

# Expediente

ADVIR (43) - ISSN 1518-3769

Publicação da Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Asduerj  
Rua São Francisco Xavier, 524, 1º andar, Bloco D, Sala 1.026, Maracanã - Rio de Janeiro/RJ - CEP 20550-013  
Telefone: (21) 2334-0060 - Página eletrônica: <https://asduerj.org/revista-advir/> - Email: [advir@asduerj.org.br](mailto:advir@asduerj.org.br)  
**Sistema CNPq/Capes / Latindex** - Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Directorio, catálogo e índice.

## DIRETORIA (BIÊNIO 2021-2023)

**Presidente:** Guilherme Leite

**I Vice-Presidente:** Daniele Batista Brandt

**II Vice-Presidente:** Fátima Sueli Ribeiro

**I Secretário:** Daniel Pinha

**II Secretário:** Beatriz Caldas

**I Tesoureiro:** Nívea Vieira

**II Tesoureiro:** Leandro Moura

## EQUIPE TÉCNICA

**Jornalistas:** Sérgio Franklin e Guilherme Schneider

**Produção editorial e edição visual:** Leila Braille

**Edição eletrônica:** Guilherme Schneider

**Revisão de textos:** Cynthia Azevedo

**Impressão:** Tesouro Laser (100 exemplares)

**Secretaria:** José Luís de Souza e Tainara Mourão

**Auxiliares de Secretaria:**

Wellington Federico e Zita Alves

**Assessoria sindical:** Mira Caetano

**Informática:** Luiz Cláudio Dias

**Departamento Jurídico:** Gustavo Berner

## COMISSÃO EDITORIAL

Daniele Batista Brandt

Décio Rocha

Deise Mancebo

Fátima Sueli Ribeiro

## CONSELHO CIENTÍFICO

**Adrián Ascolani**

História - Universidad Nacional de Rosario

**Ana Karina Brenner**

Educação - Uerj

**Caroline de Araújo Lima**

História - UNEB

**Claudio Rezende Ribeiro**

Arquitetura e Urbanismo - UFRJ

**Denise Bessa Léda**

Psicologia - UFMA

**Eblin Farage**

Serviço Social - UFF

**Edison da Silva Faria**

Arte e Crítica da Arte - UFPA

**Eduardo Lopes Torres**

Biologia - FCM - Uerj

**Elaine Behring**

Serviço Social - FSS - Uerj

**Eliel Soares Orenha**

Saúde Coletiva - USP

**Ernani Costa Mendes**

Fisioterapia Oncológica em Saúde Pública - INCA

**Fernando Luz de Castro**

Microbiologia - Instituto D'OR de Pesquisa

**Guilherme Cordeiro da Graça de Oliveira**

Química - UFRJ

**Gustavo Krause**

Letras - Uerj

**Heliana Conde**

Psicologia - Uerj

**Jairo Ernesto Luna García**

Saúde Coletiva - Universidad Nacional de Colombia

**Lená Medeiros**

História - Uerj (Aposentada)

**Lier Pires Ferreira**

Direito - IBMEC/RJ e CPII

**Luiz Fernando Reis**

Enfermagem - Educação - UNIOESTE

**Luiz Satoru Ochi**

Computação - UFF

**Magali da Silva Almeida**

Serviço Social - UFBA

**Marcelo Borges Rocha**

Educação, Ciência e Tecnologia - CEFET e UFRJ

**Maria Beatriz David**

Economia - Uerj

**Ricardo Antunes**

IFCH - UNICAMP

**Rossana Brandão Tavares**

Arquitetura e Urbanismo - EAU - UFF

**Rubens Luiz Rodrigues**

Educação - UFJF

**Sadi dal Rosso**

Sociologia - UNB

**Thiago Krause**

História - UniRio

**Thiago Sebastiano de Melo**

Turismo - UNB

**Ubirajara Mattos**

Engenharia Ambiental - Uerj

## EDITORA CONVIDADA

Elielma Ayres Machado (Educação - Uerj)

---

Revista Advir / Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. n.43 (dez. 2022)- . – Rio de Janeiro: Asduerj, 2022 -

28 cm.

Semestral  
ISSN 1518-3769

Primeira publicação em agosto de 1992. Edições especiais  
Publicadas em dezembro de 2002 e em julho de 1995.  
Anual em 2016 e 2014.

1. Docência - Periódicos. I. Associação de Docentes da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CDD 370.05  
CDU 37(05)

---

# Política editorial e normas de publicação

## POLÍTICA EDITORIAL

A revista *Advir* é uma publicação semestral editada pela Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Asduerj), já indexada no sistema CNPq/Capes e Latindex (Sistema regional de informação em linha para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Directorio, catálogo e índice).

**Objetivo:** constituir-se em veículo de divulgação de produções científicas que abordem questões relativas à educação superior brasileira, por meio de reflexões, debates, troca de experiências e proposições que venham a contribuir para organização da categoria docente na luta em defesa da função social da universidade.

**Público-alvo:** comunidade científica do Brasil e exterior.

**Idiomas:** português e espanhol.

Os textos submetidos à *Advir* deverão ser inéditos. A critério da comissão editorial, excepcionalmente poderão ser aceitos textos para republicação. Todo material recebido será submetido ao processo de avaliação, no sistema duplo cego, a, pelo menos, dois pareceristas do conselho científico, podendo também ser realizado convite a pareceristas *ad hoc*, a quem caberá recomendar ou rejeitar a publicação, mantendo sigilo sobre o parecer emitido, ficando a critério da comissão editorial definir em que edição e seção da revista isso ocorrerá, tendo em vista critérios de adequação editorial.

A comissão editorial, de posse dos pareceres do conselho científico e/ou de parecerista *ad hoc*, poderá sugerir ao autor modificações de estrutura ou de conteúdo, a fim de adequar os artigos e similares aos padrões da revista. É do(s) autor(es) a inteira responsabilidade pelo conteúdo do material enviado, inclusive a revisão gramatical e adequação às normas de publicação. O autor principal será contatado, individualmente, para envio do resultado do parecer.

## NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS

O artigo deverá ser encaminhado para o e-mail da revista <[advir@asduerj.org.br](mailto:advir@asduerj.org.br)> como anexo, no formato *word*. Solicitamos que, no “assunto” do e-mail, seja especificado o número da revista ao qual se pretende submeter o artigo. Exemplo: Submissão de artigo - *Advir* nº xx. Devem ser enviados dois arquivos com o conteúdo do artigo. Um deles deverá estar totalmente desprovido de quaisquer elementos que possam identificar seu autor/a(s), garantindo dessa forma o critério de sigilo da revista para avaliação por pares. O outro arquivo, designado como folha de rosto, deverá conter dados de identificação (nome, créditos profissionais, titulação atualizada, ORCID, endereço de *email* e endereço de correspondência).

A primeira página do artigo deverá conter somente o título do artigo, o resumo e as palavras-chave, acompanhado do seu título em inglês, *abstract* e *keywords*. O corpo dos manuscritos a serem enviados devem conter itens que correspondam à introdução, desenvolvimento e conclusão.

**Resumo/Abstract/palavras-chave/keywords:** O(s) autor(es) deve orientar-se pelo escrito na ABNT/NBR 6028. Resumos de artigos acadêmicos em periódicos devem ter entre 150 e 200 palavras.

**Palavras-chave:** três a cinco, escolhidas entre aquelas que pos-

sam classificar com precisão o trabalho em pesquisa bibliográfica, para efeito de indexação.

**Título em inglês:** O *abstract* deve, necessariamente, também conter a tradução ao inglês do título do artigo.

**Número de páginas:** O artigo deve conter de 8 a 15 páginas, incluindo as referências completas e possíveis ilustrações.

**Dimensões e cores:** Os textos devem ser digitados em página A4, com letras em cor preta, devendo ser utilizado o padrão preto (e seus matizes) e branco para as ilustrações.

**Margens:** As margens devem ser: para o anverso, esquerda e superior de 3 cm e direita e inferior de 2 cm; para o verso, direita e superior de 3 cm e esquerda e inferior de 2 cm.

**Fonte:** Deve-se utilizar a fonte *Times New Roman*, tamanho 12, para todo o trabalho, inclusive capa, excetuando-se citações com mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, dados internacionais de catalogação na publicação, legendas e fontes das ilustrações e das tabelas, que devem ser em tamanho menor e uniforme.

**Espaçamento:** Todo texto deve ser digitado com espaçamento 1,5 entre as linhas, excetuando-se as citações de mais de três linhas, notas de rodapé, referências, legendas das ilustrações e das tabelas, que devem ser digitados em espaço simples. As referências, ao final do trabalho, devem ser separadas entre si por um espaço simples em branco.

**Notas de rodapé:** As notas devem ser digitadas dentro das margens, ficando separadas do texto por um espaço simples de entre as linhas e por filete de 5 cm, a partir da margem esquerda. Devem ser alinhadas, a partir da segunda linha da mesma nota, abaixo da primeira letra da primeira palavra, de forma a destacar o expoente, sem espaço entre elas e com fonte menor.

**Citações:** Apresentadas conforme a ABNT NBR:10520 (ou última edição revisada disponível).

**Siglas:** A sigla, quando mencionada pela primeira vez no texto, deve ser indicada entre parênteses, precedida do nome completo.

**Equações e fórmulas:** Para facilitar a leitura, devem ser destacadas no texto e, se necessário, numeradas com algarismos arábicos entre parênteses, alinhados à direita. Na sequência normal do texto, é permitido o uso de uma entrelinha maior que comporte seus elementos (expoentes, índices, entre outros).

**Ilustrações:** Devem seguir o padrão preto (e seus matizes) e branco. Qualquer que seja o tipo de ilustração, sua identificação aparece na parte superior, precedida da palavra designativa (desenho, esquema, fluxograma, fotografia, gráfico, mapa, organograma, planta, quadro, retrato, figura, imagem, entre outros), seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, travessão e do respectivo título. Após a ilustração, na parte inferior, indicar a fonte consultada (elemento obrigatório, mesmo que seja produção do próprio autor), legenda, notas e outras informações necessárias à sua compreensão (se houver). A ilustração deve ser citada no texto e inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere.

**Tabelas:** Devem ser citadas no texto, inseridas o mais próximo possível do trecho a que se referem e padronizadas conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

**Referências bibliográficas:** Devem ser apresentadas conforme a ABNT NBR 6023:2002 (ou última edição disponível).

Revista Advir, número 43

## **Ações afirmativas, reserva de vagas e cotas nas universidades: acesso, permanência e acessibilidade**

### **APRESENTAÇÃO**

- 7** **Ação afirmativa e igualdade racial no ensino superior brasileiro no período 2005-2022**  
Rosana Heringer (UFRJ)
- 15** **Ações afirmativas e a pós-graduação stricto sensu no Brasil: um balanço qualitativo da produção (2014-2022)**  
Ana Carolina de Oliveira Lyrio (Uenf) e Shirlena Campos de Souza Amaral (Uenf)
- 25** **Quem é negro nas políticas de ações afirmativas?**  
Isabella Juliana Lopes dos Santos (Uerj) e Maria Alice Rezende Gonçalves (Uerj)
- 35** **Silêncios e recusas ao racismo institucional na educação fundamental**  
Jorge Luiz Barbosa (UFF), Sônia Beatriz dos Santos (Uerj),  
Natalia Conceição Viana (Uerj) e Aruan Francisco Diogo Braga (UFRJ)
- 53** **Política de ação afirmativa na pós-graduação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: percurso e reflexões provocativas**  
Otair Fernandes (UFRRJ)
- 68** **A busca por um novo mundo: políticas públicas, latino-americanismo e liminaridade a partir de pesquisa sobre a Universidade Federal para a Integração da América Latina (Unila), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil**  
Patrícia Silveira de Farias (UFRJ)
- 79** **Deficiência e universidade: sobre as condições de trabalho de professores universitários com deficiência**  
Fernanda Shcolnik (Uerj) e Ana Carolina Fernandes de Lima (Uerj)
- 87** **Ações afirmativas no ensino básico não profissionalizante: um estudo de caso**  
Wania Mesquita (IUPERJ) e Flavia Rios (UFF)
- 102** **Cidade de Deus, a arquitetura da segregação – um estudo sobre dinâmicas socioespaciais na produção de territórios segregados**  
Edir Figueiredo de Oliveira Teixeira de Mello (IESP)
- 113** **ENTREVISTA**  
Marcia Lima - Secretária de Políticas de Ações Afirmativas,  
Combate e Superação do Racismo (Separ) do Ministério da Igualdade Racial
- 119** **DEPOIMENTO**  
Renato Ferreira - Advogado (Educafro)

# *Apresentação*

O número 43 da revista *Advir* apresenta como mote central: “Ações afirmativas, reserva de vagas e cotas nas universidades: acesso, permanência e acessibilidade”. Sobre o tema, como destacado nas referências recomendadas, as políticas de ação afirmativa compreendem medidas públicas e/ou privadas que se destinam à promoção de segmentos historicamente discriminados, os quais, apesar das políticas universais, não acessam os direitos fundamentais. Nesse sentido, são necessárias políticas focalizadas para que tais segmentos possam ter oportunidades educacionais e trabalhistas, por exemplo.

As políticas de ação afirmativas têm como princípio a reparação ou compensação histórica, a partir do reconhecimento de comprovada situação de injustiça social e/ou econômica. Na sociedade brasileira, essas políticas integram a legislação vigente, tendo como eixo principal “acesso e permanência” à educação superior, escolas mantidas pelo poder público consideradas como sendo de excelência, assim como concursos públicos da administração direta e indireta.

