservadas por lei e os procedimentos de Verificação das Condições de Ingresso por Reserva de Vagas para Ações Afirmativas dos candidatos aos Cursos de Graduação e de Pós-graduação *stricto sensu* no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2022/03/RESOLUCAO-COUN-n-154-de-17-01-2022.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VAZ, L. S. S. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: DIAS, G. R. M.; TAVARES, P. R. F. *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/m2u7gN>. Acesso em: 27 fev. 2020.

O PROJETO “SE LIGA NAS COTAS!”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Clarice Cassab

Lorraine Alves Berg Barroso

Igor Gabriel Morais

INTRODUÇÃO

 desenvolvimento histórico da sociedade brasileira é alicerçado sobre desigualdades raciais que ainda hoje se refletem no modo como pensamos, agimos e nos vemos enquanto sociedade. Não obstante,

[...] negros e brancos não chegam ao mundo com a consciência das circunstâncias que transformaram as diferenças fenotípicas em desigualdades de oportunidades sociais com base na cor, na raça e no pertencimento étnico. O primeiro passo, (...), para (des) construir os efeitos perversos dessas desigualdades sociais, que têm como fonte primordial hierarquias raciais, é reconhecê-las na magnitude de sua influência na vida econômica, política e cultural daqueles que foram construídos como subalternos (Silverio, 2005, p. 141).

Para tanto, é necessário o entendimento dos processos históricos e espaciais que conformam nossa sociedade, de modo a trazer uma compreensão quanto à dimensão estrutural do racismo. Nesse sentido, ao observarmos a sociedade brasileira, constataremos que o racismo se manifesta em um conjunto de desigualdades que persistem na vida das pessoas negras. Como dimensão estrutural, o racismo atravessa o conjunto da vida social e se manifesta nas micro e macrorrelações, nas instâncias cotidianas e estruturais. Ganha diferentes feições e se converte em práticas de apagamento, aniquilamento e invisibilização dos sujeitos, de seus corpos, de suas epistemes, de suas histórias, do reconhecimento de seu papel ativo como produtor da sociedade e do espaço etc.

É sob esse entendimento que se evidenciam as razões pelas quais, durante muitas décadas, as pessoas negras estiveram alijadas da universidade. Por um longo período, as universidades e faculdades foram historicamente frequentadas por um segmento social composto por pessoas brancas e de maior renda. Apenas com a introdução das políticas de cotas que outros grupos sociais acessaram o ensino superior, provocando uma verdadeira alteração no “[...] quadro político-social de inclusão da população negra (...) em universidades e institutos federais antes nunca visto no país” (Santos, 2019, p. 2).

Para Lima (2018), a entrada de milhares de jovens negros e negras e de jovens provenientes dos setores mais pobres nas universidades resultou não apenas em “[...] mudanças nos indicadores de desigualdades de acesso ao ensino superior, mas também na agenda de pesquisa acadêmica” (Lima, 2018, p. 10). Diante disso, de acordo com Feres (2018, p. 21), as cotas tornaram-se um mecanismo de identificação de talentos “[...] que de outra forma seriam perdidos por causa da pobreza e de outros obstáculos sociais produzidos pela discriminação”.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”, tem uma ampla dimensão que vai além do simples ingresso no ensino superior público. Ela opera como mecanismo de compensação visando garantir oportunidades mínimas para que milhares de pessoas possam completar sua trajetória formativa no ensino superior e ampliar seus horizontes de oportunidades e ascensão social.

Isso porque, como já situa Kabengele Munanga (2001, p. 41):

(...) uma coisa é certa, os negros que ingressarão nas universidades públicas de boa qualidade pelas cotas terão, talvez, uma oportunidade única na vida: receber e acumular um conhecimento científico que os acompanhará no seu caminho da luta pela sobrevivência. Apesar dos preconceitos que persistirão ainda por muito tempo, eles serão capazes de se defender melhor no momento das grandes concorrências e nos concursos públicos, exibindo um certo conhecimento que não dominavam antes. Abrirão com facilidade algumas portas, graças a esse conhecimento adquirido.

Destaca-se ainda sua dimensão política, pois as cotas se situam na pauta histórica de lutas do Movimento Negro (Gonzales, 2021). Para a autora, a formação do Movimento Negro Unificado possibilitou maior engajamento político e social da comunidade negra na sociedade brasileira. Suas ações, por meio de protestos, manifestações artísticas e criações de coletivos, denunciavam o genocídio e as violências vividas e reivindicavam do Estado políticas de compensação social em relação aos anos de escravização e de suas consequências. É nesse sentido, portanto, que o Movimento Negro foi fundamental para a aprovação da política de cotas, sendo possível afirmar que se trata um direito conquistado pela luta política do Movimento Negro no Brasil. Como resultado dessa luta, as cotas acabaram provocando uma maior aproximação da universidade com a realidade da sociedade brasileira e, em especial, com a sua composição étnico-racial, histórica e cultural.

Contudo, apesar de sua imensa importância, e mesmo após pouco mais de 10 anos de sua promulgação, ainda se faz necessário ampliar o conhecimento sobre as cotas como parte da política de ações afirmativas, contribuindo para chegar até aqueles que são seus principais sujeitos: jovens negros e negras que cursam o ensino médio em escolas públicas do país. Isso porque, conforme afirma Santos (2019, p. 2), ainda hoje existe um enorme “[...] hiato entre a presença de negros e indígenas em instituições públicas de ensino superior em relação à população branca”. É diante dessa constatação que se propôs o projeto de extensão “Se liga nas cotas!”, visando debater a importância das cotas entre docentes da rede básica de ensino. O projeto aspira formar docentes da educação básica para que se tornem multiplicadores em suas escolas, tanto entre seus educandos quanto entre os demais docentes e gestores.

Este texto é um relato dessa experiência. Por meio dele, apresentaremos o projeto de extensão desenvolvido ao longo de 2022 pelo Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (NuGea), do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão dessa mesma instituição. Falaremos de uma experiência que é tanto formativa quanto política e que pretendeu, de alguma forma, aprofundar e espalhar a discussão sobre a política de ações afirmativas nas escolas da rede básica do município de Juiz de Fora. Para isso, o texto apresenta os caminhos percorridos desde a sua concepção até a execução. Sua história, dificuldades, conquistas e desdobramentos.

DE ONDE FALO É SOBRETUDO DE ONDE ESCUTO: O REAL QUE MOTIVA O MOVIMENTO E A ORIGEM DO CURSO

O curso surge da certeza de que, mesmo após 10 anos da política de cotas, ainda, e talvez mais do que nunca, é preciso falar sobre cotas, pois segue sendo necessário desconstruir muito das narrativas em torno do tema. É nesse sentido que o “Se liga nas cotas!” foi ofertado, de modo a ampliar a discussão da política de ações afirmativas entre docentes e gestores da rede básica de ensino, envolvendo, para tanto, uma equipe de estudantes de diferentes cursos da universidade. Discentes do Serviço Social, da Geografia,

do Bacharelado Interdisciplinar de Artes e Design compuseram a equipe. A proposta de construir um grupo multidisciplinar teve como intuito aprofundar o entendimento sobre esse tema, trazendo perspectivas e visões de diferentes áreas, e estender essa discussão colaborando, com isso, para a formação de futuros profissionais.

Embora o curso venha como um esforço nessa direção, não foi dele que se originou a certeza da importância e da necessidade de falar sobre cotas nas escolas. Para entender esse primeiro percurso da caminhada que originou o “Se liga nas cotas!”, é preciso apresentar parte da trajetória daquela que se tornou idealizadora e coordenadora do curso. Neste momento de nosso texto, peço licença para falar como docente e coordenadora do curso.

Falo do lugar da docência como professora em uma universidade pública. É dele que busco ouvir e estar conectada ao mundo real, matéria-prima do conhecimento, da práxis, da educação. Aqui cumpre um breve desvio no relato para afirmar o real como existência histórica na complexidade de suas tensões e contradições. Nesse sentido, o real como concreto é a síntese e a unidade de múltiplas determinações. Diante disso, é preciso ler este relato como movimento e compreender a própria proposta do curso também como tal. É somente nessa perspectiva que percebemos ser possível capturar a realidade em suas contradições. O que significa que, para alcançar o processo de construção do curso, é necessário apreendê-lo como algo aberto e ainda em movimento.

Muitas são as formas pelas quais o real nos chega. Nesse caso, foram fundamentais as mãos e as vozes dos sujeitos que ocupavam a universidade, os bancos da sala de aula, os corredores, os espaços coletivos, os pontos de ônibus. Sujeitos que paulatinamente foram transformando a paisagem de nossas universidades e nos exigindo conceber os processos socioespaciais que, por muito tempo, tanto interditaram sua presença, como também impulsionaram a ampliação de sua atual presença e permanência na instituição. Foi, portanto, desse lugar de professora que apreende a educação como um processo efetivamente emancipatório e, portanto, busca uma práxis docente socialmente referenciada, que me coloquei na exigência de pensar não apenas a política de ações afirmativas, como também os temas que a orientam.