Com o tema proposto, pretende-se evidenciar reflexões, categorias e conceitos relacionados à reserva de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação; à heteroidentificação étnico-racial nas instituições de ensino superior; às desigualdades no acesso e na progressão da carreira docente; à assistência estudantil de ingressantes por reserva de vagas, ação afirmativa e “cotas” e, também, por ampla concorrência; à acessibilidade de pessoas com deficiência na universidade; à atuação dos movimentos sociais e sindicais para a democratização do acesso ao ensino superior; à atuação dos cursos pré-vestibulares comunitários; à importância do reconhecimento de marcadores de desigualdade para a promoção da igualdade e da inclusão nas universidades, conforme enunciado na “Chamada de artigos”. E é justamente esse amplo e complexo panorama que está posto neste número da revista *Advir*. O número 43 está estruturado em quatro seções distintas e interligadas.

A primeira seção é composta por quatro artigos que se dedicam a compreender como universidades públicas e, até mesmo, uma instituição de ensino médio não profissionalizante lidam com as políticas de ação afirmativa.

O primeiro artigo relacionado aborda o debate acerca das políticas de ação afirmativa desde o início da implementação das leis nas universidades estaduais fluminenses até os dias atuais. A autora atendeu com primazia ao convite desta editora para revisar reflexões publicadas, em 2005, no número 19 da revista *Advir*.

As especificidades das políticas de ação afirmativa nos cursos de pós-graduação são objeto do segundo artigo relacionado. Ainda na primeira seção, na sequência, temos revisões teórico-conceituais, sendo um artigo sobre a categoria “negro” perante a identificação para ter direito a políticas de ação afirmativa. E, em seguida, o artigo aborda a expressão “racismo institucional” como objeto de revisão, relacionando-o ao ensino fundamental.

A segunda seção do número 43 da Advir contempla um conjunto que pode ser denominado "Estudos de Caso". As ações afirmativas serão examinadas tendo como perspectiva a institucionalização de tais políticas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O segundo artigo dessa segunda seção tem a Universidade de Integração Latina Americana como referência para a análise das ações afirmativas de forma transversal e interseccional. O Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro é objeto de um excelente artigo e um denso e instigante relato sobre acessibilidade. Encerrando essa seção, trazemos o que deve ser o “ocaso” de políticas públicas para moradia. E como uma localidade da Zona Oeste do Rio de Janeiro se constituiu na contramão de políticas de promoção de equidade e justiça social.

Temos ainda duas seções complementares, sendo a primeira uma entrevista com uma representante do poder público, a primeira Secretária de Políticas de Ações Afirmativas, Combate e Superação do Racismo (SEPAR) do Ministério da Igualdade Racial. A secretária é assertiva com relação a como as políticas de ação afirmativas estão asseguradas por legislação específica e que tal legislação necessita de acompanhamento, avaliação e aperfeiçoamento.

Encerramos este número com o depoimento de um atuante e conhecido integrante de movimento social brasileiro. O depoimento destaca como os movimentos sociais e grupos de movimentos negros por décadas reivindicam diversas formas de ação afirmativa e como estes foram e são de fundamental importância para efetividade de tais políticas.

Fica o convite para a leitura sobre a história que está em curso, a saber: o reconhecimento dos temas diversidade, política identitária, políticas públicas, acesso à educação, à moradia, ao trabalho, todos fundamentais para o direito à cidadania na contemporaneidade.

**Elielma Ayres Machado**  
Editora convidada / Advir nº 43

# AÇÃO AFIRMATIVA E IGUALDADE RACIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO PERÍODO 2005-2022

**Rosana Heringer**

Doutora em Sociologia (IUPERJ), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordenadora do LEPES - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. Foi Vice-Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ (2016-2019). No primeiro semestre de 2020, foi Pesquisadora Visitante na Universidade do Texas (Austin), como bolsista Fulbright

**Resumo:** O artigo revisita reflexões feitas em artigo publicado pela autora em 2005, com o título “Um balanço das políticas de ação afirmativa no Brasil: 1995-2005”, dentro do dossiê sobre o tema: “Cotas: um debate inconcluso”, da revista *Advir*, e se propõe a atualizar algumas questões do debate, traçando um breve percurso histórico entre 2005 e 2022. Nesse percurso, aponta em primeiro lugar os avanços na adoção das políticas de acesso ao ensino superior federal no período 2005-2012, combinadas com políticas de expansão do ensino superior possibilitadas pela ampliação de investimentos públicos. Em seguida, analisa os principais resultados e desafios da implementação da Lei de Cotas nas universidades federais entre 2012 e 2022, a partir de dados de recente pesquisa realizada sobre o tema. Por fim, traz reflexões sobre o futuro das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, levando em conta a necessidade de expansão e aperfeiçoamento dessas políticas, de fortalecimento das ações de permanência dos estudantes e a importância de transformações institucionais que possibilitem enfrentar o racismo estrutural ainda presente nas universidades.

**Palavras-chave:** Ação afirmativa; Ensino superior; Universidade federal; Cotas raciais; Brasil.

## AFFIRMATIVE ACTION AND RACIAL EQUALITY IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION BETWEEN 2005 AND 2022

**Abstract:** The article revisits reflections made in an article published by the author in 2005, with the title “An assessment of affirmative action policies in Brazil: 1995-2005”, within the dossier on the subject: “Quotas: an inconclusive debate” of *Advir* magazine, and proposes to update some issues of the debate, making a brief historical journey between 2005 and 2022. In this journey, it points out firstly the advances in terms of the adoption of policies of access to federal higher education in the period 2005-2012, combined with policies of expansion of higher education made possible by the increase of public investments. It then analyzes the main results and challenges of implementing the Quota Law in federal universities between 2012 and 2022, based on data from recent research on the subject. Finally, it brings reflections on the future of affirmative action policies in Brazilian higher education, taking into account the need to expand and improve these policies, to strengthen student retention and the importance of institutional transformations to face structural racism still present in universities.

**Keywords:** Affirmative action; Higher education; Federal university; Racial quotas; Brazil.

### 1 - Introdução

Em 2005, publicamos nesta mesma revista o artigo “Um balanço das políticas de ação afirmativa no Brasil: 1995-2005”, dentro do dossiê sobre o tema: “Cotas: um debate inconcluso”, organizado por Pablo Gentili, em 2005 (HERINGER, 2005). Ao sermos novamente convidadas para publicar num dossiê temático da revista *Advir*, tornou-se inevitável revisitar

aquela publicação, observando os debates presentes à época e identificando, aos olhos de hoje, quais desafios persistem para a promoção da igualdade racial no Brasil, particularmente no acesso ao ensino superior, 17 anos depois.

Nestas quase duas décadas, o Brasil mudou muito e atravessou governos com diferentes orientações políticas para não dizer antagônicas – que contribuí-

ram também para dar o tom das políticas voltadas para a igualdade racial em cada um desses momentos, particularmente no que se refere às ações afirmativas no ensino superior.

Neste pequeno texto, nos propomos a refletir, trazer algumas evidências e analisar criticamente as principais transformações ocorridas no que diz respeito à implementação das ações afirmativas nas universidades federais, em especial no que se refere às cotas para estudantes de menor renda, escola pública, pretos, pardos e indígenas.

Para melhor situarmos nossa análise, vale dizer que, em 2005, ainda não tínhamos nenhuma lei nacional que determinasse a adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais. Naquele momento, tramitava no Congresso Nacional um projeto de lei, encaminhado pelo Executivo, que previa a adoção de cotas em todas as instituições federais de educação. Entretanto, tal projeto, após adormecer muitos anos nos arquivos do Congresso e tramitar vagarosamente, só viria a ser aprovado em 2012, sendo promulgado pela então Presidenta Dilma Rousseff como Lei 12.711, que ficou conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

Em 2005, portanto, apenas um punhado de universidades federais (e um conjunto de universidades estaduais) haviam adotado ações afirmativas, e o fizeram por conta própria, por meio de resoluções de seus conselhos universitários, com frequência por iniciativa de professores, servidores e estudantes negros e indígenas, apoiados por movimentos sociais. Cada uma dessas instituições foi palco de suas próprias batalhas, muitas vezes colocando frente a frente concepções democratizantes e elitistas sobre a quem se destina a universidade pública, seus mecanismos de acesso e o próprio objetivo e missão institucional da universidade.

Trazendo dados um pouco mais precisos, identificamos que em 2005 apenas oito universidades federais já haviam adotado ações afirmativas: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). No entanto, algumas delas haviam adotado cotas ou reservas de vaga apenas para estudantes de escola pública ou para indí-

genas naquele momento. Esses dados constam de pesquisa cujos resultados publicamos em 2009, quando refletimos sobre os legados da Conferência de Durban, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001,<sup>1</sup> e seus desdobramentos para o avanço da promoção da igualdade racial no Brasil (HERINGER; FERREIRA, 2009).

Constatamos, a partir desses números, que os avanços foram muitos nestes 17 anos e que precisamos compreender melhor esse processo e, também, analisar seus desdobramentos. É nesse sentido que trazemos este artigo como contribuição.

O texto está composto de quatro partes, incluindo esta introdução. Na seção 2 apresentamos uma síntese das transformações no ensino superior no período 2005-2012, levando em conta a expansão do sistema e as políticas de ação afirmativa. Na seção 3, trazemos um breve balanço da implementação da Lei de Cotas no período 2012-2022, mostrando seus principais avanços e desafios. Na seção 4, apresentamos as considerações finais, apontando para os desafios colocados para a próxima década.

## **2 - O período 2005-2012: expansão do ensino superior, ações afirmativas e políticas de permanência**

Nesta seção, traçamos um breve percurso, apontando os avanços na adoção das políticas de acesso ao ensino superior federal no período 2005-2012, combinadas com políticas de expansão do ensino superior possibilitadas pela ampliação de investimentos públicos no setor.

O período que vai de 2005 até 2012, ano em que a Lei de Cotas foi sancionada, caracteriza-se por uma crescente expansão do ensino superior no Brasil, impulsionado por programas direcionados a ampliar o investimento nas instituições federais, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, possibilitando a expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014), e a expansão das universidades federais já existentes, incluindo novos prédios, novos cursos e novos *campi*. Também nesse período foram criados os institutos federais, que, em vários casos, passam a oferecer ensino superior. Esses anos também se caracterizaram pela instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004, programa de bolsas do Governo Federal para estudantes em insti-

tuições privadas, com a concessão de 1,2 milhão de bolsas entre 2004 e 2010 (SANTOS, 2011); e pela reformulação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com expressivo crescimento do número de contratos no período (HERINGER, 2015; 2018; NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018).

Também no que diz respeito ao acesso, esse período assistiu a mudanças importantes, principalmente com a gradual adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como mecanismo de seleção das instituições de educação superior (IES) no Brasil.

Desde 2010, grande parte das universidades públicas federais e estaduais passaram a utilizar o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Por meio desse sistema *on-line*, o aluno pode se inscrever em duas instituições distintas de qualquer região do país, concorrendo por meio da pontuação do Enem. O SiSU foi criado em 2009 e, desde então, 80% das universidades federais o adotaram como sua principal forma de recrutamento de alunos (NONATO, 2018).

Ao mesmo tempo, um número crescente de universidades passou a adotar políticas de ação afirmativa no período, levando à contabilização de 115 instituições públicas de ensino superior com algum tipo de ação afirmativa em 2011, logo às vésperas da aprovação da Lei de Cotas (HERINGER, 2014).

O período 2005-2012 também foi marcado pela criação de mecanismos de apoio à permanência dos estudantes universitários, incluindo demandas de ordem financeira e pedagógica. Ser aceito em uma universidade pública é o primeiro de muitos obstáculos para obter um diploma. Para atender a algumas dessas demandas, o governo brasileiro criou em 2010 o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com o objetivo de democratizar as condições de permanência dos alunos no ensino superior federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais sobre a permanência e conclusão dos estudos de graduação; reduzir as taxas de evasão; e contribuir para a inclusão social por meio da educação (BRASIL, 2010).

Para atingir esses objetivos, o Pnaes determinou ações nas seguintes áreas: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão de informática, cultura, esportes, creche para filhos de alunos, apoio educacional, acesso, participação e aprendizagem para alunos com deficiência (BRASIL, 2010). Entre 2008 e 2016, houve aumento dos recursos para o Pnaes, passando de R\$ 100 milhões em 2008 para R\$ 940

milhões em 2016. Com o repasse desses recursos para as universidades federais, foi possível ampliar a rede de apoio aos estudantes em maior vulnerabilidade, tanto por meio de bolsas de auxílio e permanência como pela expansão de moradias estudantis e restaurantes universitários.

As políticas de assistência estudantil e permanência adotadas pelas universidades públicas brasileiras variaram muito em escopo e tipos de apoio oferecidos, mas cumpriram um papel na estruturação dessa rede de apoio aos estudantes em situação mais vulnerável e estudantes cotistas. Em trabalho anterior, tivemos a oportunidade de analisar as principais políticas de permanência e assistência estudantil desenvolvidas pelas universidades federais, com base em dados de 2015 (VARGAS; HERINGER, 2016).

Em 2010, manifestamos a preocupação com as potencialidades e limites da institucionalidade até então alcançada pelas políticas de ação afirmativa na educação superior (HERINGER, 2010), destacando que a forma como as políticas vinham sendo adotadas nas universidades deixava margem para dúvidas sobre sua continuidade ao longo do tempo. Isso porque as decisões se baseavam principalmente em normas aprovadas pelos conselhos universitários ou órgãos superiores equivalentes nas universidades e ficariam, portanto, mais sujeitos a mudanças conjunturais de ordem política dentro de cada instituição.

Havia também a apreensão sobre o desfecho da votação no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre duas ações diretas de inconstitucionalidade que tramitavam naquela corte, ambas questionando o princípio da reserva de vagas. Nesse sentido, destacamos a importância da votação unanimemente favorável do STF em 2012 à constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, inclusive em seu componente racial. Tal resultado trouxe maior segurança jurídica às práticas que vinham sendo implementadas por centenas de instituições em todo o país, levando também a uma legitimação do ponto de vista não apenas jurídico, mas também político e ideológico sobre a justiça e relevância das políticas de ação afirmativa. Foi emblemática a enunciação detalhada e contundente dos votos por parte de todos os ministros do STF, traduzindo em seus discursos as ideias e reflexões que vinham sendo afirmadas por muitos anos pelo movimento negros e ativistas antirracistas (SILVERIO, 2012).

Essa aprovação unânime no STF abriu caminhos e reforçou argumentos para a aprovação da Lei 12.711 no Congresso Nacional também em 2012 (BRASIL, 2012), consolidando as ações afirmativas no ensino superior federal. Na próxima seção, examinaremos brevemente os principais efeitos da implementação dessa lei.

### 3 - A implementação de ações afirmativas nas universidades federais brasileiras no período 2012-2022

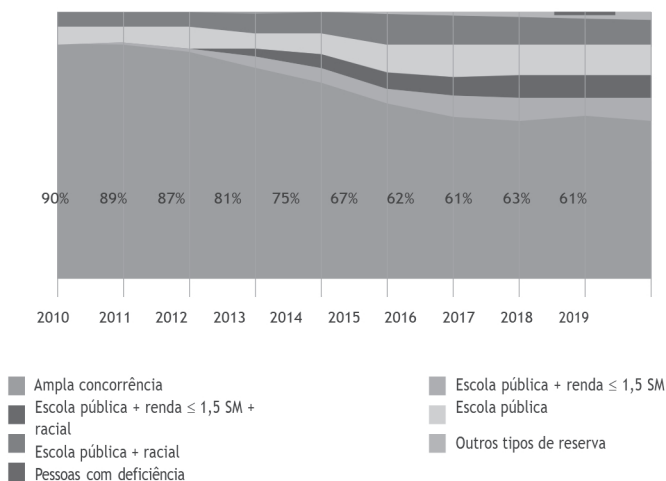
Nesta seção, apresentamos os principais resultados e desafios da implementação da Lei de Cotas nas universidades federais entre 2012 e 2022, com base em dados de recente pesquisa realizada sobre o tema (HERINGER; CARREIRA, 2022). Nessa pesquisa, intitulada “Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros”, nos dedicamos a realizar um balanço da implementação da Lei de Cotas, observando seu impacto em termos numéricos no conjunto das universidades federais brasileiras, bem como sua implementação em estudos de caso específicos realizados em seis universidades selecionadas. Para chegar a esses resultados, levantamos e analisamos dados de diferentes fontes, incluindo bases de dados nacionais, documentos institucionais, entrevistas com gestores e rodas de conversa com estudantes cotistas.<sup>2</sup>

Como sabemos, a Lei 12.711 estabeleceu cotas obrigatórias de admissão em universidades federais. A cota definida foi de 50% das vagas para alunos do ensino médio público. Entre esses, foi definida a cota de 50% para alunos de famílias com renda *per capita* mensal inferior a 1,5 salário-mínimo. E, dentro desse grupo, foi definida uma cota para alunos pretos, pardos e indígenas, proporcional à presença deles na população de cada estado.

Reconhecemos que as políticas de ação afirmativa e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro vêm contribuindo decisivamente para “mudar a cara” da universidade, tornando-a mais próxima do retrato da população brasileira. São políticas que têm exigido transformações mais profundas na função social da universidade, em suas formas de funcionamento, seus currículos e agendas de pesquisa. Políticas que precisam ser aprofundadas e aperfeiçoadas e contar, sobretudo, com mais recursos públicos de forma contínua e planejada.

As medidas de expansão de vagas também possibilitaram o aumento expressivo da presença de estudantes de menor renda, de escola pública, de autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e de pessoas com deficiências nas universidades federais. Tal aumento foi verificado em relação à proporção desses estudantes no conjunto das matrículas e, quando se analisam carreiras específicas, incluindo as mais seletivas.

**Gráfico 1.** Ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga acionada – Brasil, 2010-2019 (%)

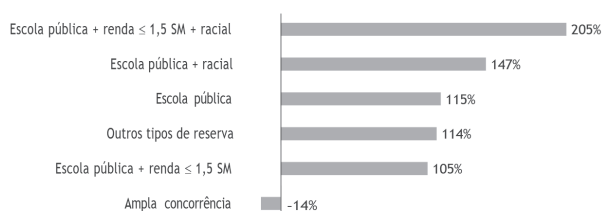


**Fonte:** HERINGER, R; CARREIRA, C. *10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas*, p. 51. Disponível em: [https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro\\_Lei\\_de\\_Cotas.pdf](https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf) Acesso em: 20 jan. 2023

\* *Outros tipos de reserva* se referem às vagas de programas próprios das instituições.

No último ano analisado, 2019, quase 40% dos ingressantes tiveram acesso ao ensino público mediante vagas reservadas. Com a implementação da Lei de Cotas, o aumento de ingressantes egressos de escolas públicas, sem considerar critérios de renda e racial, passa a ser menor do que o de ingressantes egressos de escolas públicas, com recorte de renda e racial.

## Gráfico 2. Variação percentual no número de ingressantes por reserva de vagas, universidades federais – Brasil, 2013-2019



**Fonte:** HERINGER, R; CARREIRA, C. 10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas, p. 52.

Disponível em: <https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/>

Livro\_Lei\_de\_Cotas.pdf Acesso em: 20 jan. 2023.

\* *Outros tipos de reserva* se referem às vagas de programas próprios das instituições.

\*\* Este gráfico não inclui a variação entre pessoas com deficiência porque é recente a expansão das vagas, que acontece sobretudo a partir de 2017, logo após a inclusão do grupo na Lei de Cotas.

Entre os estudantes matriculados nas universidades federais, os que tiveram maior incremento entre 2010 e 2019 foram aqueles que ingressaram em vagas reservadas para egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas (e pessoas com deficiência), combinadas com o critério de renda.

A pesquisa aponta que as polêmicas e os temores que marcaram os momentos iniciais do debate público sobre as ações afirmativas foram diluídos, a realidade da política se impôs e esses atores se adaptaram com sua convivência. Com efeito, nas entrevistas reportadas pela pesquisa, não há menção contrária às cotas, seja por parte de docentes e servidores, seja por parte de estudantes. Porém, ainda se identifica a presença no discurso de determinados gestores do entendimento de que “bastam cotas sociais”.

Em compensação, há relatos sobre as dificuldades relacionadas à integração dos estudantes cotistas nas instituições. O novo perfil de alunos aumentou a demanda por programas de assistência estudantil e políticas de permanência, envolvendo auxílios financeiros, alimentação, moradia ou transporte, em um contexto de profundos cortes de recursos decorrentes das políticas de ajuste fiscal, ancoradas na Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016). O volume dos benefícios aos estudantes cotistas é

muito menor do que a demanda crescente, intensificada pelos efeitos brutais das crises econômica e pandêmica na vida dos estudantes e de suas famílias, gerando insatisfação e cobranças por parte dos estudantes.

Essa situação ganha ainda maior relevância num contexto nacional no período 2019-2022, marcado pelo conservadorismo político (HERINGER, 2020), pelo aumento das desigualdades econômicas e sociais agravadas pela pandemia de Covid-19 (GROSSI; TONIOL, 2020), e pela desvalorização do conhecimento científico e das instituições públicas de pesquisa e ensino. Vale lembrar que o então candidato à presidência Jair Bolsonaro declarou, em mais de uma ocasião, ser contra as políticas de ação afirmativa (HERINGER, 2020), e o Ministério da Educação, durante seu governo, atuou sistematicamente contra as universidades federais, por meio de medidas autoritárias relacionadas à gestão institucional e cortes orçamentários.

A gravidade da situação das universidades públicas em termos orçamentários não teve início com o governo Bolsonaro, mas aprofundou-se no período 2019-2022. Desde 2015, com o agravamento da crise econômica e fiscal, já vinham ocorrendo cortes (ANDIFES, 2020). A situação deteriorou-se com os efeitos resultantes da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que estabeleceu o teto de gastos em determinadas áreas, expressando uma agenda radical de ajuste fiscal (HERINGER, 2021).

Ainda do ponto de vista dos resultados da pesquisa sobre o balanço da lei de cotas, foram investigadas também as ações desenvolvidas de acompanhamento pedagógico e integração dos estudantes cotistas às universidades. Observou-se que há um longo caminho a percorrer: as universidades não têm um bom programa de acompanhamento do desempenho e do percurso desses estudantes. De forma geral, há pouco conhecimento por parte dos coordenadores de curso sobre as dificuldades enfrentadas pelos cotistas, inclusive as acadêmicas. As pró-reitorias de assuntos estudantis ou equivalentes tendem a se concentrar na gestão dos benefícios financeiros e terminam por dar pouca atenção à dimensão pedagógica e à vivência cotidiana dos estudantes.

Outro aspecto importante nestes últimos anos diz respeito à progressiva institucionalização da heteroidentificação como mecanismo fundamental

para garantir que as cotas sejam preenchidas por estudantes que pertencem ao público a que se destinam. Os estudos de caso destacam ainda o papel que os coletivos estudantis (negros, indígenas, quilombolas, feministas, de pessoas com deficiências etc.) têm exercido para a permanência dos estudantes cotistas nas universidades, na luta por melhores condições materiais e simbólicas no ensino superior e para a manutenção da memória e do legado de luta política antirracista que está na origem das políticas de ação afirmativa no Brasil.

#### **4 – Considerações finais: desafios para a promoção da igualdade racial nas universidades federais brasileiras pós-2023**

Nesta última seção, trazemos reflexões sobre o futuro das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, levando em conta a necessidade de expansão dessas políticas, de fortalecimento das ações de permanência dos estudantes, e a importância de transformações institucionais que possibilitem enfrentar o racismo estrutural ainda presente nas universidades.

As análises realizadas sinalizam algumas perspectivas. Em primeiro lugar, apontam para a necessidade da continuidade e fortalecimento da reserva de vagas no acesso às instituições federais de ensino superior. Os resultados de nossa pesquisa indicam que, embora a Lei 12.711 não deva ser permanente, ela deve permanecer vigente até que seus objetivos sejam plenamente atingidos. Seus resultados devem seguir sendo acompanhados, com ampliação das dimensões analisadas.

Nossos *campi* estão mais parecidos com nossa sociedade, com estudantes pretos, pardos, indígenas e brancos, pobres e ricos, pessoas com deficiência, convivendo, disputando sentidos, trocando experiências e promovendo o aprendizado. Após dez anos de vigência da lei de cotas, instituída em 2012, esses resultados sinalizam que a experiência de ações afirmativas no ensino superior público brasileiro deve seguir com foco tanto na renda quanto na identificação racial dos estudantes, para dar continuidade ao processo de garantia de condições materiais e simbólicas, de redistribuição de oportunidades e de promoção da representatividade nas universidades federais brasileiras na perspectiva da justiça racial e social e da descolonização de nossas instituições. Em contrapartida, também depois de dez anos de vigên-

cia dessas políticas, é importante olhar especificamente para a persistência das desigualdades horizontais na educação superior, que acabam por proporcionar diferentes experiências acadêmicas aos estudantes, dependendo de seu curso, sua instituição e suas características individuais (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). A universidade se expandiu e se diversificou, mas ainda mantém ilhas pouco permeáveis às transformações ocorridas nas últimas décadas e às demandas delas decorrentes (MELLO; SENKEVICS, 2020).

Sabemos que a presença crescente desses “novos estudantes” traz a possibilidade de contribuições fundamentais para a transformação da universidade pública brasileira nas últimas décadas, em termos institucionais, políticos e acadêmicos, que incluem debates sobre mudanças curriculares, diversificação do corpo docente, ampliação do acesso à pós-graduação, combate ao racismo estrutural, entre outros aspectos, refletindo novas pautas e demandas apresentadas por estudantes pertencentes a grupos antes sub-representados. A nosso ver, esses “novos atores” atuam também de forma a provocar, questionar e influenciar a agenda institucional, promovendo transformações duradouras na própria universidade, em diálogo com sua função pública e sua responsabilidade social.

No artigo que mencionamos no início deste texto, publicado em 2005, nos perguntávamos sobre qual era a real importância e responsabilidade do Estado brasileiro como promotor de igualdade racial. Naquele contexto, indagávamos: deve o Estado outorgar para si esse papel? Se sim, de que forma? É possível promover a igualdade racial independentemente do projeto político que o adote? Ou a promoção da igualdade racial define por si uma orientação de um determinado projeto nacional?

Naquele momento respondemos que sim, que cabe ao Estado o exercício desse papel ativo na promoção da igualdade racial, como acolhedor das demandas por direitos, realizando diretamente ou criando condições para que outros atores sociais assumam suas responsabilidades. Um exemplo das ações desenvolvidas entre 2003 e 2005 era justamente a atuação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que teve um importante papel na construção da postura ativa do Estado brasileiro na promoção da igualdade racial. Entretanto, víamos com preocupação a fragilidade

presente no acompanhamento das políticas de promoção da igualdade racial, dificultando o monitoramento e a avaliação.