Contudo, precisaremos ir ainda mais longe e contar um pouco da formação inicial como geógrafa e docente de Geografia. Formada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na década de 1990, passei meus quatro anos de graduação sem nenhum tipo de contato ou formação no debate racial. Nenhum conteúdo disciplinar ou atividade complementar que ao menos atravessassem ou tangenciassem o tema. Na Ciência Geográfica aprendida na época, isso não estava presente nem como disciplina, menos ainda como elemento da própria constituição epistêmica da Ciência Geográfica. E se sigo a graduação assim, no mestrado também não foi diferente. Nele pensarei a questão da produção da cidade e do urbano, a partir dos processos de desigualdade, mas centrando na dimensão de classe. É apenas no doutorado que começo a me aproximar um pouco, e ainda superficialmente, do tema. E faço isso pelas mãos dos sujeitos jovens dos setores populares, com quem naquele momento dialogava. São eles que apontam a centralidade da dimensão de cor e raça para o entendimento de seus processos de uso e apropriação da cidade.

Este breve relato tem um único objetivo. Dizer que não tenho uma formação inicial, assim como, certamente, não falo do lugar de quem tenha qualquer experiência corpórea ligada ao tema. Foram os jovens que me provocaram a pensar sobre, tanto aqueles com quem dialogava diretamente na universidade como os que habitavam o universo de minhas ações extensionistas e de pesquisa.

É evidente, contudo, que todo esse processo acompanha a intensificação e o aprofundamento do debate que ocupa os espaços públicos, os campos disciplinares, a ciência e as relações sociais. A visibilidade ampliada que nos obriga a olhar para uma dimensão até então esforçadamente ocultada por parcela significativa da população branca, e que acertadamente nos obriga a sairmos do lugar de conforto da branquitude.

Também é nesse momento, já como professora da UFJF desde 2009, que passo a ser progressivamente desafiada pela presença desses sujeitos, com suas epistemes, experiências corpóreas e vivências fortemente atravessadas pela sua cor. São novamente os jovens que tensionam o real, levando-o para dentro da universidade e nos instigando – para aqueles que desejam serem instigados – a refletirmos sobre as questões por eles trazidas e sobre nossa própria práxis.

A práxis é a categoria que nos permite reunir a atividade da consciência e a atividade sobre o real. A prática, desse modo, é fundamento da teoria, pois vinculada às necessidades da vida humana. Contudo, essa não é uma relação direta, e sim de unidade e dependência em que o sentido de uma somente se realiza na relação com a outra. Nas palavras de Konder (1992, p. 115), a práxis é

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Nessa dialética, a prática completa o elemento teórico em que realiza o processo de conhecimento, do mesmo modo que a teoria dá sentido a ela. Esse duplo movimento dá forma à unidade teoria-prática. Freire (1996) salienta essa unidade ao tratar da relação pesquisa-ensino. Para o autor,

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

É nesse lugar, nesse momento da docência, muito mais de escuta, de formação e de compreensão, que derivará o projeto “Se liga nas cotas!”. Um lugar que não é esvaziado de contradições e tensões, pois é o lugar de uma professora branca que partilha do privilégio da branquitude, pois “[...] por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer” (Carine, 2023, p. 56). E, como bem nos provoca a professora Bárbara Carine, ter a consciência disso é o mínimo que uma educadora branca precisa. Portanto, é também nesse esforço permanente de conscientização que procuro exercer uma práxis que seja capaz de brandar, como nos convidou Sueli Carneiro: não em meu nome!

OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ O “SE LIGA NAS COTAS!”

Foi por meio desse movimento que surgiu a ideia do curso. Um acúmulo de experiências a partir da universidade em ações extensionistas, de pesquisa, orientações, em

sala de aula e também na coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em 2016 e, posteriormente, em 2019. Foi especialmente no Pibid que começamos a notar o quanto a discussão sobre cotas estava ausente nas escolas. Nada ou pouco se falava sobre políticas de ações afirmativas na escola. Era preciso começar a pensar sobre isso. Em como ela incide sobre a vida de jovens educandos.

Dessa pergunta derivou um projeto de pesquisa⁴⁵ que pretendeu acompanhar a trajetória de jovens ingressantes pela modalidade de cotas na universidade, visando compreender como essa trajetória representou uma inflexão em suas espacialidades na cidade. O objetivo era alcançar o significado do ingresso na universidade para aqueles que são, em sua maioria, sujeitos moradores de periferias e que acessaram a universidade pela modalidade de cotas.

Sabemos que, apesar do importante papel que ocupa na formação dos sujeitos, a universidade por muito tempo foi restrita a grupos específicos de jovens, especialmente os de renda média e alta, sendo menos provável aos jovens pobres. Isso porque, em consonância com Bourdieu (2010), o sistema de ensino contribui para a reprodução das desigualdades sociais, e o nível superior é onde se concentra a maior desigualdade de acesso e permanência, uma vez que haveria correlação entre a entrada nas universidades e suas trajetórias sociais, econômicas e culturais. Sendo assim,

Durante muito tempo, o que se observou na realidade das nossas universidades públicas, foram majoritariamente estudantes oriundos da rede privada de ensino. Jovens que dispõem do tempo necessário à sua preparação para o ingresso numa universidade, pois em sua trajetória escolar não precisam conciliar estudo e trabalho, além de terem o apoio familiar. Para eles, o ensino superior aparece cedo e nítido como horizonte de continuidade formativa. O mesmo não ocorrendo para a ampla maioria dos jovens pobres, negros e das periferias das cidades, para quem a universidade e a continuidade dos estudos não estão presentes com tanta intensidade em seu percurso formativo (Cassab; Souza, 2022, s/p).

Interessava-nos, portanto, entender como a entrada na universidade pública modifica a maneira como os jovens se relacionam com a cidade, as suas espacialidades, as formas de apropriação e uso da cidade. Mas também como representou uma mudança na sua formação como sujeito. É nesse momento do percurso que a questão da política

⁴⁵ O projeto “Jovens cotistas e suas mediações espaço-temporais na cidade” foi desenvolvido entre 2018 e 2021 e teve financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

de cotas se impõe definitivamente, obrigando-nos a estudar sobre o tema num movimento de nossa própria formação e letramento racial.

A pesquisa citada também foi essencial para identificar a centralidade que a escola deveria ter na difusão e ampliação do conhecimento sobre a política de cotas. Nela, a escola emergiu como lugar onde os jovens tiveram o primeiro contato com algum tipo de informação sobre cotas. No entanto, esse contato se deu principalmente pela iniciativa de alguns professores ao longo do ensino médio. Tratava-se, fundamentalmente, de ações individuais ocorridas em momentos curtos durante a aula ou em conversas individuais com os educandos. O que, de certa maneira, também nos indicava o caráter transitório da ação, já que era dependente dos desejos das intencionalidades e também das disponibilidades dos professores para conversarem com seus alunos sobre o assunto. Inexistia nas escolas uma política efetiva ou mesmo uma ação contínua que incorporasse o debate sobre as políticas de ações afirmativas.

Entendemos que essa ausência contribui não apenas para o desconhecimento da possibilidade de acessarem as cotas como modalidade de ingresso na universidade. Ela colabora para a desinformação sobre os princípios que sustentam a própria política e as questões mais profundas que a perpassam e que a tornam um direito conquistado. Tal desconhecimento acaba colaborando para que muitas falácias e preconceitos sobre as cotas sejam reproduzidos não só pela sociedade, de uma maneira geral, como também pelos próprios sujeitos de direito da política.

Ideologias e imaginários como o da meritocracia, da igualdade racial, da democracia racial, do vitimismo, do racismo reverso e tantos outros que orbitam a política de cotas. É diante desse cenário e de toda a trajetória aqui relatada que nasce o projeto de extensão “Se liga nas cotas!”, que será, a partir de agora, mais bem detalhado.

O “SE LIGA NAS COTAS!”: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO

O princípio que organizou e orientou todo o projeto é a certeza de que é preciso pensar a política de ações afirmativas e as cotas, em particular, para além de um simples mecanismo de acesso à universidade por meio da reserva de vagas. O que implica enten-

dê-la como algo que está no campo dos direitos, resultante da luta histórica do Movimento Negro no Brasil e no mundo, capaz de criar um conjunto de oportunidades, especialmente para aqueles historicamente alijados das universidades.