Naquele momento, as críticas se concentravam na dificuldade de muitos setores progressistas de incorporar em suas pautas e preocupações políticas a questão racial como fator gerador e reproduzidor de desigualdade e, portanto, a compreensão de sua reversão como propulsora da mudança neste padrão de desigualdade. E concluíamos: “não se conseguiu ainda construir um projeto político para o país que inclua entre seus pressupostos a superação das desigualdades raciais” (HERINGER, 2005, p. 53).

Hoje, ao olharmos para essas reflexões após 17 anos, vemos que mesmo esses modestos ensaios de pequenas iniciativas para a superação das desigualdades raciais no Brasil motivaram forte reação social e política, alimentando poderosas forças reacionárias que se aglutinaram em torno do projeto político implementado nos quatro anos do governo Bolsonaro. Portanto, apesar dos limites dos setores progressistas para incorporar a igualdade racial como projeto, chama ainda mais a atenção e aciona um sinal de alerta a enorme onda conservadora que chegou ao poder nos anos 2019-2022.

O risco de retorno de um projeto político conservador não desapareceu no horizonte, porém, a derrota eleitoral desse projeto nas eleições de 2022 aponta possibilidades. Em 2023, colocou-se a possibilidade de se retomarem políticas que foram interrompidas a partir de 2016 e se redefinirem prioridades relativas à promoção da igualdade racial no país, com ações que incluem a necessária redução das desigualdades socioeconômicas, a perspectiva da promoção de oportunidades e, ainda com mais força, a dimensão da representação política e busca da equidade em espaços de poder. Nesse sentido, a superação das desigualdades raciais poderá ser concretizada mediante um conjunto integrado de ações, envolvendo mudanças na política social, econômica e nos mecanismos de gestão.

Nessa perspectiva, as políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras são, queremos crer, um “caminho sem volta”, marcado por importantes conquistas e ganhos em termos sociais, políticos, econômicos e acadêmicos. As políticas de ação afirmativa tornaram as universidades federais brasileiras mais abertas, mais democráticas e mais parecidas com a população brasileira, em sua diversidade racial, social e regional.

As ações afirmativas são uma oportunidade para que o aprimoramento das universidades na realização de sua missão institucional e de sua função e responsabilidade social. São, igualmente, um instrumento político de combate às desigualdades sociais e raciais, com efeitos concretos que se desdobram em outros campos da vida social brasileira.

## Referências

ANDIFES. Disponível em: <http://www.andifefes.org.br/execucao-orcamentaria/> Acesso em: 6 dez. 2020. [link não funcionou]

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/emc%2095-2016?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/emc%2095-2016?OpenDocument) Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 30 ago. 2012.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos C. Estratificação horizontal na educação superior no Brasil: desigualdades de classe, Gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019.

GROSSI, Miriam P.; TONIOL, Rodrigo (orgs.). **Cientistas sociais e o coronavírus**. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. 718 p.

HERINGER, R. Um balanço das políticas de ação afirmativa no Brasil: 1995-2005. **Advir**, Rio de Janeiro, ASDUERJ, v. 19, p. 51-54, 2005.

HERINGER, R. Ação afirmativa à Brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). *In*: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas

universidades públicas brasileiras. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010. v. 1, p. 117-141.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomó**, Sergipe, UFS, v. 1, p. 13-29, 2014.

HERINGER, R. Affirmative Action and the Expansion of Higher Education in Brazil. *In*: HERINGER, Rosana Rodrigues; JOHNSON, Ollie (orgs.). **Race, politics and education in Brazil: affirmative action in higher education**. 1 ed. New York: Palgrave Macmillan, 2015. v. 1, p. 111-132.

HERINGER, R. The future of affirmative action in Brazil. **Cultural Anthropology**, Arlington, .

HERINGER, R. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro. *In*: **Webdossiê: 2 anos de Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boell, 2021. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/webdossie-2-anos-de-bolsonarismo> Acesso em: 13 abr. 2023

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. *In*: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: ActionAid; HBS, 2009. v. 1, p. 1-292

HERINGER, R.; CARREIRA, Denise (orgs.). **10 anos da Lei de Cotas**. Conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro/São Paulo: Faculdade de Educação da UFRJ/Ação Educativa, 2022. 629 p.

MELLO, Ursula M.; SENKEVICS, Adriano. S. Os cursos de graduação das universidades federais antes e depois das cotas. *In*: BARBOSA, M. L. O (org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. v. 1. p. 83-108

NEVES, C. E. B; SAMPAIO; H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 6, p. 19-41, 2018.

NONATO, Brecia F. **Lei de Cotas e SiSU: análise dos processos de escolha dos cursos su-**

periores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2018.

SILVERIO, Valter R. (org.). **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF**. São Carlos: EDUFSCAR/ Fundação Ford, 2012.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. *In*: CARMO, Gerson Tavares do. (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 175-198. v. 1

## Notas

<sup>1</sup> Conferência de Durban, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

<sup>2</sup> Para mais detalhes sobre a metodologia utilizada e para conhecer os resultados completos da pesquisa, recomendamos fazer o *download* do *e-book 10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas*, organizado por Rosana Heringer e Denise Carreira, publicado em 2022, disponível na página: [www.pesquisaleidecotas.org.br](http://www.pesquisaleidecotas.org.br)

# ACÇÕES AFIRMATIVAS E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: um balanço qualitativo da produção (2014-2022)

Ana Carolina de Oliveira Lyrio

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais  
da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

Shirlena Campos de Souza Amaral

Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais  
da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

**Resumo:** O objetivo do artigo é o de analisar a implementação da política de cotas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras, por meio de um balanço crítico sobre a produção acadêmica que aborda as ações afirmativas e a pós-graduação *stricto sensu*, que inclui artigos, dissertações e teses encontradas em três diferentes portais. A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois se utiliza da abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos. Os principais resultados encontrados na pesquisa mostram que a política de ações afirmativas no Brasil tem sido efetiva, na medida em que são implementadas nas instituições de ensino superior público, mas, ainda assim, os estudos para essa implementação nos cursos de pós-graduação ainda são incipientes, principalmente nas instituições federais que não contam com uma legislação que torne obrigatório esse processo, deixando assim a decisão nas mãos dos conselhos universitários.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Pós-graduação; Ações Afirmativas.

## AFFIRMATIVE ACTION AND STRICTO SENSU GRADUATE PROGRAMS IN |BRAZIL: A QUALITATIVE BALANCE PRODUCTION (2014-2022)

**Abstract:** The objective of the article is to analyze the implementation of the policy of quotas in *stricto sensu* post-graduate programs in Brazilian universities, through a critical assessment of academic production that addresses affirmative action and *stricto sensu* post-graduate programs, which includes articles, dissertations and theses found in three different portals. The research approach is qualitative, as it uses a qualitative approach with exploratory and descriptive objectives. The main results found in the research show that the affirmative action policy in Brazil has been effective as they are implemented in public higher education institutions, but, even so, studies for this implementation in postgraduate courses are still incipient, mainly in federal institutions that do not have legislation that makes this process mandatory, thus, leaving the decision in the hands of the university councils.

**Keywords:** Higher education; Post-graduate programs; Affirmative action.

### Introdução

As políticas públicas de ações afirmativas que visam discutir as questões pertinentes ao ensino superior ganharam notoriedade no Brasil a partir dos anos 2000, especialmente em relação ao acesso a esse nível de escolaridade nas universidades públicas. Tais políticas já passaram pelo processo de experimentação em nível internacional, angariando fundamentação nas particularidades de cada nação em que fo-

ram adotadas. Apesar de muito se falar sobre tais ações, é comum encontrar pessoas que ainda não chegaram a conhecê-las.

O conceito de ação afirmativa pode ser compreendido como uma das modalidades de política compensatória (reparação), revestida de um caráter público, que tem por alvo específico converter as ações resultantes de um passado sócio-histórico-discriminatório em meios e formas de promover a variedade e

a multiplicidade na sociedade, visando, assim, atingir a igualdade material prevista pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Os debates se intensificaram no âmbito educacional, como já afirmado, a partir dos anos 2000, tendo como beneficiados os seguintes grupos minoritários: negros; indígenas; alunos da rede pública de ensino; pessoas com deficiência; indivíduos considerados carentes e/ou pobres; quilombolas; e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, válido para universidades estaduais do Rio de Janeiro, que se destacaram como pioneiras no processo de implementação das ações afirmativas.

O estado do Rio de Janeiro foi pioneiro no processo de implementação das políticas de cotas para estudantes oriundos das escolas públicas estaduais de ensino e para a população negra e parda, a partir do processo seletivo de 2002-2003, conferindo à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) as primeiras experiências com cotas, com vistas à ampliação do acesso dos jovens carentes à universidade (HERINGER, 2004; AMARAL, 2006). Em 4 de setembro de 2004, foi sancionada a Lei 4.151 (RIO DE JANEIRO, 2004). Esse novo regulamento passou a vigorar a partir do processo seletivo de 2004, atendendo a “[...] diversas sugestões das universidades, como a introdução do critério de carência, a ser definido pelas Universidades Públicas Estaduais, levando-se em consideração o nível socioeconômico do candidato” (RIBEIRO; AMARAL, 2012, p. 12).

Desde então, inúmeras universidades públicas estaduais e federais pelo país adotaram a política de cotas por critérios variados, aderindo ao mecanismo cotas de vagas ou a programas de reservas de vagas extras, de modo que a quantidade de universidades que adotaram o programa de cotas foi ascendendo rapidamente em um curto período. Em decorrência, inaugurou-se, no país, um período de grandes especulações sobre as consequências desses programas, bem como de pesquisas sobre essa temática. Alguns estudos disponíveis sobre o tema apontam uma ampliação do número de estudantes no ensino superior (PAIXÃO; CARVANO, 2008).

Com o passar dos anos, a legislação estendeu-se e ampliou o sistema de cotas, suscitando pesquisas

sobre acesso, permanência, evasão e efetividade ou não, trazendo consigo novos estudos sobre as políticas de cotas e suas modalidades. Nesse sentido, é possível perceber avanços em relação à adesão dessas políticas nas universidades brasileiras de forma a suscitar novas políticas de acesso ao ensino superior, contemplando os cursos de pós-graduação. Em agosto de 2012, houve mais um avanço em relação à política de cotas no Brasil, quando a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.711 (BRASIL, 2012), que passou a destinar 50% das vagas em universidades federais e institutos federais de educação e tecnologia para alunos que cursaram o ensino médio integral em escolas públicas.

Dois anos depois dessa implementação, em 6 de novembro de 2014, foi criada a Lei 6.914, sendo um avanço na legislação do estado do Rio de Janeiro, a qual instituiu o sistema de cotas para ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros instituídos no âmbito das universidades públicas do estado. O sistema foi adotado com a finalidade de assegurar gratuitamente, aos graduados, o aprimoramento, a qualificação e a especialização necessárias. A Lei 6.914 estabelece, ainda, que 12% das vagas sejam destinadas a negros e indígenas; 12%, para egressos carentes de instituições públicas ou privadas; e 6%, para portadores de necessidades especiais e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Nesse sentido, tem-se como objetivo deste trabalho analisar a implementação da política de cotas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras, por meio de um balanço crítico da produção de estudos envolvendo as ações afirmativas e a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que perpassou artigos, dissertações e teses encontradas em três diferentes portais, sendo eles: bases de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o portal de periódicos Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, contemplando as publicações realizadas após a data de publicação da Lei 6.914, que definiu a implementação das cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades estaduais.

A justificativa para a realização desse balanço da questão ancora-se na necessidade de identificar pesquisas publicadas a partir da mencionada lei do estado do Rio de Janeiro que destina as cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas instituições públicas. Para os autores Nobrega-Therrien e Therrien (2004, p. 11), o “estado da questão” amplia a revisão de literatura, de forma que esse processo de construção “gera igualmente, pela essência de sua dinâmica, momentos de complexidade e incertezas frente à pluralidade explicativa e compreensiva encontrada neste percurso de diálogo com os mais diversos autores/pesquisadores”.

### **Procedimentos metodológicos**

A natureza da pesquisa utilizada terá uma abordagem quanti-qualitativa, pois se utiliza tanto da técnica da quantificação nas modalidades de coletas dos materiais selecionados para análise quanto a abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos. Na abordagem qualitativa, conforme Minayo (1994, p. 22), não “[...] podemos pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade”.

Segundo Flick (2013), para se efetivar uma pesquisa qualitativa, se faz necessário realizar uma revisão de literatura, de modo que ela conduza o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, o autor sugere que seja efetuada uma “[...] literatura teórica e empírica para a contextualização, a comparação e a generalização das descobertas” (FLICK, 2013, p. 62).

Para realizar o tratamento dos dados qualitativos encontrados no decorrer da pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo, caracterizada como “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15). Essa análise contribuirá, de forma significativa, para o objetivo geral da pesquisa, de forma que a interpretação e a descrição das informações coletadas serão desconstruídas e exploradas, seguindo para a categorização.