Para Kabengele Munanga, “[...] o racismo é um monstro de grande complexidade”, pois se assenta em estruturas não visíveis, em relações de poder e de dominação, representadas pelas instituições. Desse modo, prossegue o autor, é preciso a elaboração de políticas concretas, sendo as políticas afirmativas um dos caminhos possíveis. Dito isso, o curso, assim como este relato, parte de uma única premissa: cotas são um direito. É sob essa perspectiva que se situa o projeto. Assume-se que a possibilidade de ingresso na universidade tem o potencial de ampliar não apenas os horizontes formativos desses jovens, como também um leque de outras oportunidades que estariam comumente obstaculizadas. O que significa maiores chances de alterarem positivamente seus futuros e de suas famílias (Cassab, 2023).

Tomando a democratização do ensino superior como uma urgência, o projeto direcionou-se, num primeiro momento, aos docentes e gestores das escolas públicas da rede básica de educação de Juiz de Fora e àqueles que atuam em cursos pré-vestibulares comunitários. Pretendeu-se promover conteúdos que contribuíssem para a compreensão das questões envolvendo a Lei de Cotas, seu funcionamento e sua importância. O curso de formação teve, portanto, a finalidade de potencializar o alcance da Lei de Cotas e instrumentalizar os docentes para que pudessem, em sua comunidade escolar, levar o debate sobre cotas, estimulando seus estudantes a terem nelas uma possibilidade de continuidade de sua formação.

É nessa perspectiva que entendemos que é possível contribuir para desconstruir as narrativas e os preconceitos direcionados às cotas. Não bastava, portanto, explicar como funciona o sistema de cotas, quais são as cotas existentes, quem poderia concorrer em qual grupo de cotas ou os documentos necessários para a comprovação do direito. Para que ela fosse incorporada como direito, era preciso ampliar e aprofundar o debate para apreender em qual contexto emerge, quais seus princípios fundantes, a quem ela se direciona e o que ela pretende responder. Mas por que levar essa reflexão para as escolas? Porque é principalmente na escola que está o sujeito-alvo da política, aquele que está apto a acioná-la. Mas

também porque é lá onde estão os que serão os multiplicadores dessa discussão: docentes e gestores. Nesse aspecto, o curso tem também a dimensão de formação continuada.

A formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional e realizada após a formação inicial, visando assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (Candau, 1997; Pimenta, 2006, 2008; Nóvoa, 2009). Para Lima (2001, p. 11), ela estaria a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do docente em relação ao educando, à escola e à sociedade. Além disso, também atua de maneira a ajudar a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor.

Vale ressaltar ainda que a formação continuada promove a atualização dos docentes, tendo a escola como lugar privilegiado desse processo e sendo necessária a valorização dos saberes docentes, em que as realidades cotidianas e o saber docente, construído em sua prática pedagógica, devem ser o ponto de partida. Nesse aspecto, o curso proposto aciona conteúdos que medeiam o debate sobre cotas e que se expressam no cotidiano dos docentes.

A proposta era que, a partir desse diálogo, os cursistas levassem o tema das políticas de ações afirmativas, de uma forma sistemática, para suas salas de aulas, tanto de maneira direta quanto indireta, tornando-se formadores e multiplicadores. Assim sendo, nesse primeiro momento do projeto os sujeitos centrais foram os docentes. E se o curso foi concebido e estruturado, como dito, a partir da afirmação das cotas como direito, era preciso compreender as desigualdades estruturais da nossa sociedade e como elas reverberam no que se refere à organização e ao acesso à educação. Nesse aspecto, pensamos uma programação que conseguisse entender a estruturação das desigualdades no Brasil, com foco nas desigualdades raciais. Assim, embora se reconheça a dimensão de renda e classe como componentes organizadores das cotas, o curso centrou-se na perspectiva das desigualdades raciais.

Inicialmente, organizamos o curso em seis módulos que contemplavam a historicidade do processo de implementação da política de ações afirmativas e a sua necessidade para a sociedade brasileira. Esse processo ocorreu juntamente com os professores participantes. Para tanto, reunimos no primeiro módulo e ouvimos suas experiências e

como suas escolas tratavam a temática com os estudantes. Ou não tratavam. Esse primeiro módulo, de acolhida, escuta e troca, colaborou para que organizássemos o curso a partir das demandas e questões também trazidas por eles.

Diante da complexidade dos temas e das discussões envolvidas, a equipe considerou que a experiência seria ainda mais rica se tivesse a participação e a contribuição de pesquisadoras e pesquisadores ligados, direta ou indiretamente, aos conteúdos escolhidos para serem tratados ao longo do curso. A Figura 1 representa o cartaz virtual da programação dos módulos que compunham o curso em sua primeira edição.

Figura 1 – Programação da primeira edição do curso “Se liga nas cotas!”

Curso de formação "Se Liga nas Cotas!"

PROGRAMAÇÃO

Módulo I	Apresentação e troca de experiência
26/03	
Módulo II	Raça e racismo no Brasil
30/04	
Módulo III	Desigualdade social e racial e direito à educação
28/05	
Módulo IV	Ensino superior no Brasil
25/06	
Módulo V	Política de ação afirmativa como direito
30/07	
Módulo VI	Política de ação afirmativa na UFJF
06/08	

ufjf PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO COTAS SE LIGA NAS NUGEA

Fonte: Programação da primeira edição do curso “Se liga nas cotas!”.

No primeiro módulo realizou-se a discussão sobre a estruturação da raça e do racismo no Brasil, tendo como professora convidada a pesquisadora Verônica Toste, atuante no Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema) e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O módulo seguinte construiu uma reflexão sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil e como elas recaem no direito à educação. Nesse módulo, contamos com a presença da professora Fernanda Thomaz, docente do Departamento de História da UFJF, coordenadora do grupo de pesquisa Afrikas e, atualmente, coordenadora de Memória e Verdade da Escravidão e do Tráfico Transatlântico de Pessoas Escravizadas, eixo que compõe a Assessoria Especial de Defesa da Democracia, Memória e Verdade do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Nesse módulo, a pesquisadora teve a oportunidade de trabalhar a transformação do ensino superior demonstrando os processos que garantiram o acesso majoritariamente destinado aos jovens do segmento de renda média e alta e como essa configuração se modificou quando novos sujeitos ocuparam esse espaço.

Já no terceiro módulo, a intenção foi demonstrar como se constituiu o ensino superior no país. Para isso, contamos com a presença da professora Carolina dos Santos Bezerra Perez, docente do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (Numas) da Universidade de São Paulo (USP).

Os dois módulos seguintes foram conduzidos pela própria equipe de coordenação do curso. No primeiro deles, a proposta era fazer um fechamento de toda a discussão tratada nos módulos anteriores de maneira a consolidar a ideia da política de ações afirmativas como um direito. Para tanto, foi apresentado o movimento de construção da política a partir das lutas sociais até a promulgação da Lei nº 12.711/2012. Por último, apresentou-se a política na UFJF desde sua implantação até o atual funcionamento e os desafios existentes.

Os encontros ocorreram remotamente, visando proporcionar maior participação, podendo, inclusive, atingir uma abrangência para além de Juiz de Fora. Assim, a cada

último sábado do mês as discussões ocorriam a partir da mediação de um dos convidados, como exemplificado na Figura 2.

Figura 2 – Encontro síncrono do curso “Se liga nas cotas”!



Fonte: Encontro síncrono do curso “Se liga nas cotas”!.

Em sua primeira edição, contamos com a participação de 19 professores inscritos de diversas escolas. Embora estivessem majoritariamente localizadas em Juiz de Fora, também participaram professores de municípios como Rio Novo e Maripá de Minas, ambos no estado de Minas Gerais, alguns de Niterói no Rio de Janeiro, Palmas em Tocantins e Rialma em Goiás. A diversidade de municípios indica ter sido acertada a estratégia de realizar o curso de maneira remota. Entre os docentes, a ampla maioria trabalhava em escolas estaduais, tendo alguns cursistas do Colégio de Aplicação João XXIII, instituição escolar ligada à UFJF, além de poucos da rede privada. Variadas também foram as disciplinas ministradas: Educação Física, Geografia, Sociologia, Português foram algumas delas.

Além dos encontros síncronos, eram disponibilizados materiais diversos pela plataforma de ensino adotada. Assim, para cada módulo síncrono era associada uma pasta em que se encontravam uma explicação introdutória do módulo, breve apresentação do pesquisador que conduziria o encontro síncrono do mês e ainda um vasto material complementar ao módulo, compostos por vídeos, livros, cartilhas, *podcasts* e outros. Materiais de domínio público que possibilitavam o aprofundamento em cada um dos temas abordados ao longo do curso.