### **Processo de busca para o balanço de produção e seleção dos trabalhos**

Inicialmente, foram realizadas buscas em três diferentes plataformas, com o objetivo de identificar

trabalhos por meio de palavras-chave, sendo realizada nos dias 10 e 11 de abril de 2022, nas plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o portal de periódicos Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico, utilizando as seguintes combinações de palavras, “cotas AND pós-graduação” e “Ações afirmativas AND pós-graduação”. Essas combinações foram suficientes para encontrar os trabalhos publicados nessa temática, contemplando um total de trinta (30) trabalhos selecionados para a produção do balanço científico, utilizando também um marco temporal para delimitar as buscas, sendo produções publicadas a partir do ano de 2014, ano em que foi implementada a Lei Estadual 6.914, e selecionando os trabalhos até o ano de 2022, embora tenham sido compreendidos apenas os trabalhos publicados até o mês de março.

Em um primeiro momento, foi realizada a busca no portal da Capes, utilizando as palavras “cotas AND pós-graduação” e foi encontrado um total de zero (0) trabalhos entre dissertações e teses. Em um segundo momento, foram utilizadas as palavras “Ações afirmativas AND pós-graduação”, que apresentou 113 teses e 268 dissertações, sendo aplicado o marco temporal do ano de 2014, ano de implementação da Lei 6.914, e as publicações caíram para um total de 16 trabalhos.

No portal SciELO, foram utilizadas as palavras “cotas AND pós-graduação” e foram encontradas um total de zero (0) trabalho. Em uma segunda tentativa, foram utilizadas as palavras “ações afirmativas AND pós-graduação” e foram encontrados seis (6) artigos publicados, sendo todos selecionados.

Na plataforma do Google Acadêmico foram utilizadas primeiro as palavras “cotas AND pós-graduação” e encontrado um quantitativo de 19.300 publicações. Aplicado o marco temporal do ano de 2014, o quantitativo caiu para 37 trabalhos, sendo selecionados apenas quatro que correspondiam à implementação da política de cotas em cursos de pós-graduação. Na segunda tentativa, foram utilizadas as palavras “ações afirmativas AND pós-graduação” e encontrados um total de 17.200 trabalhos publicados entre artigos, teses e dissertações. Aplicando o mesmo marco temporal, resultou em um quantitativo de 41 publicações, sendo selecionadas quatro, pois foram utilizados idênticos critérios para seleção, com foco na pós-graduação.

Assim, juntando as três plataformas, foi encontrado um quantitativo de 465 trabalhos, sendo selecionados 15 dissertações, uma tese e 14 artigos científicos.

Em um segundo momento, ainda na etapa de seleção dos trabalhos que posteriormente seriam analisados, iniciou-se a fase de leitura dos 30 trabalhos pré-selecionados. O critério utilizado para exclusão das teses e dissertações focou nos resumos, sumários e referências bibliográficas utilizadas em cada trabalho.

A finalidade desse critério de leitura dos trabalhos selecionados é a de contribuir para a exclusão de trabalhos que não se encaixavam no perfil da pesquisa, pois não se referiam à pós-graduação e sim, ao ensino superior em geral, com uma ênfase maior nos cursos de graduação. Assim, após a leitura de todos os trabalhos inicialmente selecionados, chegou-se a um total de oito trabalhos descartados.

Dessa forma, após o descarte de oito trabalhos que não se encaixam no perfil da pesquisa, ficaram apenas os trabalhos que realmente abordavam as ações afirmativas nos cursos de pós-graduação no Brasil, sendo selecionado um total de 22 trabalhos.

A pesquisa contempla 22 trabalhos selecionados, sendo divididos da seguinte maneira: 12 artigos científicos voltados para a caracterização de uma modalidade de ação afirmativa e também sobre o processo de implementação da política de cotas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que estão sinalizados em seus periódicos com um (\*), identificando-os como encontrados nas plataformas Google Acadêmico e Scielo; e nove dissertações de mestrados e uma tese de doutorado, que estão sinalizadas no Portal Capes. No quantitativo de artigos citados, quatro são da mesma autora, Anna Venturini, sendo de sua autoria a única tese identificada. Venturini é pesquisadora da área de ações afirmativas, com seu orientador João Feres Júnior, conhecido nas áreas das Ciências Sociais e atualmente coordenador do grupo de estudos GEMMA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa.

Percebe-se que a maior parte dos trabalhos encontrados e publicados nos periódicos estão na Região Sudeste (11), seguida da Região Sul (cinco), da Região Centro-Oeste, com quatro trabalhos, e a Região Nordeste, com dois. Apesar de a Região Sudeste contemplar o estado de Minas Gerais, que congrega atualmente o maior número de Instituições

Públicas Federais do Brasil, 11 (onze), o maior quantitativo de trabalhos publicados não se encontra nesse estado, e sim, no estado do Rio de Janeiro, totalizando sete publicações.

Cabe ressaltar, que o estado do Rio de Janeiro, além de ser pioneiro na inserção das ações afirmativas nos cursos de graduação, também o é nos cursos de pós-graduação de suas instituições estaduais, sendo contempladas atualmente pelas seguintes legislações: Lei Estadual 5.346/2008, que destina cotas para os cursos de graduação; e Lei Estadual 6.914/2014, que destina cotas para os cursos de pós-graduação, tornando também este o marco temporal do presente trabalho em razão da quantidade de publicações que se referem ao ensino superior em geral, mas que contemplam em suas análises somente os cursos de graduação. Assim, pesquisas publicadas após o ano de 2014 mostram a preocupação em inserir a política de cotas nos cursos de pós-graduação das instituições. Quanto à implementação de legislações no estado do Rio de Janeiro, foi aprovada, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), a Lei 8.121, de 27 de setembro de 2018, que renovou o sistema de cotas para mais dez anos.

Nesse sentido, percebe-se na análise que a produção científica do estado do Rio de Janeiro vem contribuindo desde os anos 2000 para a inclusão da política de cotas nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades estaduais, contribuindo, em consequência, para os estudos voltados às ações afirmativas e o ensino superior no Brasil, de forma a contemplar não somente as universidades estaduais, mas também as federais. A maior quantidade de publicações foi produzida pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), seguida da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf).

A seguir, apresenta-se a análise qualitativa realizada após a leitura aprofundada dos trabalhos selecionados, utilizando a metodologia da análise de conteúdo, tendo sido identificadas três categorias, a saber: (1) Conceito e trajetória das ações afirmativas na pós-graduação, perpassando autores que abordaram em seus trabalhos a trajetória das ações afirmativas nos cursos de pós-graduação, de forma a trazer o conceito dessa política (PEREIRA; NETO, 2019). (2) As ações afirmativas perante a desigualdade de oportunidades nos cursos de pós-graduação, utilizando autores que abordaram um mesmo

referencial teórico para explicar a teoria da desigualdade de oportunidade no contexto universitário/escolar (BOURDIEU, 2010). (3) A eficiência e as modalidades das ações afirmativas para as instituições de ensino, perpassando a eficiência das ações afirmativas em algumas instituições, que geraram não somente números crescentes de acesso ao ensino superior, como contribuíram com o avanço da política para os cursos de pós-graduação (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

### **Conceito e trajetória das ações afirmativas na pós-graduação**

Consideradas as obras que apresentam o conceito de ação afirmativa, trazendo um pouco de sua trajetória no Brasil e no mundo, nesta categoria destacam-se quatro dissertações e artigos que destinam um capítulo e/ou sessão ao tema, sendo os autores: Quintiliano (2018), Souza (2018); Lucifora (2017); Gois *et al.* (2018); Bonin (2022); Venturini e Feres Júnior (2020); Pereira e Neto (2019); Nascimento (2020); e Lima (2017).

Inicialmente, o Direito norte-americano usou o termo *affirmative action*, que, traduzido para o português, significa ação afirmativa, também expressa no Direito europeu como *positive discrimination*, ou discriminação positiva e/ou ação positiva, em português (SOUZA, 2018). Ambas as denominações apresentadas denotam medidas que tendem a promover alguma espécie de reparação para determinados grupos discriminados, que não tiveram iguais oportunidades e sofreram uma exclusão socioeconômica (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020). Para Feres Júnior *et al.* (2011, p. 13), ação afirmativa pode ser definida como sendo “[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas são também classificadas como políticas de discriminação positiva ou compensatória – já que o princípio de igualdade previsto na Constituição Federal de 1988, em suas dimensões de igualdade material e igualdade formal, identifica na sociedade diferenças que causam uma discriminação positiva – para amenizar tais diferenças. No Brasil, a utilização da política afirmativa é considerada historicamente muito recente (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

Os debates suscitados nas décadas de 1980 e 1990 só obtiveram resultados a partir dos anos 2000, quando se iniciou uma nova política pública de ações afirmativas no país. No âmbito educacional, o estado do Rio de Janeiro ofereceu cotas em universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas e, posteriormente, as cotas étnico-raciais, prevendo a garantia de acesso ao ensino superior a todos os indivíduos, buscando, assim, minimizar os impactos da desigualdade entre negros e brancos. Para Venturini e Feres Júnior (2020, p. 4), os debates para os cursos de pós-graduação foram atendidos apenas pela “Universidade do Estado da Bahia (Uneb) que foi a primeira instituição de ensino superior pública a estabelecer, em 2002, uma política de ação afirmativa voltada para a entrada de negros e indígenas em cursos de pós-graduação”.

Segundo os mesmos autores, a criação de medidas de ação afirmativa para pós-graduação foi incentivada pela Fundação Carlos Chagas (FCG) e a Fundação Ford (FF) e o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil, criado em 2003, “considerados as primeiras iniciativas de inclusão de candidatos pertencentes a grupos sub-representados na pós-graduação” (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p. 855). Entretanto, mesmo com as iniciativas tomadas, foi necessário aguardar uma década para começarem os debates sobre as cotas nos cursos de pós-graduação.

Lima (2017) apresenta em sua pesquisa o histórico de implementação da Lei 6.914/2014, que dispõe sobre o sistema de ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento nas universidades públicas estaduais, passando a vigorar da seguinte forma:

Art. 1º, inciso I – 12% (doze por cento) para estudantes graduados negros e indígenas; Inciso II- 12% (doze por cento) para graduados da rede pública e privada de ensino superior; e inciso III – 6% (seis por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. (RIO DE JANEIRO, 2014)

Essa legislação, de autoria do deputado estadual Zaqueu Teixeira, foi criada mediante a necessidade de uma medida de ação afirmativa visando o acesso aos cursos de pós-graduação, reivindicada por alu-

nos cotistas da graduação, os quais faziam parte da militância estudantil do Partido dos Trabalhadores e que encontraram dificuldades para alcançar o considerado nível mais alto da educação no Brasil, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, denominados mestrados e doutorados.

Percebe-se que as primeiras medidas em caráter legislativo enfrentam constantes debates nos meios acadêmicos, refletindo-se na produção científica. No decorrer dos vinte anos de inclusão da primeira lei estadual de política de ação afirmativa, já ocorreram várias transformações e inclusões nesses processos.

### **As ações afirmativas diante da desigualdade de oportunidades nos cursos de pós-graduação**

Nesta categoria, destacam-se cinco dissertações que destinaram um capítulo e/ou sessão ao tema, em diferentes aspectos, complementando a importância da teoria dos capitais, a reprodução das desigualdades sociais por meio das universidades, passando assim os conceitos de campo, o de *habitus* escolar, cunhado por Pierre Bourdieu. Dessa forma, sobressaem as obras de Araújo (2015), Oliveira (2019), Pereira (2019) e Leão (2016) abordando de diferentes maneiras alguns conceitos utilizados para descrever a desigualdade de oportunidades.

Conforme Araújo (2015), na sociedade existem diversos campos, como o econômico, o político e o acadêmico. Eles têm, individualmente, suas lutas e seus embates, considerados por Bourdieu (2004, p. 20) “[...] esse microcosmo dotado de suas leis próprias”. Esses campos sofrem interferências entre si, mesmo tendo uma parte da autonomia, em relação à sociedade em geral.

Para Araújo (2015) e Leão (2016), durante boa parte da história, a população vem acreditando no poder da educação, esperando que a elevação do grau de estudo faça com que o indivíduo seja capaz de ascender socialmente e economicamente, e que as instituições de ensino ajam para a perpetuação das diferenças entre classes, ou seja, a própria escola funciona como uma reprodutora das desigualdades sociais, trazendo a concepção de que os estudantes que têm melhores resultados ocupem os mais altos lugares na pirâmide social e econômica. Nesse sentido, “[...] fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU,

2008, p. 41), indo de encontro as afirmativas dos autores.

Segundo Leão (2016), esses tratamentos ofertados pelas instituições de ensino fortalecem a perpetuação das desigualdades sociais em todos os níveis de educação. Partindo das concepções de Bourdieu, tem-se a importância da política de cotas para o acesso ao ensino superior se tornando uma forma de abrir o espaço acadêmico para aqueles indivíduos excluídos do sistema educacional. A política de cotas é uma medida que se baseia no argumento de que a representação de minorias nas instituições de ensino é reflexo da discriminação social (LEÃO, 2016). Nesse sentido, suas obras contribuem fortemente para os estudos voltados para as desigualdades sociais no meio acadêmico, de forma a estar presente na maioria dos trabalhos apresentados sobre as ações afirmativas e a pós-graduação.

### **A eficiência e as modalidades das ações afirmativas para as instituições de ensino**

A última categoria identificada após a análise inclui trabalhos que destacam as modalidades de ações afirmativas utilizadas nas instituições de ensino superior e sua eficiência, destacando-se os autores: Silva (2017); Mello (2021); Vanali e Silva (2019); Costa e Borges (2021); Quintiliano (2018); Venturini e Feres Júnior (2020); e Santana Cal (2021). Destaca-se nessas pesquisas a implementação das ações afirmativas nos cursos de pós-graduação, com ênfase na modalidade de cotas para a população negra, sendo a categoria mais estudada.