O planejamento do curso, portanto, considerou a necessidade de ofertar aos cursistas o maior número de possibilidades quanto à criação de um alicerce teórico que desse suporte aos professores em suas diferentes realidades. Nessa mesma perspectiva, foram elaborados materiais didáticos próprios que pudessem ser manejados pelos docentes em suas atividades na escola. Desse modo, foi produzida uma cartilha cujo conteúdo apresentava os principais aspectos referentes à política de cotas. O material foi produzido numa linguagem didática que possibilita a compreensão integral do conteúdo e que é visualmente agradável.

Além desse material, foram gravados três episódios do *podcast* “Se liga nas cotas!”, disponibilizado gratuitamente em plataformas *streaming* e que dialogavam com temas ligados aos conteúdos abordados no curso. Para os *podcasts*, foram convidados pesquisadores que tratassem de maneira direta e didática os temas. No primeiro episódio, a conversa foi sobre Juventudes Negras com o mestrando em Geografia, Marcelo Henrique Sá. No segundo, foi convidado o professor da UFF, Paulo Carrano, para conversar sobre os desafios encontrados pelos jovens em suas trajetórias escolares. No último episódio, o professor Julvan M. de Oliveira falou sobre a política de cotas, com enfoque na UFJF. Por fim, também como recurso didático, foi produzida uma animação, tendo como objeto uma reflexão sobre meritocracia.

Outro recurso adotado e bastante utilizado foi uma página na rede social Instagram. A página @seliganascotas pretendeu tanto ser um espaço de divulgação do curso como também de sugestões e dicas de materiais, informações e pesquisas relacionadas às

questões trabalhadas. Dentre eles, destacamos os *posts* de indicação de materiais, como filmes, livros e *podcasts* que também poderiam ser tratados como recursos didáticos.

Além dos encontros síncronos e dos materiais disponibilizados, também foram propostas atividades cujo objetivo era provocar a reflexão sobre as próprias experiências vividas pelos cursistas a partir das temáticas abordadas nos módulos. Nesse sentido, propusemos que os professores observassem seu ambiente escolar e sua trajetória de formação a fim de identificarem, por exemplo, como o racismo se expressa no seu cotidiano, especialmente nas relações com outros professores, com gestores e com os estudantes.

Nossa intenção era instigá-los a perceberem, em suas práticas e experiências cotidianas na escola, como o racismo penetra nas relações interpessoais e na própria organização da instituição escolar. A compreensão desse processo tem o potencial de colaborar para um repensar de conteúdos, epistemes e metodologias, de forma a levarem para suas salas de aula, nos diferentes campos disciplinares, uma reflexão a respeito da meritocracia e do racismo; temas fundamentais que atravessam a discussão sobre cotas.

O objetivo dos encontros síncronos, dos materiais sugeridos e desenvolvidos, bem como das atividades propostas ao término de cada módulo era conduzir para a possibilidade da prática de uma educação antirracista que, partindo do olhar sobre seu cotidiano escolar, pudesse problematizar os temas correlatos ao debate sobre a política de cotas. O projeto se revelou como uma importante vivência formativa no campo do letramento racial, desdobrando-se em algumas outras ações, bem como em sua continuidade por meio da oferta da segunda edição do curso.

O "SE LIGA NAS COTAS!" EM MOVIMENTO: ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Antes de prosseguirmos, é preciso reafirmar o caráter extensionista do projeto situando-o em uma concepção que pensa a extensão como uma relação dialógica, um espaço de troca e interlocução de experiências e saberes que nos desafiam a incorporar em nossas práticas o movimento do real. Nesse aspecto, assumimos, em concordância com Bernardes *et al.* (2014), que as ações extensionistas são ferramentas potentes de resposta às demandas sociais, uma vez que a universidade é um importante agente de intervenção no real.

Para isso, pesquisa-extensão-ensino se articulam como uma tríade inseparável, pois como expressa Abranches (2014, p. 50):

A pesquisa está presente nas ações de extensão para permitir conhecer, analisar e intervir na realidade, pois a esta garante a oxigenação do ensino e da extensão a partir dos questionamentos sobre a realidade vivenciada. O ensino deve se articular com a pesquisa e a extensão para não se reduzir a reprodução de conteúdos, e a extensão precisa se articular à pesquisa e ensino para não se reduzir ao ativismo.

No “Se liga nas cotas!”, essa tríade se manifestou desde o movimento de concepção e nascimento do curso – que, como visto, estava associado às experiências ligadas ao ensino e à pesquisa – até sua elaboração, organização e execução, pois dele também derivaram novos objetos de pesquisa, novos conteúdos incorporados às disciplinas ministradas e outras ações extensionistas. Isso porque sua nos provocou a pensarmos um segundo movimento, então não previsto quando da elaboração de sua proposta: a ida às escolas.

Foi no processo de construção e execução das atividades que notamos que, além do foco nas educadoras e nos educadores, era também preciso atingir de forma mais direta os próprios educandos. Dessa percepção derivou o “Se liga nas cotas vai às escolas”, como desdobramento do projeto original. Assim, da própria experiência extensionista, da escuta e da troca com os docentes envolvidos no curso, derivou a proposição de expandir o projeto até os estudantes, de forma que o debate da política de cotas pudesse atingir seus sujeitos de direito de maneira mais imediata.

Para isso, o primeiro passo foi a divulgação da oferta dessa ação. Postagens nas redes sociais do NuGea, matérias no *site* da UFJF, entrevista na Rádio da Faculdade de Comunicação da UFJF e contatos diretos com escolas e docentes da rede foram algumas das estratégias adotadas para promovermos tanto o curso quanto a ação de ir às escolas. Iniciada no segundo semestre de 2022, foram realizadas três ações do “Se liga nas cotas vai às escolas”, todas em escolas de bairros periféricos de Juiz de Fora e em turmas do ensino médio. A Figura 3 registra os momentos nas escolas.

Figura 3 – Encontros do “Se liga nas cotas vai às escolas”



Legenda: Foto 1 e 2 – E. E. Prof. Cândido Motta Filho no bairro São Benedito; Foto 3 – E. E. Maria Ilydia Resende Andrade no bairro Furtado de Menezes; Foto 4 – E. E. Duarte de Abreu no bairro Vitorino Braga.

Fonte: Encontros do “Se liga nas cotas vai às escolas”.

As conversas nas escolas ocorreram a partir de intervenções pontuais em que eram tratadas algumas das temáticas consideradas pertinentes para se compreender a política de ações afirmativas como direito. Além destas, fizemos um esforço em apresentar de modo sintético e sistematizado os mecanismos que efetivam a política, ou seja, os grupos de cotas, como se dá a reserva das vagas, os sujeitos de direito para cada grupo de cotas, as políticas de apoio estudantil e as bancas de heteroidentificação.

Durante essa etapa, foi possível reforçar as impressões que motivaram a própria proposição do curso. A desinformação sobre a política de ações afirmativas, sobre as cotas, sobre as políticas de permanência e as formas de ingresso na universidade. A reprodução de algumas das ideologias e preconceitos que circundam a política e o desconhecimento sobre a dimensão pública e gratuita da universidade e mesmo sobre sua localização na cidade reverberaram nas falas e nos silêncios dos jovens escolares.

A ida às escolas possibilitou problematizar diretamente com os jovens alguns pontos nevrálgicos como a desconstrução da ideia de meritocracia, de que as cotas seriam um caminho mais fácil para a entrada na universidade ou ainda de que se tratava de uma concessão dada, além de outros aspectos que obscurantizavam o entendimento da cota como um direito a ser usufruído pelos próprios jovens com quem dialogávamos.

A experiência de troca com os jovens na escola e com os docentes do curso corroborou tanto para a certeza do quanto a universidade ainda segue longe dos destinos de muitos dos jovens negros das periferias de nossa cidade, como reforçou a relevância do projeto e da necessidade de ampliar ainda mais o debate junto aos sujeitos escolares. Foi nesse sentido que, em 2023, deu-se continuidade ao projeto ofertando uma segunda edição do curso de formação continuada e ampliando o “Se liga nas cotas vai às escolas”, inclusive de modo a atingir docentes e estudantes que se encontram no último ano do ensino fundamental. Esta é, contudo, uma experiência ainda em andamento e que tem nos colocado novos desafios.

O QUE O CURSO NOS ENSINA

Embora não se possa perder de vista que ainda há muito a ser feito, principalmente em relação à permanência desses alunos nas universidades, é possível dizer que as ações afirmativas aumentaram significativamente o número de matrículas nas universidades contando com maior grau de diversidade e obrigando um repensar da própria universidade em sua função pública.

Foi nesse movimento que se situou a proposta extensionista do “Se liga nas cotas!”. Ao levar esse tema para as escolas, o projeto pretendeu dar conta de promover uma discussão que contemplasse o debate histórico que estrutura nossa sociedade até a promulgação da política de cotas e sua aceção para as relações sociais que compõem nosso cotidiano. Para isso, teve como formulação basilar contribuir para a formação continuada dos docentes construindo um alicerce teórico capaz de tratar da política de ações afirmativas como compensação e direito.

Sabemos, contudo, que ainda há muito para ser feito no sentido de ampliar e consolidar esse debate nas escolas. É nesse sentido que nosso objetivo com este relato não foi apenas dar visibilidade à experiência do curso como também servir de motivador para que muitas outras ações similares possam se multiplicar, ampliando o conhecimento sobre a importância das cotas como mecanismo de compensação, de democratização da universidade e potencializador de oportunidades, sobretudo para os jovens. Logramos tê-lo alcançado.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Mônica. Política nacional de extensão universitária – 2012: identidade e diretriz para a prática extensionista no ensino superior brasileiro. In: CANDIDO, João Gremmelmaier; SILVA, Luciane Duarte da (org.). *Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.
- BERNARDES, Marco Aurelio; PELARIN, André Luiz; SILVA, Luciane Duarte da. Indicadores e parâmetros para a estrutura da extensão universitária em uma IES. In: CANDIDO, João Gremmelmaier; SILVA, Luciane Duarte da (org.). *Extensão universitária: conceitos, propostas e provocações*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.
- CARINE, Débora. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- CASSAB, Clarice. Pensando juventudes e cidade a partir da experiência de jovens cotistas. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. *Geografia das juventudes*. Porto Alegre: GEPJUVE, 2023.
- BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. Política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. In: *Revista Pensamento & Realidade*, a.15, v. 27 n. 2, 2012.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79, 2001.
- BRASIL. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 139-152.

CASSAB, Clarice; SOUZA, Lilian Aparecida de Souza. *Juventudes e política de ações afirmativas: caminhos para se pensar a cidade*. Anais do XVII Simpósio Nacional de Geografia Urbana. Curitiba, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005, p. 141-165.

NÓVOA, A. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

AS COTAS RACIAIS NOS CONCURSOS PÚBLICOS

Cleber Santos Vieira

 tema da minha apresentação é “As cotas raciais nos concursos públicos”. Chamo atenção, aqui, à Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que é a entidade à qual eu pertencço e atualmente dirijo, e me dá muito orgulho estar participando de todo esse processo de revisão de Lei de Cotas e de toda a discussão a partir desse lugar. Nós temos a oportunidade de um diálogo muito profundo com os tribunais, com o sistema judiciário e com outros agentes que têm pautado a questão das cotas. É a partir desse lugar, também, que estamos compreendendo esta fala.

Gostaria de retomar aqui, dentro da própria ABPN, nosso amigo Adilson Pereira Santos, um dos autores e que tem trabalhado também na gestão da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como pró-reitor adjunto de graduação. É uma pessoa que tem colaborado muito para a discussão acadêmica, mas também para a implementação das políticas públicas na forma de ação afirmativa. Dentro dessa sociabilidade negra que criamos em torno da ABPN, há quase 22 anos, temos algumas pessoas que têm trabalhado nesse tema, e o professor Adilson é uma delas, sempre trazendo a lembrança de que as cotas para as universidades, seja para o ingresso nos cursos de graduação, seja para o serviço público, tratam-se de uma modalidade de ação afirmativa. É importante lembrarmos-nos dessa situação.

Dentro desse quadro das cotas no serviço público – a temática de nosso seminário –, compreendemos que estas sejam uma ação afirmativa, isto é, “[...] uma terminologia utilizada para definir as iniciativas públicas ou privadas que tem como objetivo alterar realidades sociais estruturalmente marcadas por desigualdades (...)” (Santos, 2020). A ação afirmativa

[...] se destina à integração de grupos sociais excluídos ou que apresentem históricos de desigualdades. Quando promovida pelo Estado, pode ser considerada como uma [ação] política redistributiva, que procura estabelecer a alocação mais igualitária dos bens sociais. Aplicada à educação, trata-se de uma política compensatória, que se inscreve no campo da luta contra as desigualdades para grupos desfavorecidos (Ibid.).

O que eu quero é avançar a partir dessa conclusão de que a ação afirmativa, portanto, a modalidade de cotas no serviço público, perfaz uma destinação para pessoas negras, e problematizar um pouco, neste momento, esse histórico de desigualdade, mas sobretudo esse histórico de desigualdades para o qual o Estado desempenhou um papel fundamental. Gostaria de citar três exemplos que mostram de que maneira o Estado, ao longo do período escravocrata e durante o sistema escravista, contribuiu para essa exclusão histórica da população negra nos processos de bens públicos, nos direitos sociais e nos direitos civis. Como se não bastasse a figura do escravo em si, tivemos toda uma ordem de procedimentos institucionalizados que arquitetaram as regras normativas de modo a excluir as pessoas negras, naquele momento escravizadas, do processo de direito público brasileiro.

Uma dessas questões diz respeito justamente à questão eleitoral. A primeira constituição política do Brasil, a Constituição do Império, de 1824, trazia em seu art. 95 os excetuados de serem eleitores: “I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda líquida (evidentemente, a questão censitária); II. Os Estrangeiros naturalizados; e III. Os que não professarem a Religião do Estado”. Então além da questão da renda, uma exclusão pelo viés econômico, tínhamos também, evidentemente, uma questão do padroado que vigorava no Brasil, e que vigorou até 1889, regulamentando a participação e a representação política no Estado brasileiro.

Outro exemplo muito contundente é a tentativa de regulamentação da educação dos sistemas de ensino na capital, isto é, no Rio de Janeiro, na corte. A “Reforma Couto Ferraz” (Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854), como assim ficou conhecida, dizia, das escolas públicas, suas condições e regime: “Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: §1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. §2º Os que não tiverem sido vacinados. §3º Os escravos”. Temos assim também mais um exemplo, mais uma expressão do Estado sendo um agente da exclusão.

Quando estamos apresentando uma discussão histórica sobre a exclusão, não temos apenas um dado das relações sociais dissociadas do Estado. Este aqui interfere diretamente ao institucionalizar a desigualdade, uma vez que está em seu regramento impedir a presença de determinadas pessoas, de grupos socioeconômicos e grupos raciais, no caso, escravizados, de frequentar as escolas.

Outro marco regulatório importante que representa essa exclusão volta ao processo eleitoral. O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, conhecido como “Lei Saraiva”, colocava como obrigação para que um cidadão fosse eleitor a condição de “saber ler e escrever pela letra e assinatura de cidadão”. É o voto do analfabeto que perdurou, nós sabemos, até 1988. É importante dizer que nós estamos no contexto de 1881, quando se deflagrava, por todos os cantos e cidades do Brasil, rebeliões, fugas e conflitos intensos, provocados pelos sujeitos negros e negras em busca de liberdade. Portanto, é uma conjuntura na qual uma quilombagem desestruturava, desgastava o regime, além das pressões internacionais que pediam o fim do regime de trabalho escravo. Nesse contexto, surgiu a preocupação: o que fazer com esse novo personagem que é o negro, a negra, libertos, prestes a conseguir um *status* de cidadão e cidadã, como direitos? O que ocorreu foi exatamente o contrário do que se quis: processos de exclusão e interdição dessa participação, uma vez que colocava como condição o letramento.

Passado todo esse processo histórico, a partir dos três exemplos dados, vemos que se tinha o objetivo de configurar a exclusão por diferentes caminhos. O Estado excluía, e falar de ações compensatórias, reparação histórica, ações afirmativas diz respeito a combater as desigualdades, mas também chamando à responsabilidade o articulador desse processo de desigualdade, que é o Estado enquanto conjunto de instituições que regulamenta, normatiza e organiza a vida civil de qualquer sociedade.

É importante chamar a atenção para o peso do Estado e para as consequências que tudo isso teve do ponto de vista do que significa a exclusão a qual o processo educacional submetia a população negra, bem como o que significa o acesso aos processos não apenas de educação, e tudo o que deriva do letramento, mas também à própria participação na cidadania plena, incluindo ser eleito ou eleger representantes para a vida po-

lítica brasileira. Todo esse histórico de exclusão chama a atenção para a necessidade do estabelecimento de ações compensatórias, de reparação histórica. Essa é uma agenda política que surge no seio da comunidade negra. No Brasil, as ações afirmativas, a luta por reparação histórica, a luta por cotas, é uma agenda construída pelas organizações negras, pelo Movimento Negro. O direito à educação, o direito à participação, portanto, o direito social, é uma agenda que surge no Movimento Negro primeiro como uma denúncia e depois como uma reivindicação por políticas públicas, por um lugar nas instâncias institucionais, no sentido de combater as desigualdades sociais e raciais.