Conforme Vanali e Silva (2019, p. 88),

O tema que na década de 1990 era incipiente, tornou-se um dos mais mobilizadores, gerando quantidades de trabalhos publicados e então a partir dos anos 2000 constituir e integrar um dos maiores assuntos pesquisados na área das relações étnico-raciais do Brasil.

Historicamente, desde a década de 1970, a desigualdade racial já existia como luta no cenário brasileiro. Àquela época, o Movimento Negro Unificado (MNU) apresentava iniciativas em relação à educação, cultura e política para essa minoria, em busca de uma luta antirracista.

Todavia, as iniciativas governamentais mais precisas de combate ao racismo iniciaram-se durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, que explicitou suas iniciativas em um “Seminário Internacional

Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, desenvolvido por teóricos intelectuais que já discutiram a temática da promoção de igualdade racial. O evento ocorreu em 1996, originando uma obra escrita por esses teóricos, sob a organização de Jessé Souza. O livro trouxe dados estatísticos e sobre a questão racial brasileira. A partir dessa ação, a igualdade racial ganha espaço no cenário político brasileiro, principalmente em relação às políticas públicas, que se intensificam no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003 (VANALI; SILVA, 2019).

Em vista de todo o cenário apresentado em prol da igualdade racial no Brasil, iniciam-se as políticas públicas de ações afirmativas. As universidades adotam o sistema de reservas de vagas – denominado Política de Cotas – para esse grupo historicamente segregado e, ao longo dos anos, acrescentam outros grupos desfavorecidos na sociedade (SANTANA CAL, 2021).

Em 2003, inicia-se o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como Lula, ocupando o cargo de 35º presidente do Brasil, o principal fundador do Partido dos Trabalhadores (PT). O então presidente exerceu seu cargo de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011, apresentando-se como um governo popular democrático. Seu governo marca uma mudança nas conduções de políticas e de perspectiva racial à população. Traz a inserção do Movimento Negro para o Estado, desenvolvendo, assim, políticas de ações afirmativas e de

reconhecimento a toda a população negra. O governo do PT começou dando maior visibilidade às reivindicações realizadas pela população negra que, durante décadas, buscava melhorias de reconhecimento e pertencimento. Dessa forma, o então presidente iniciou esse processo de enfrentamento ao escolher representantes do Movimento Negro para preencher seu quadro de funcionários (LIMA, 2010).

A expansão do acesso ao ensino superior público, adotada a partir de 2003, trouxe avanços significativos para a população negra. Houve um aumento expressivo de universidades federais e de *campi* em todos os estados brasileiros. De 2003 a 2014, houve um salto de 45 para 63 universidades federais e de 148 *campi* para 321 (BRASIL, 2012). Mas, a política de ações afirmativas é obrigatória apenas para cursos de graduação das instituições federais do país, sendo os cursos de pós-graduação não obrigatórios

e com iniciativas ainda incipientes para a inserção dessa política que torna a universidade um centro democrático e, sobretudo, promotora da igualdade e da equidade por meio do fornecimento das cotas, possibilitando ainda mais a inserção de grupos inferiorizados na sociedade e que sofreram um longo período de exclusão do sistema de ensino (QUINTILIANO, 2018).

Segundo Venturini e Feres Júnior (2018), as primeiras experiências de cotas para a pós-graduação foram na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) que, ainda no ano de 2002, estabeleceu uma política de ação afirmativa voltada para negros e indígenas nos cursos de pós-graduação. Assim como, no mesmo ano, as universidades estaduais do Rio de Janeiro também implantaram essa política para os cursos de graduação, evidenciando que as políticas de inclusão tiveram suas implementações juntas, ainda que seus desenvolvimentos tenham tomado caminhos diferentes.

Percebe-se que essa expansão trouxe debates sobre a permanência desses alunos e sobre o próprio currículo da instituição, e a expansão da política de ação afirmativa na pós-graduação, contribuindo para os avanços na UnB. Pouco a pouco, os cursos começaram a se mobilizar, principalmente os de Humanidades, se destacando o Instituto de Ciências Sociais (ICS) com os cursos de Sociologia e o de Antropologia Social que implementaram as medidas de ação afirmativas em julho de 2013, distribuindo 20% a autodeclarados/as negros/as (COSTA; BORGES, 2021).

É evidente que os principais alvos das políticas de ação afirmativas voltadas para a pós-graduação são os estudantes pretos, pardos e indígenas, sendo essa a diferença entre os alunos da graduação, que, por muito tempo, as cotas sociais foram a maioria (VENTURINI; FERES JÚNIOR 2020). Atualmente, por meio de um levantamento de dados realizado pela autora Anna Venturini (2020), constata-se que, em um universo de 69 universidades federais, 33 já adotam a política de ações afirmativas em seus programas de pós-graduação por meio dos conselhos universitários.

### **Considerações finais**

As políticas de cotas, como modalidade de ação afirmativa, advêm com o intuito de amenizar as desigualdades existentes. Não por acaso, as ações afir-

mativas têm, entre suas funções, a de reparação de determinados grupos inferiorizados historicamente, socialmente e culturalmente. As ações afirmativas vieram para impulsionar esses grupos e inseri-los na sociedade, garantindo o acesso à educação, por meio das cotas para as universidades públicas, o acesso a empregos de maior prestígio social e até então acessados somente por uma camada elitizada.

Percebe-se a importância de dar continuidade aos estudos voltados para as ações afirmativas em diferentes âmbitos, mas, principalmente para a pós-graduação das instituições de ensino público, de forma a garantir a efetividade da equidade na sociedade. Assim, a primeira categoria apresenta essa importância nas pesquisas dos autores, ao marcar o conceito de ações afirmativas e toda a sua trajetória como política pública e efetiva. Os autores destacados na primeira categoria de análise abordam de forma mais específica o contexto brasileiro, apresentando uma comparação entre países que já aderiram à mesma política.

Na segunda categoria, ressalta-se a relevância das ações afirmativas diante das desigualdades de oportunidades, que foram e ainda são alvo de estudos no Brasil. Utilizando referencial teórico que apresenta a escola/universidade como reprodutora de desigualdades, os autores destacam em suas pesquisas como ocorrem essas desigualdades e como a universidade se posicionou para tentar amenizar tais desigualdades e fazer da política de ação afirmativa uma prática efetiva.

E, na última categoria apresentada, percebe-se pelos trabalhos dos autores que a maior modalidade de ação afirmativa presente hoje na pós-graduação se refere às cotas destinadas à população negra, com a maioria das pesquisas a trazer dados de sua efetivação em algumas instituições de ensino, entre as quais se destaca a UnB. E evidencia-se também o estado do Rio de Janeiro, que é o único estado brasileiro a ofertar as cotas para a pós-graduação de modo obrigatório em suas instituições estaduais, desde o ano de 2014.

O presente artigo pretende contribuir com um balanço da produção científica voltada para as ações afirmativas e a pós-graduação no Brasil, analisando obras que foram publicadas a partir do ano de 2014 e publicadas até o ano de 2022, que almejam explicar como foi o processo de implementação e sua importância para as instituições de ensino superior

público. Conclui-se que a política de ações afirmativas no Brasil tem sido efetiva, na medida em que são implementadas nas instituições de ensino superior público, mas que os estudos para essa implementação nos cursos de pós-graduação ainda são incipientes.

É importante salientar, também, que muitos dos estudos ainda mostram uma ênfase maior nos cursos de graduação, voltados para a questão de acesso e permanência, deixando, assim, uma lacuna nos estudos destinados à pós-graduação, como podemos observar no próprio Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com número aqui de trabalhos publicados nessa área, alguns dos quais sendo resultado de investigação de autoria de uma única estudiosa do estado do Rio de Janeiro.

## Referências

ARAÚJO, Marcia. **Longevidade escolar nos meios populares:** disposições e estratégias dos bolsistas de pós-graduação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program). Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Minas Gerais. Belo Horizonte: UEMG, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em: 5 mai. 2020.

BONIN, Iara. **Demarcar as universidades: povos indígenas e ações afirmativas na pós-graduação brasileira.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e 2219422, p. 1-26, 2022.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

CAL, Tanesca. **Lugar da mulher negra nas ciências:** implementação das ações afirmativas na pós-graduação do Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia (IF-UFBA). Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino – Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. Salvador, BA: UFBA, 2021.

COSTA, Joaze. B; BORGES, Antonádia. **Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da universidade de Brasília.** Educ. Soc., Campinas, v. 42, e253119, 2021.

FERES JÚNIOR, J. at al. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011).** Rio de Janeiro: Iesp/Uerj, 2011. (Levantamento das políticas de ação afirmativa – Gemaa).

GOIS, Magaly, et al. **Cotas na pós-graduação como estratégia do serviço social no combate ao racismo.** Eixo: Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, sexualidades. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2018.

HERINGER, Rosana. **The challenge of practice:** affirmative action and diversity programs in Brazil and the U.S. Brazil Project. Woodrow Wilson International Center for Scholars, Washington, 2004.

LEÃO, Fabio. **O acesso da população negra aos cursos de pós-graduação:** uma análise a partir das trajetórias de estudantes negros do curso afirmação na pós. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Belo Horizonte: UEMG, 2016.

LIMA, Nathani. **Cotas nos cursos de pós-graduação Das universidades estaduais do Rio de Janeiro:** uma análise da Lei nº 6.914/2014 à luz do ciclo de políticas públicas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciência do Homem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Uenf, 2017.

LUCIFORA, Leonardo. **Diretrizes para construção de políticas de acesso e permanência para programas de pós-graduação: o caso UFSCAR.** Dissertação apresentada ao de Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento científico:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

NASCIMENTO, Rafaella. **Inclusão universitária sob as perspectivas do acesso e da permanência: análise da política de cotas na pós-graduação stricto sensu das universidades estaduais do Rio de Janeiro.** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciência do Homem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Uenf, 2020.

NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez., 2004.

OLIVEIRA, Antonio. **As políticas de cotas sociorraciais como ação afirmativa nos programas de pós-graduação das universidades públicas brasileiras.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

PAIXÃO, M; CARVANO, L. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PEREIRA, Fabiana; NETO, Ivan. **Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-Graduação no Brasil? Revista Educação, Artes e Inclusão**, dez./jun. 2022.

QUINTILIANO, Marta. **Análise das políticas de ações afirmativas na pós-graduação stricto-sensu da universidade federal de Goiás – UFG.** Emblemas - Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais - UFG/CAC, v. 15, n. 2, 54 - 66, jul. – dez. 2018.

RIO DE JANEIRO (estado). **Lei nº 4.151, de 4 de setembro de 2003.** Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras provi-

dências. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90604/lei-4151-03> Acesso em: 4 abril, 2023.

RIO DE JANEIRO (estado). **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08> Acesso em: 4 abril, 2023.

RIO DE JANEIRO (estado). **Lei nº 6.914, de 6 de novembro de 2014.** Dispõe sobre sistema de ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. 2014. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/150318978/lei-6914-14-rio-de-janeiro-rj> Acesso em: 4 abril, 2023.

RIO DE JANEIRO (estado). **Lei nº 8,121, de 27 de setembro de 2018.** Dispõe sobre a prorrogação da vigência da lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. 2018. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 4 abril, 2023.

SILVA, Elisângela. **Enfrentando uma dívida histórica: a UFMG aprova cotas na pós-graduação. Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, 2017.

OUZA, Kelly Cristina. **MESTRES/AS NEGROS/AS: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmção na Pós.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

VANALI, Ana Christina; SILVA, Paulo. **Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, 2019.

VENTURINI, Anna Carolina. **Onze anos da ação afirmativa sem cota da Unicamp.** Rio de Janeiro: Iesp/UERJ, 2016.

\_\_\_\_\_, Anna Carolina. **Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 129-131, 2017.

\_\_\_\_\_, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão.** Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Uerj, 2019.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. **Efeitos das alterações do PAAIS-Unicamp nos vestibulares de 2016 e 2017.** Rio de Janeiro: Iesp/UERJ, 2018.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. **Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147491>.

# QUEM É NEGRO NAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS?

**Isabella Juliana Lopes dos Santos**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF - Uerj

**Maria Alice Rezende Gonçalves**

Professora Titular da Faculdade de Educação da Uerj  
Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social - Uerj

**Resumo:** No decorrer de etapa de implementação das ações afirmativas para negros no ensino superior brasileiro, as universidades públicas, federais e estaduais brasileiras vêm lidando com as diferentes metodologias para a averiguação do candidato dado o crescimento de situações de supostas fraudes. Por meio do estudo de casos, identificados nos processos de acesso às universidades públicas que aderiram às políticas de ações afirmativas para negros nestas primeiras décadas do século XXI, descrevemos alguns casos exemplares que se inscrevem nesse contexto em que as autodeclarações são questionadas por não se encaixarem na categoria racial “negro”. Conclui-se que o uso da categoria “negro” para definição dos beneficiários nas políticas de acesso às universidades públicas é uma estratégia política para a visibilizar a manutenção, a permanência e a produção das desigualdades raciais. A invenção de um novo beneficiário para as políticas públicas nacionais, o “negro”, trouxe também o questionamento sobre o lugar da figura intermediária, o “pardo”. A ambiguidade da categoria “pardo” abriu margem para a emergência de casos de fraude da identidade étnico-racial do candidato.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas; Ensino superior; Fraude; Identidade étnico-racial.

## WHO IS BLACK IN AFFIRMATIVE ACTION POLICIES?

**Abstract:** During the implementation of affirmative action for black people in Brazilian higher education, the federal and state universities have been dealing with different methodologies for verifying candidates, given the increase in situations of alleged fraud. Through case studies, identified in the processes of access to public universities that adhered to affirmative action policies for black people in the first decades of the 21st century, we describe some example cases that fall within this context in which self-declarations are questioned for not fitting in the “black” racial category. It is concluded that the use of the category “black” to define beneficiaries in access policies to public universities is a political strategy to make visible the maintenance, permanence and production of racial inequalities. The creation of a new beneficiary for national public policies, the “black”, also brought the questioning about the place of the intermediary figure, namely, the “pardo”. The ambiguity of the “pardo” category opened room for the emergence of fraud cases in the candidate’s ethnic-racial identity.

**Keywords:** Affirmative action; University education; Fraud; Racial identity.

## Introdução

No decorrer da implementação das políticas de ações afirmativas para negros no ensino superior brasileiro, fez-se necessária a criação de mecanismos de controle para atender ao crescente número de fraudes no que diz respeito à identificação do negro como beneficiário de tais políticas. Por meio da metodologia do estudo de caso, este artigo tem como objetivo apresentar alguns casos exemplares identificados nos processos de acesso às universidades pú-

blicas que aderiram às políticas de ações afirmativas para negros. Dada a circulação assim como os vários sistemas de classificação de cor na sociedade brasileira e, portanto, não havendo uma única forma de classificar a cor dos brasileiros, Campos (2013, p. 83) observa haver uma tensão entre diferentes formas de perceber e, sobretudo, nomear os mestiços, figura intermediária que perturba a bipolarização do sistema que divide a população entre brancos e negros e define quem é o beneficiário das ações afir-

mativas para negros. Esse mesmo autor ressalta ainda que, em algumas instituições, ora os mestiços são classificados ora na categoria “pardo”, ora na categoria “negro”. Além disso, as diferentes formas de nomear os beneficiários das cotas raciais expressam visões distintas das desigualdades existentes no Brasil e, simultaneamente, esperanças diferentes em relação às consequências das ações afirmativas. Cabe observar que o país não adota oficialmente nenhum critério de classificação racial. O negro é uma categoria política sendo entendida como a soma das populações pretas e pardas servindo para demonstrar as desigualdades que afetam negros e separam brancos e negros na vida social. Esta categoria vem sendo usada pelos movimentos negros, nos trabalhos acadêmicos e nas análises das desigualdades raciais elaboradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).<sup>1</sup> As políticas de ações afirmativas voltadas para as populações negras historicamente excluídas adotam a classificação dual para a definição de seus beneficiários.

A luta pela igualdade racial demandava políticas compensatórias e de valorização da negritude. Depois da conferência de Durban (2001),<sup>2</sup> surgem as primeiras iniciativas para a implementação de políticas de ações afirmativas raciais no ensino superior no país. As medidas tomadas após a conferência favoreceram o debate entre duas concepções sobre a formação da nação brasileira. De um lado, aqueles que defendiam um Brasil mestiço e, do outro, aqueles que denunciavam as desigualdades raciais estruturais separando brancos e negros. A adoção das ações afirmativas para negros pressupõe a representação do país não mais composto de infinitas misturas, mas de grupos raciais com posições sociais distintas. Os casos de fraudes podem ser entendidos como reflexo dessas concepções de Brasil, principalmente no que diz respeito ao lugar ocupado pelo grupo para o qual as políticas de cunho racial se dirigem. A invenção de um novo beneficiário para as políticas públicas nacionais, o “negro”, trouxe também, o questionamento sobre o lugar da figura intermediária, o “pardo”. A ambiguidade da categoria “pardo” abriu margem para a emergência de casos de fraude, ou seja, os mestiços claros, ora sendo considerados brancos sociais, ora negros de pele clara. Como resultado, muitos candidatos passaram a se beneficiar fraudulentamente da tal ambiguidade.

O debate sobre a legitimação das políticas de ações afirmativas com recorte racial trouxe contri-

buições divergentes. Autores com Maggie e Fry (2002) levantaram questões sobre a adoção de cotas como política pública. Os autores defendem que a desigualdade seria resolvida com a reserva de vagas para pobres e não somente para negros. Consideram que a população branca e pobre, que assim como a negra, não teve acesso a um ensino de qualidade, ficando também excluída da universidade. O ponto central da discussão proposta pelos autores refere-se à possibilidade de as cotas reforçarem a noção biológica das raças, incentivando conflitos raciais que reforçariam a segregação ao invés de integrá-las. Seguindo essa linha de pensamento Fry (FRY *apud* SCHWARCZ, 2006, p. 291) aponta que “não vale a pena, em nome da denúncia legítima da desigualdade, racializar (positiva ou negativamente) a discussão sobre os instrumentos para o combate às iniquidades sociais neste país”.

A implementação das ações afirmativas racializadas é uma estratégia para a promoção da igualdade em que o termo negro, além de agregar a população afrodescendente, passou a ser visto como uma categoria de cor positiva e identitária. Nesse sentido, a identificação racial do sujeito é compreendida pelo viés sociológico, considerando raça “um construto social e político e que pode ser exercida e avaliada de diversas formas” (RIOS, 2018, p. 215). Essa abordagem, longe de resgatar o sentido biológico de raça, evidencia a disputa política em torno da cor e da raça negra (JESUS, 2018), visa diminuir a distância entre o quantitativo de pessoas brancas e o de pretas e pardas, combatendo todo tipo de preconceito e de discriminação que pressupõe ou se refere à ideia de raça.

Embora a chamada Lei de Cotas (2012), que institui as ações afirmativas em todas as instituições de ensino superior nacionais, tenha estabelecido uma homogeneização da política de ações afirmativas para as universidades públicas federais, ela não perdeu sua autonomia no processo de análise das vagas reservadas. No que diz respeito ao ingresso na modalidade para pretos, pardos e indígenas (PPI), um dos critérios de análise para ingresso são as autodeclarações, quesito esse que tem gerado muitos debates diante das denúncias de fraudes. A maior parte das denúncias vem sendo feita por grupos de estudantes de grupos com corte racial das universidades, como coletivos de estudantes negros. Na busca de prevenir e impedir esses acontecimentos, as instituições de ensino superior vêm adotando mecanismos de con-

trole para a identificação dos candidatos, como as comissões para verificação da autodeclaração étnico-racial ou a utilização de carta consubstanciada.<sup>3</sup> A efetiva definição dos beneficiários tem se mostrado um processo desafiador na aplicabilidade das medidas positivas racializadas. Rios (2018, p. 217) observa que a compreensão do fenômeno identitário, medida que se torna bastante desafiadora “em uma nação onde, ao mesmo tempo que a mestiçagem é fenômeno marcante, a injustiça racial é tão pronunciada”. O autor afirma, ainda, que a compreensão da implementação das políticas de ações afirmativas, bem como a definição de seus beneficiários, pode ser proposta de dois modos: o primeiro caminho inicia-se pela definição das identidades étnico-raciais em si mesmas que, uma vez estabelecidas, possibilitam a aplicação das medidas positivas intentadas. E o segundo parte da compreensão da política pública para, na sua concretização e em seu interior, identificar quem são seus beneficiários. Ainda para esse autor, sobre a execução de tais medidas, trata-se de duas equações cuja ordem dos termos altera de modo significativo os desafios para sua concretização. Segundo Santos e Freitas (2019, p. 46), os procedimentos de identificação racial dos estudantes cotistas são um dos principais pontos na controvérsia acerca das ações afirmativas direcionadas à população negra. Segundo os autores, tal controvérsia se deve ao fato de que raríssimas pessoas, inclusive professores/as, técnicos administrativos e estudantes, são iniciadas na discussão sobre identidade étnico-racial.

A definição dos destinatários das cotas raciais é fundamental e indispensável para a eficácia dos mecanismos de controle. As comissões de verificação vêm se estabelecendo nos últimos anos como um mecanismo de proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais, com o objetivo de garantir o acesso exclusivo de pretos, pardos e indígenas, ao ensino superior, utilizando o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos. O processo de heteroidentificação é orientado pela Portaria Normativa n.º 4, de 6 de abril de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão de Pessoas, que 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 12.990, de 9 de junho de 2014. Como não há uma lei específica

para o acesso aos cursos de graduação, esse é o único dispositivo jurídico que orienta formas procedimentais para monitorar a autodeclaração étnico-racial e, por isso, tem sido utilizado também por universidades. A norma estabelece que a verificação utilizará exclusivamente o critério fenotípico para aferição da condição declarada pelo candidato, ou seja, se suas características são de uma pessoa negra. Tal medida compreende que, no Brasil, o preconceito racial ocorre pela aparência, por meio de traços como a cor da pele, formato do nariz, boca e textura do cabelo. Diante disso, argumentos baseados na ascendência familiar, com algum antepassado negro, não são válidos se a pessoa não apresenta as características fenotípicas de pessoas pretas e pardas. O objetivo das comissões não é julgar quem é negro ou branco, mas apenas verificar, a partir do critério do fenótipo, se o que o candidato está declarando condiz com os critérios de classificação de cor/raça circulantes na sociedade. Vaz (2018, p. 35) defende que sem as comissões de verificação da heteroidentificação, “tais ações afirmativas são esvaziadas e perdem seus fundamentos, por não serem capazes de alcançar o resultado a que se destinam, qual seja: o efetivo incremento da representatividade negra nos espaços de poder”. Porém, esse importante mecanismo tem gerado dúvidas a respeito de seu procedimento, em contrapartida ao que Vaz propõe. Silva e Braga (2018) são contra o mecanismo e defendem que o documento que legitima as comissões desrespeita o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que prevê a autodeclaração, referindo-se à população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” e reifica um argumento teoricamente superado no âmbito das teorias antropológicas, ou seja, o conceito de raça como determinante das diferenças humanas; apontam ainda que, os casos de fraudes, tal como em diversas outras políticas públicas, devem ser averiguados pela Justiça e não por comissões de verificação. Segundo Vaz (2018), a autodeclaração não é absoluta, o critério tem sido considerado o mais adequado para determinar a pertença racial do indivíduo, mas não é absoluto nem impossibilitado de verificação por terceiros. Tomando como referência a Lei 12.990, de 2014, que em seu parágrafo único determina que

na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso e, se houver sido nomeado, ficará sujeito à anulação da sua admissão ao serviço ou emprego público, após procedimento administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis. (Brasil, 2014)

Embora seja indispensável, a autodeclaração racial não é absoluta, uma vez que pode estar carregada de falsidade, como qualquer outra forma de declaração. Sendo assim, deve ser considerada o primeiro passo de um sistema misto de atribuição de pertença racial, com posterior verificação de sua veracidade. As fraudes no sistema de cotas podem ser consideradas a ocupação das vagas por estudantes brancos, em vez dos sujeitos de direito às subcotas étnico-raciais estabelecidas pela Lei de Cotas. Nunes (2018, p. 17) ressalta a importância de esclarecer que essa apropriação pode ser, por um lado, inconsciente, pelo fato de não saberem como se caracteriza a classificação racial brasileira ou consciente dos privilégios adquiridos ao longo da vida pelo pertencimento ao segmento social de maior prestígio social. O que se discute acerca da autodeclaração é que, ao mesmo tempo que daria margem a um aproveitamento inapropriado das oportunidades ofertadas pela reserva de vagas a partir de declarações falsas, causando um verdadeiro desvio de finalidade das políticas de ações afirmativas, traz à tona também, questionamentos sobre a criação de comissões de verificação, abrindo a possibilidade de reforçar a valorização de traços fenóticos como suficientes para classificar racialmente os indivíduos (SILVA; BRAGA, 2018). Os motivos que levam a um olhar mais atento às autodeclarações partem do receio de que as vagas reservadas sejam ocupadas por quem não faz jus à política e, nesse sentido, manifestam-se tensões de uma sociedade fortemente racializada que se esconde em discursos de democracia racial ou de uma insustentável dúvida sobre quem é negro no Brasil. “É preciso considerar que o racismo no Brasil é cotidiano e institucional e que, nesse sentido, não é difícil identificar quem é negro, ou seja, é fácil identificar para discriminar, violentar e muitas vezes matar” (SILVA; BRAGA, 2018 p.601). O racismo opera de forma estruturante em nossa sociedade. Nesse contexto, as ações afirmativas caracterizam-se como uma reparação a danos causados pela história de exclusão de pretos e pardos, sendo para além de um

aspecto técnico e burocrático, uma atitude política de enfrentamento das desigualdades sociais em todas as instâncias.

Por meio das cotas, os pretos, pardos e indígenas começam a ocupar lugares que antes eram destinados majoritariamente a pessoas socialmente classificadas como brancas. Essa mudança ainda hoje causa estranhamento e traz à tona reações do racismo negado em nossa sociedade. Sustentado pelo discurso de valorização da mestiçagem, o racismo brasileiro silencia o cenário ocupado pela população negra. Esse movimento levou pessoas brancas, com o objetivo de se beneficiarem das vagas reservadas, a passarem a se declarar negras. Vaz (2018) chama esse fenômeno de *afroconveniência* ou *afro-oportunismo*. O objetivo da proposta oferecida pelo sistema de cotas raciais é garantir um direito de caráter reparatório, e a ocupação dessas vagas por pessoas que não são destinatárias da política pública, além de ir contra o sistema em questão, revela mais uma das diversas facetas do racismo existente. A formação das comissões de autodeclaração implica uma complexa discussão. O ingresso de pretos, pardos e indígenas em lugares que antes eram ocupados majoritariamente pela população branca proporciona transformações epistêmicas resultantes da diversidade étnica e racial. As cotas raciais para acesso ao ensino superior têm se revelado como política pública indispensável para a inclusão social da população negra no Brasil, porém, para que haja de fato uma justiça equitativa, é preciso uma repartição de poder justa, em que o privilégio de uns não se torne a falta de direito de outros.