Entrando na questão do serviço público, é importante dizer – e lembrar – de que maneira essa agenda de cotas no serviço público ingressa num vocabulário institucional, na disputa política e, remontando a um aspecto federal, de que maneira isso surge na agenda nacional. Tivemos muitos atores e atrizes que participaram dessa construção. Lembrando a presença do intelectual negro Abdias do Nascimento, no Parlamento – ele era um deputado federal em 1983, eleito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro –, lembremos que ele elaborou o Projeto de Lei nº 1332/1983, com o objetivo de versar sobre ações compensatórias.

O documento “[...] dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais elementos étnicos da população brasileira conforme direito assegurado pelo Artigo 153, §1º da Constituição da República”. Lembremo-nos que essa não era ainda a Constituição de 1988, mas a Constituição vigente à época, elaborada pela ditadura militar, de 1967, complementada por sua revisão, ocorrida em 1969. Foi assim, em um de seus artigos, o artigo 153, que Abdias buscou a brecha jurídica para propor seu projeto de ação compensatória. O curioso desse projeto é que, logo no artigo 1º, dispunha-se o seguinte:

As autoridades públicas, os mandatários governamentais e a sociedade civil brasileiros deverão tomar medidas concretas, de significação compensatória, para implementar, para os brasileiros negros (de ascendência africana), o direito que lhes é assegurado pelo Art. 153 §1º, da Constituição da República, à isonomia concedida a todos os brasileiros, nos setores de oportunidade de trabalho, remuneração, educação e tratamento policial, entre outros.

Logo de cara, o artigo 1º delimita o espaço do trabalho, do salário, do acesso à educação e da abordagem – que nós chamamos hoje de “abordagem policial” – como elementos fundantes para que a população negra alcançasse uma isonomia em relação aos demais grupos étnicos e sociais da nação brasileira. Costumo interpretar o Projeto de Lei nº 1332 como uma proposição de ações afirmativas integral, no seguinte sentido: temos, hoje, um conjunto de leis que falam sobre as ações afirmativas, as ações compensatórias e a reparação histórica, no campo da Educação.

Temos a Lei nº 10.639, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que, por sua vez, modificou a Lei de Diretrizes Básicas, em seu artigo 26A, e agregou, posteriormente, o elemento indígena a partir da Lei nº 11.645. Temos, então, uma lei específica para esse tratamento, e toda a regulamentação que se desdobra da Lei nº 10.639, sobretudo com a questão das diretrizes para a implementação do currículo, a resolução que normatiza toda a situação de implementação da Lei nº 10.639 e tudo aquilo que ela dispõe. Por outro lado, a própria Lei de Cotas no acesso ao ensino superior, que também está ligada à educação, pode ser compreendida como um desdobramento desse projeto de lei (proposto por Abdias). Atualmente, corre no Congresso Nacional um projeto de lei que fala exatamente da abordagem policial em relação às pessoas negras, e de que maneira esse traço – que vem do mundo colonial e de seu sistema escravista, de identificar pessoas com determinados traços fenotípicos como bandidos e marginais – opera ainda hoje. Hoje essa discussão ocorre em nome de um projeto específico, mas já em 1983 era um item de um projeto mais amplo.

Finalmente, temos a remuneração. Há essa distância entre os salários, que acompanha a estrutura brasileira no que se refere à divisão social do trabalho – divisão esta que é racializada. Nossa história foi desenvolvida, é sempre importante dizer, estruturada pela escravidão, assim como essa escravidão estruturou as funções sociais em função da cor da pele, do lugar que os grupos sociais ocupam na hierarquia. Temos, então, trabalhos bem remunerados, que são ocupados, em sua maioria, por pessoas não negras, por pessoas brancas e, ao contrário, trabalhos de baixa remuneração que evocam uma menor formação educacional, ocupados por pessoas não brancas, por pessoas negras.

E, finalmente, o trabalho em si, que diz respeito à distribuição dos postos de trabalho dentro do sistema de produção, dentro de todos os mecanismos produtivos e de serviço, no Brasil, e de que maneira esses postos estão ocupados, de que maneira esse trabalho tem a ver com a história econômica do Brasil. Está por ser feito, ainda, uma história do trabalho no Brasil que considere a formação social da classe trabalhadora mediante o componente racial. Geralmente nós nos espelhamos muito no modelo interpretativo da Europa, onde, sabemos bem, tanto a burguesia quanto a classe trabalhadora eram racialmente brancos. Simplesmente importamos esse modelo para interpretar a sociedade brasileira, em que uma classe senhorial é distinta racialmente dos trabalhadores. Ao negar esse traço racial, isso acaba compreendendo problemas sérios para a própria compreensão da história brasileira, mas também para a formulação e a elaboração de proposições que buscam enfrentar esse processo de exclusão.

Então, esse projeto, já no artigo 1º, parte do ponto de vista de uma ação afirmativa integral, em várias áreas da sociedade, combatendo o racismo em todos os setores da sociedade brasileira. Digamos que é um projeto de antirracismo estrutural. Como hoje o conceito que está bastante em voga é o do racismo estrutural, eu diria que o Projeto de Lei nº 1332, de Abdias Nascimento, além de ser um documento histórico, é também um projeto de lei que prevê o antirracismo estrutural. Quando pensamos em todos esses detalhamentos de discussão, de comissões de heteroidentificação e implementação das cotas no serviço público, estamos falando de 2022. Estamos falando, portanto, de quase 40 anos depois desse projeto de lei que, em 1983, já colocava a preocupação com a ocupação dos postos de trabalho, no serviço público, por pessoas negras. Diz o artigo 2º:

Todos os órgãos da administração direta e indireta, de níveis federal, estadual e pública, municipal; os Governos federal, estaduais e municipais; Ministérios, as Secretarias estaduais e municipais; autarquias e fundações; as Forças Armadas; o Poder Judiciário, o Poder Legislativo, e o Poder Executivo são obrigados a providenciar para que dentro dos espaços de, suas respectivas atribuições, sejam tomadas medidas de ação compensatória visando atingir, no respectivo quadro de servidores, funcionários e titulares, a participação de pelo menos 20% (vinte por cento) de homens negros e 20% (vinte por cento) de mulheres negras, em todos os escalões de trabalho e de direção, particularmente aquelas funções que exigem melhor qualificação e que são melhor remuneradas.

Há 40 anos, a preocupação de Abdias do Nascimento, do ponto de vista de um antirracismo estrutural, era a de enfrentar o problema da desigualdade racial no serviço público, mas também havia a preocupação com a equidade de gênero. Nós temos aqui que a preocupação dele era não apenas incluir pessoas negras, como a lei diz hoje, mas também com essa questão, importantíssima, da paridade entre homens e mulheres negras, dessa inclusão ser feita de maneira a respeitar as desigualdades de gênero, que estão tão em evidência nos dias juntos.

Estamos falando de um projeto de lei de 40 anos atrás, que há 40 anos já apregoava isso. Nós passamos, desde então, simplesmente, pela Constituição Federal – pela Assembleia Constituinte de 1988 –, por diferentes governos de diferentes espectros do ponto de vista político-partidário-ideológico da nação brasileira, e o que nós temos, ainda hoje, é um processo que, com muito esforço de muitas pessoas e instituições (professores, professoras, técnicos, defensores públicos, procuradoras, um contingente importante de pessoas que ocupam diferentes funções), visa implementar 20% das cotas. É como se o projeto de lei que estou chamando aqui de “antirracismo estrutural”, proposto por Abdias, tivesse sido não apenas repartido em vários projetos de lei – um para a educação, outro para a abordagem policial, outro para a questão salarial e outro para o trabalho –, mas como se tivesse sido aproveitado apenas parcialmente.

Mas o interessante desse projeto é que ele trazia, ainda naquele instante, dois itens significativos para pensarmos a maneira de implementar as cotas no serviço público. Ele trazia no §1º, do artigo 2º: “Todos os órgãos citados anteriormente são obrigados a comprovar, anualmente, perante o DASP [Departamento de Administração do Serviço Público, um órgão já extinto] e seus similares estaduais e municipais, as medidas tomadas executadas no cumprimento deste artigo”. Já no §2º, dizia ainda:

As repartições públicas e outras entidades mencionadas neste artigo comprovarão, de cinco em cinco anos, os resultados das medidas de ação compensatória executadas, submetendo-se a pesquisas estatísticas do Ministério do Trabalho que comprovem, objetivamente, a participação de homens e mulheres negros em todos os níveis.

Esses parágrafos são muito importantes, porque remontam àquilo que eu falei no início da palestra. Uma vez que há política pública, ela deve ser monitorada, avaliada e revisada pelos órgãos públicos. Não estão dizendo que nós, pesquisadores e pesquisadoras; nós, gestores e gestoras; nós, ativistas e militantes que atuamos no tema, devemos esquecer e não pesquisar, não acompanhar. Pelo contrário, temos que fazer, e fazer mais. As instâncias que fomentam a pesquisa têm que fomentar cada vez mais a pesquisa, formar mais pesquisadores e pesquisadoras, mais estudantes de graduação e de pós-graduação interessados pelo tema, certamente.

Entretanto, existe uma função que só os órgãos públicos podem fazer porque é a atribuição deles (ou deveria ser), por lei. Esse, por exemplo, é um elemento que sabemos haver na própria Lei nº 12.711, bem como na Lei nº 12.990: a função dos órgãos públicos. Aquela, por exemplo, diz, em seu artigo 6º, que compete ao Ministério da Educação e à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a função de monitorar e avaliar. Aqui (no Projeto de Lei de Abdias) é interessante, porque coloca a responsabilidade também a nível local, a nível das secretarias estaduais e municipais, a nível de todas as repartições, comprovar isso. Em 2022, 10 anos após a Lei de Cotas para o ingresso nos cursos de graduação, nós não temos um cenário de pesquisa realizada pelo Estado de modo confiável, que permita uma avaliação séria, a revisão, uma discussão sobre indicadores que nos leve ao aprimoramento desse processo. Temos várias pesquisas, feitas por vários colegas e vários órgãos de pesquisa ligados a universidades e a institutos de pesquisa independentes – a própria ABPN, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), os Consórcios Nacionais de NEABIs (Conneabs) – que estudam a temática e apresentam contribuição importantíssima. Mas os órgãos públicos responsáveis não cumpriram a sua tarefa.

Gostaria de retomar, então, esse documento, que considero muito importante, que é o dossiê sobre o projeto de Abdias. É um documento que eu considero que todas as pessoas engajadas, os estudiosos, todos os que se interessam pelo tema das ações afirmativas, devem conhecer. É um documento muito simbólico. Eu, como historiador, trabalho a partir de documentos, eles são as nossas fontes, esses vestígios do passado. Esse eu considero ser

um vestígio do passado muito importante. Não havia comentado, mas o próprio documento ainda traz sobre as cotas nas empresas privadas, também com 20% para homens e mulheres. Traz, inclusive, sobre o financiamento, de onde viriam os recursos para serem investidos nesse processo de ações compensatórias. Se nós fossemos fazer um estudo, por exemplo, sobre o fundo de igualdade racial que ficou para trás lá no Estatuto da Igualdade Racial, poderíamos tirar inspiração para o debate daqui. Enfim, gostaria apenas de fazer uma alusão rápida, que é sobre a questão dos currículos. Falamos muito sobre a Lei nº 10.639, da história cultural afro-brasileira como ação afirmativa e compensatória, e o registro já estava na proposição apresentada por Abdias do Nascimento. Bom, pararei de falar do documento de Abdias e voltarei à minha apresentação.

Fiz um esforço de pensar, seguindo a argumentação do Abdias do Nascimento que colocava a necessidade de se ter ações afirmativas e compensatórias para reparar desigualdades acompanhadas por órgãos públicos: quais órgãos públicos estão acompanhando as cotas no serviço público e quais são os dados, as informações e as pesquisas que esses órgãos estão produzindo? Porque, no frígir dos ovos, essas pesquisas, esses indicadores, esses dados produzidos por outras repartições públicas são muito importantes para aqueles que ocupam funções legislativas ou executivas na assessoria do Governo Federal para formular essas leis.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) produziu um volume do boletim *Em questão*, chamado “Evidências para políticas públicas de ações afirmativas no serviço público: a reserva de vagas para pessoas negras”. Um dos trechos do documento traz o seguinte:

Especialmente a partir da Lei 12.990/2014, que estabelece a reserva de 20% das vagas de todos os concursos públicos federais (com três ou mais vagas ofertadas) para pessoas negras, ampliaram-se as experiências no setor público brasileiro. No entanto, a construção de uma burocracia mais representativa ainda enfrenta desafios relativos à implementação da reserva de vagas, ao modelo excludente de concurso público e aos mecanismos institucionais que restringem a participação e a ascensão da população negra em cargos públicos. (...).

Esta é uma conclusão muito importante. Primeiro, porque diz respeito às comissões de heteroidentificação que, por sua vez, dizem respeito à implementação da Lei nº 12.990 e, portanto, a uma implementação aperfeiçoada, a um acompanhamento justo, ao combate às

fraudes, dentre outros assuntos correlatos a ela. E também porque é uma voz que vem de dentro do Estado. Esse é um documento muito importante, cujo acesso é disponibilizado pelo próprio *site* do Ipea. Apenas para fazer um pequeno *spoiler*, nós, da ABPN, firmamos uma parceria com o Ipea em que estamos trabalhando na plataforma “Inclua”, que visa, justamente, monitorar políticas públicas. Ela foi lançada no mês passado e está aberta à consulta para todos aqueles gestores e gestoras que queiram aplicar, em seus órgãos públicos, as dificuldades que servidores e servidoras encontram no processo de implementação de políticas públicas como um todo, não apenas nas ações afirmativas.

De qualquer modo, a pesquisa em questão do Ipea é um ótimo documento, trazendo uma grande quantidade de dados e informações. Ele perfaz a leitura de outras pesquisas, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), mostrando quem são as pessoas que ocupam esses cargos públicos, em quais cargos elas estão, e apresenta essa distribuição de um ponto de vista cronológico, levando em conta diferentes marcadores (mulheres e homens brancos e negros), tanto em termos quantitativos de funcionários quanto em termos de salários médios. Não relatarei todos os dados, pois são muitos. Acho importante apenas apresentar o documento aqui, pois assim vocês têm acesso depois.

Esse documento é importante porque ele permite situar a realidade local, da minha instituição, de Juiz de Fora ou de qualquer instituição, nesse quadro mais amplo, trazendo a evolução no total. Apenas acho importante ressaltar que o documento mostra que se há, por um lado, uma projeção que aproxima as pessoas negras e brancas, por outro lado, quando avaliamos como a presença se dá, isto é, em quais funções, vemos que há uma discrepância relevante. O documento, depois, traz o impacto da Lei nº 12.990 no serviço público pensando em alguns detalhamentos específicos, como a Polícia Federal, a Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional (PGFN), a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Magistério Público Federal.

Podemos, também, ter a noção de que embora a lei fale de 20% para cotas no serviço público no segmento do magistério, no ensino superior, percebemos que, ao descrevermos por regiões, a região que mais está à frente é a região Sul, com 11,3% das vagas de concurso que foram vagas ocupadas, então tem uma série de discussões. E aí vem o tanto

de diagnóstico sobre como eles têm relação com o ocorrido, a ocupação do serviço público. Eu vou ler dois, apenas para nós termos uma impressão do que o documento trata:

O percentual de negras e negros no setor público tem crescido gradualmente, mas os níveis de segregação e diferencial salarial tiveram apenas pequenas melhoras entre 2012 e 2019. Ao analisar a segregação entre ocupações, a raça se mostra determinante, respondendo pela presença de mulheres e homens brancos em ocupações com maior remuneração. Apesar de ser perceptível a ampliação da participação de mulheres na burocracia municipal, no nível federal, observa-se maior presença de homens brancos. As ações afirmativas para as pessoas negras no setor público vêm se ampliando e as medidas que estabelecem a reserva de vagas ofertadas em concursos públicos para candidatos e candidatas negros e negras buscam incidir de modo mais contundente sobre as discriminações que ocorrem mesmo sob regras universais e impessoais de acesso aos cargos públicos. Porém, enfrentam-se desafios para garantir efetividade à política e o resultado final dos processos seletivos raramente reflete o percentual mínimo estipulado, especialmente nos concursos mais disputados.

Depois, traz as recomendações, que eu acho bem importante do ponto de vista da execução, porque quando nós estamos pensando nas comissões de eletro identificação, nós estamos falando de execução de uma política afirmativa que combate uma desigualdade secular da sociedade brasileira. Então, esse documento do Ipea também traz algumas recomendações:

Considerando o século de discriminação generalizada e o fato de que a sociedade brasileira ainda é fortemente marcada pela desigualdade de acesso, unidades não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Pelo contrário, cabe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidades. No caso das políticas afirmativas que estabelecem a reserva de vagas para pessoas negras nos concursos públicos, sua implementação envolve um processo que vai além da fixação do número de vagas em editais, revelando que os modos como as medidas são executadas e a disponibilidade de estruturas e instrumentos orientados por princípios e práticas incluídas são fundamentais para sua real efetividade. Em geral, o baixo preenchimento das vagas, especialmente nos concursos mais procurados, está mais relacionado à organização do processo seletivo e da aplicação da ação afirmativa do que à baixa procura por parte de candidatos negros. É fundamental investir no aperfeiçoamento contínuo dos editais com dispositivos claros e transparentes. No mesmo sentido, recomenda-se adotar, incentivar e difundir medidas que assegurem o respeito, em todas as etapas dos processos seletivos, do percentual mínimo estabelecido em lei, fazendo com que a reserva de vagas incida com efetividade sobre a quantidade total ofertada. Vale lembrar que a cifra de 20% não deve ser necessariamente tomada como piso mínimo de ação afirmativa, podendo a reserva ser maior. Igualmente importante é garantir que a formação de cadastro de reservas nos diferentes certames seja acompanhada da definição dos critérios da ordem de convocação dos aprovados nas listas da ampla concorrência. Além disso, faz-se necessário assegurar que a composição étnico-racial e de gê-

nero dos membros das comissões envolvidas nas etapas de concepção, execução e fiscalização dos concursos, assim como nas bancas de identificação, também reflita o princípio de pluralidade. Na mesma linha, a formação continuada dos quadros públicos nos temas das relações raciais e de gênero se apresenta como importante medida.

Bom, esse é o documento do Ipea. E, para concluir, eu quero avançar em outro documento, que é outro estudo realizado por outro órgão público, encomendado pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (como nós sabemos, órgão vinculado ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos). Estou me referindo à pesquisa e à avaliação sobre a implementação da Lei nº 12.990/2014 e à elaboração de metodologia de avaliação da Lei nº 12.711. Essa pesquisa se deu no âmbito de um Termo de Execução Descentralizada (TED, nº 2, de outubro de 2019) e incidiu, portanto, tanto nas cotas de serviço público quanto nas cotas para ingresso no regime de reserva de vagas nas universidades federais. Um parêntese: esse TED nº 2 deu um trabalho danado para os Conneabs e para a ABPN no início de 2020, porque naquele contexto – meados de fevereiro, março – a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial emitiu uma nota pedindo para que os NEABIs acompanhassem e colaborassem na execução dessa pesquisa.

**SOBRE OS(AS)
AUTORES(AS)**

Adilson Pereira dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Avaliação a Distância pela Universidade de Brasília (UnB) e em Psicopedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduado em Pedagogia pela UFMG. Pedagogo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), exercendo atualmente o cargo de pró-reitor de graduação e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da UFOP. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, gestão 2024-2026. Foi coordenador da área de Ações Afirmativas dessa instituição (ABPN). Ex-presidente do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Ouro Preto. É pesquisador dos seguintes temas: processos educacionais de inclusão/exclusão, políticas para o ensino superior, avaliação institucional, ações afirmativas e educação para as relações étnico-raciais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8540887895255246>

Aline Anjos da Rosa

Doutora e mestra em Educação, em 2023, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Licenciada em História pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2006. Possui especialização em Sociologia e Política com ênfase em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 2008. É membro da Rede Universitas/BR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Geprafe/PGS). É membro da Comissão Geral de Heteroidentificação da UFGD. Atuou como integrante do projeto de pesquisa “Políticas afirmativas e o acesso de negros/as à educação superior nas universidades federais de Mato Grosso do Sul no período de 2013 a 2022”. É revisora da revista *Práxis educativa* da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), *on-line*, e da *Revista Transmute*. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas públicas da educação, educação superior, política de ações afirmativas, comissão de heteroidentificação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0206434242388374>

Anny Ocoró Loango

Doutora e mestra em Ciências Sociais com Orientação em Educação pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina). Pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Docente da especialização em Currículum y Prácticas Escolares en Contexto na Flacso, Argentina, e da graduação na Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Pesquisa temas sobre afrodescendência e educação, reconhecimento, diversidade cultural e políticas educacionais para a igualdade racial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8002142564671280>

Clarice Cassab

Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Planejamento Urbano e Regional e graduada em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (NuGea). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia e juventudes, juventudes e cidade, política habitacional e produção da cidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4457832224708644>

Cleber Santos Vieira

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e graduado em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Franca). Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp/Guarulhos), atuando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Atual coordenador-geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), desde 2019. Ex-

membro do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Guarulhos/SP (2020-2022). Coordenador do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Grupos Correlatos (Conneabs) entre 2018-2020. Diretor de Relações Institucionais (2018-2020) e presidente (2020-2022) da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atua nas seguintes áreas: história do livro e dos manuais didáticos, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, educação das relações étnico-raciais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6363945865784406>

Eugenia Portela de Siqueira Marques

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação. Especialista em Direito Processual Civil. Graduada em Ciências Jurídicas, Pedagogia e Letras pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro e coordenadora (2018-2020) do GT 21 (Educação e relações Étnico-raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (Geprafe). Desenvolve e orienta pesquisas nas seguintes temáticas: educação para as relações étnico-raciais e currículo, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas afirmativas e identidade negra, comissões de heteroidentificação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4276993654278057>

Georgina Helena Lima Nunes

Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação. Especialista em Educação e graduada em Educação Física e Técnico em Desporto pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de

Educação da UFPel. Foi chefe do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (2015-2017). Pesquisadora com ênfase em relações raciais com recorte em gênero, ações afirmativas e educação escolar quilombola. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3494845515615884>

Igor Gabriel Morais

Graduado em Ciências Sociais e bacharel em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Grupo de Pesquisa em Família, Emoções, Gênero e Sexualidade (FEGS) e do Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (Nu-Gea). Possui interesse nos campos do pensamento social brasileiro, desigualdades, juventudes, gênero e sexualidades. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2622340121109610>

Ingrid Queiroz Oliveira de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialização em Educação Especial, Diversidade e Inclusão pela Faculdade Novoeste. Servidora pública federal na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuando como técnica em Assuntos Educacionais, lotada na Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas da Diretoria de Inclusão e Integração Estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (SEAAF/Diest/Proaes). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em: educação especial, educação para as relações étnico-raciais e educação superior. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UEMS, educação infantil (2016-2018). Estagiária de Pedagogia no Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS) (2017-2018). Assistente de coordenação da Universidade Norte do Paraná (Unopar), em 2019. Membro das bancas avaliadoras de autodeclaração de ingresso de pessoas pretas ou pardas e também de pessoas com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação da UFMS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3974909344843465>

Julvan Moreira de Oliveira

Doutor e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Política) pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Licenciado em Filosofia pela Universidade São Francisco (USF). Coordena o Grupo de Pesquisa em Africanidades, Imaginário e Educação (Anime). Ex-diretor de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nas gestões 2016-2020 e 2020-2024. É membro e ex-vice-coordenador (2015-2017) do GT 21 (Educação e relações étnico-raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Cooordenador da área Filosofia Africana e Afrodiaspórica da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Cooordenador do Instituto de Filosofia Africana no Brasil (IFA). Membro do Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial (Compir) e do Fórum Municipal de Educação de Juiz de Fora. Atua na área de Antropologia Educacional e Filosofia da Educação, com interesse nos seguintes temas: africanidades, filosofia africana, filosofia afrodiaspórica, imaginário afro-brasileiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0381026342612680>

Lorraine Alves Berg Barroso

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Enfermagem pela Universidade Salgado de Oliveira (Univero). Integra o Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (NuGea) da UFJF como bolsista do projeto “Se liga nas cotas: desconstruindo mitos e afirmando direitos”. Tem interesse de pesquisa nas áreas: assistência social, política de ações afirmativas, Serviço Social na saúde, Sistematização da Assistência em Enfermagem (SAE), Saúde, Sistema Único de Saúde (Seguridade Social no Brasil). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9213944006706663>

Renísia Cristina Garcia Filice

Pós-doutora em Relações Internacionais e Diplomacia Econômica pela Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), África. Pós-doutora em Comunicação Aplicada, Cultura

e Novas Tecnologias pela Universidade Lusófona do Porto (ULP), Portugal. Pós-doutora em Sociologia pela Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Filosofia e graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Educação – modalidade profissional da Universidade de Brasília (UnB). Conselheira no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2015-2016). Conselheira do Conselho de Direitos Humanos da UnB. Diretora acadêmica da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) (2014-2016). Vice-coordenadora da área de Políticas de Ações Afirmativas da ABPN (2022). Membro da Comissão de Acompanhamento de Políticas Afirmativas da UnB. Coordenou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UnB (2012-2020). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (Geppherg) da UnB. Atua na área do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Educação e Direitos Humanos, gestão de políticas públicas, políticas afirmativas, transversalidade, intersectorialidade e interseccionalidade em raça, gênero e classe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4879162784374781>