### Os supostos casos de fraude

Fontoura (2018) ressalta que o ensino superior público brasileiro é atrativo para todos os jovens candidatos ao ingresso pelo fato de que as universidades federais e estaduais brasileiras apresentam possibilidades de realização de estudos de alta qualidade tanto nos cursos de graduação, como nos de pós-graduação, além da obtenção de bons empregos, considerando *status* das universidades públicas frequentadas. O ingresso de pessoas pretas e pardas no ensino superior público por meio de ações afirmativas tem acirrado a disputa pelas vagas modificando o quadro de privilégios existentes anteriormente. Embora as questões em torno da constitucionalidade das ações afirmativas baseadas na identidade étnica

nico-racial tenham sido solucionadas pelo Supremo Tribunal Federal em 2012, permanecem ainda várias questões na implementação dessas políticas, em especial quanto à identificação de seus destinatários. Ao longo de sua aplicação, a política afirmativa contempla um registro significativo de casos reconhecidos como fraude. Diante disso, serão apresentados alguns casos exemplares em que é possível discutir os principais argumentos que justificam as supostas fraudes. Os casos aqui apresentados foram divulgados em jornais veiculados *on-line*, sendo selecionados e organizados entre os meses de julho e novembro de 2019. A pesquisa se iniciou com o caso ocorrido na Universidade de Brasília (UnB), em 2007, que teve grande destaque na mídia. A busca, realizada na plataforma de pesquisa “google.com”, de notícias referentes ao caso, levou ao conhecimento de outros casos semelhantes. A partir da descrição dos casos, é possível observar as possíveis motivações que levaram os candidatos a concorrer por meio da reserva de vagas para negros, como e por quem são feitas as denúncias e, por fim, como as instituições e a Justiça vêm lidando diante dessas situações.

“UnB rejeita um gêmeo e aceita outro nas cotas”, esse foi o título da matéria escrita por Angela Pinho ao jornal *Folha de São Paulo*<sup>4</sup> em 8 de junho de 2007. O caso dos gêmeos ainda hoje é referência quando se fala de fraude no sistema de cotas raciais. O ocorrido com os irmãos ganhou repercussão após a inscrição do estudante X ser rejeitada no vestibular de cotas para negros da Universidade de Brasília (UnB) em 2007. X e N, gêmeos univitelinos, se inscreveram para disputar uma vaga na universidade por meio do sistema de cotas raciais que, na época, previa apenas critérios de raça e não socioeconômicos ou de origem escolar. Para concorrer às vagas reservadas bastava a autodeclaração e uma foto do candidato tirada pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe/UnB), responsável pela aplicação da prova. A avaliação da fotografia foi feita por uma comissão que julgou se os candidatos se enquadravam nos requisitos para ser um cotista e, após a submissão de fotografias à banca avaliadora da universidade, N foi considerado negro e X, não. O caso ganhou muita repercussão levando a UnB a rever a decisão e incluir X como aluno cotista.

Em março de 2014 o jornal o Globo<sup>5</sup> noticiou o caso da expulsão de M do curso de Medicina da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). M, que ingressou na universidade por meio do siste-

ma de cotas raciais, iria iniciar o 10º período do curso quando foi acusado de burlar a reserva de vagas no vestibular de 2009. Segundo a matéria, a comissão de sindicância começou a analisar o caso em agosto de 2009, após o recebimento de um e-mail de um ex-colega de M, questionando a veracidade dos dados informados pelo aluno para seu ingresso. Após a análise, a comissão concluiu que o estudante teria praticado a fraude da carência econômica fundamentalmente por não declarar a renda de seus genitores, desprezando, por exemplo, os ganhos do pai, funcionário aposentado da Petrobras, dono de uma loja de material hidráulico e elétrico na Tijuca (bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro). Outro ponto levantado foi sua autodeclaração como negro sem aparentar a raça. Segundo relatório feito pela equipe da Uerj que analisou o caso, ele alegou que “a avó paterna era morena escura ou negra clara”. No início de 2011, ainda durante o processo de decisão das medidas a serem tomadas pela universidade, uma nova denúncia foi feita. A Justiça concedeu a M o direito aos créditos das disciplinas cursadas e a possibilidade de concluir o curso em outra universidade.

O caso do cancelamento da matrícula do aluno M foi o primeiro episódio de expulsão na Uerj por fraude no sistema de cotas, ocasionado por declaração de informações falsas. Assim como ele, outros alunos ao longo dos anos vêm sendo investigados pelos mesmos motivos. Em julho de 2018, a revista *Veja*<sup>6</sup> publicou uma matéria apontando que Ministério Público do Rio de Janeiro investiga mais de 60 suspeitos de burlar o mecanismo de seleção. Desde 2007, denúncias anônimas e dos próprios estudantes avolumam-se em um inquérito de mais de três mil páginas dedicado a descobrir se o sistema de cotas na Uerj, que toma previamente 45% das vagas da instituição, é usado como atalho ilegal para ingresso de estudantes. A matéria, além de discutir sobre como o sistema de cotas vem sendo aplicado na universidade, traz exemplos de alguns casos de alunos que estão sendo investigados por fornecerem informações falsas para concorrer e ingressar por meio do sistema de cotas.

A candidata D teria defendido seu direito ao benefício dizendo que sua documentação foi aceita e que é “carente”. Como não existe cota para quem é branco e carente, declarou-se “negra ou índia”. “Digo que sou da cor que eu quiser”, afirmou. A foto da jovem em uma praia, publicada no Facebook, moti-

vou o comentário de uma amiga: “Ficou morena?”. D para não deixar dúvida sobre como se enxerga, respondeu com um palavrão irreproduzível: “Sou loira, p...” Para a instituição, no entanto, ela apresentou uma ideia diferente sobre seu tom de pele e sua descendência. D declarou ser negra ou índia e afirmou ter baixa renda. Conseguiu, assim, ingressar na faculdade apesar de ter ocupado o 122º lugar na classificação geral, para um curso com 80 vagas.

A estudante A que tem cabelo liso e olhos claros – no Facebook, amigos discutem se são azuis ou verdes – foi classificada na 871ª colocação geral do curso de Direito. A estaria longe das 312 vagas disponíveis para o curso em 2013, mas, como se declarou negra ou indígena, em vez de disputar uma vaga com outros 28,95 vestibulandos não cotistas, concorreu com 3,67 candidatos por vaga.

“Mais um sonho realizado e sem vocês isso não seria possível”, escreveu G, aprovado no vestibular para Jornalismo no ano passado. O jovem branco de cabelos escuros omitiu dos amigos da rede social que, para ingressar na Uerj, se declarou negro ou índio. Procurado pelo *site* de *Veja*, G se recusou a explicar a razão de ter se inscrito como cotista.

Outro caso semelhante é o do estudante P, aluno do curso de Engenharia Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que ingressou na universidade em 2016 por meio das vagas reservadas se declarando pardo. O aluno teve a anulação da matrícula e o desligamento da universidade solicitado pelo Ministério Público Federal<sup>7</sup> (MPF) de Uberlândia por fraude no sistema de cotas. A ação realizada pelo MPF após ampla investigação, identificou que o estudante tem pele clara, olhos claros e cabelos lisos, de modo que não tem nenhum traço apto a justificar sua participação como preto ou pardo. O procurador da República Onésio Soares Amaral, autor da ação, declara que

embora a fonte de toda a ambiguidade esteja no pardo, e mais especificamente na fronteira entre o pardo e o branco, pode-se dizer que, independentemente de sua ascendência genética, a pele e os cabelos do RÉU permitem afirmar com segurança que incide num caso de certeza negativa quanto a ser pardo.

O procurador prossegue afirmando que o réu

valeu-se indevidamente de possuir ancestral pardo para obter vantagem a que não faria jus, em processo seletivo para ingresso no curso Engenharia Química da Universidade Federal de

Uberlândia, não apenas em detrimento dos demais candidatos, mas contribuindo, ainda, com sua atitude, para o descrédito da política de ações afirmativas positivadas pela Lei n. 12.711/12. (MPF, 2019)

Em 2017, o jornal *Folha de São Paulo*<sup>8</sup> publicou uma matéria intitulada: “Branços usam cota para negros e entram no curso de medicina da UFMG”. As queixas apresentadas na matéria são feitas pelos alunos da universidade e endossadas pelo movimento negro e pelas entidades estudantis que apontam o uso fraudulento do sistema de cotas da instituição. Entre as denúncias oficializadas, a que ganhou mais repercussão foi o caso de L. O jovem, que é branco e loiro, se autodeclarou negro nas inscrições para o vestibular, fraudando o sistema de cotas raciais para ingressar no curso de Medicina da UFMG. Ele frequentou a universidade por 50 dias e, após ser denunciado, desfez a matrícula. Em entrevista, L declarou: “Eu sabia que estava errado, sentia no olhar de pessoas que não me conheciam e não se aproximavam porque eu era o ‘manezão’ que burlou as cotas, o sem-caráter”. A matéria do jornal cita ainda outros dois casos, o da estudante F e o da R, também alunas do curso de Medicina na UFMG. Segundo a matéria, F, que tem sobrenome de origem italiana, teve sua identificação como negra questionada, conforme se declarou ao disputar a vaga. A aluna disse apenas que o “assunto é delicado” e que muitas pessoas “distorcem” as coisas. “Prefiro manter minhas concepções pra mim”. Conforme a matéria publicada pelo jornal *O Correio Brasiliense* em 2017, R se posicionou afirmando que: “Eu me autodeclarei pardo, pois é o que sou. Descendo de negros e índios. Esta é a minha etnia, o meu contexto familiar. Nunca me autodeclarei negra”. Mais recente, o caso F ganhou repercussão nas mídias após reportagem exibida no programa televisivo *Fantástico*<sup>9</sup> em junho de 2019. F foi acusado de fraude no sistema de cotas de um concurso para Técnico em Seguro Social, no qual foi aprovado em 2016. Em matéria publicada pelo *GI* em 2019, o então servidor, que tem pele branca e olhos claros, teria tingido a pele e usado lentes de contato escuras durante o processo seletivo e também posteriormente, ao prestar depoimento sobre o caso na Polícia Federal. O jovem foi demitido após investigações internas e da Polícia Federal (PF) sobre o fato de ele ter forjado características físicas como se fosse negro. Na entrevista concedida

ao programa, F afirmou: “Não acho que sou branco, acho que sou pardo, até pela miscigenação, tem inúmeras pessoas negras e pardas na minha família”.

Os casos aqui apresentados servem para ilustrar o que vem sendo apresentado e discutido como fraudes nas autodeclarações raciais. A Portaria Normativa n. 4, de 6 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, prevê que “serão considerados as características fenotípicas do candidato ao tempo da realização do procedimento de heteroidentificação” (BRASIL, 2018). Tal regulamentação exclui a possibilidade de o candidato usar a ascendência como requisito de acesso às vagas. Pessoas brancas que se passam por negras na tentativa de se beneficiarem da reserva de vagas para negros, ao serem denunciadas, buscam sua defesa apresentando fotos de avós pretos ou pardos, fotos em que utilizam maquiagem para escurecer a pele, retratos desfocados (FONTOURA, 2018), se valendo de uma *afroconveniência* para conseguir vantagens. Considerando que o preconceito de marca é predominante na sociedade brasileira, Vaz (2018, p. 38) ressalta que, nos casos em que predomina o preconceito racial de marca, importa a imagem da própria pessoa, não sendo sua ancestralidade, por si só, determinante para que sofra discriminação racial.

O que importa para as ações afirmativas é o uso social dado à classificação racial, resultado do processo de racialização histórico, social e cultural, em que foram atribuídas identidades, socialmente construídas aos indivíduos e grupos. O uso do fenótipo, aqui, responde precisamente ao reconhecimento de uma dinâmica social, e não de uma tipologia de grupos humanos por caracteres biológicos em si mesmos. Segundo Dias (2018, p. 157-158), existia uma incompreensão no sentido de acreditar que bastava a autodeclaração para ter direito a cota racial. Diante disso, o autor diferencia a autodeclaração apontando que ela é “tanto absoluta quanto relativa. É absoluta quando relacionada ao direito subjetivo, ao pertencimento racial (ou étnico), ao modo como determinado indivíduo (ou povo) se reconhece, se identifica”. É relativa quando o ato de manifestar sua identidade está ligado a um direito material, ou seja, deve ser analisado, resguardado, policiado pela Administração Pública, visando evitar o desvio da finalidade da política de cotas raciais por eventuais fraudes ou erro material. Portanto, há de se separar

o direito subjetivo de pertencimento (identidade) ao direito material ou objetivo de pertencimento (fenótipo).

[...] Esta diferenciação de pertencimento subjetivo e pertencimento real, esta diretamente relacionada ao racismo vivenciado no Brasil, pois como é sabido, o que serve como motivo do discrimine no país é a cor da pele, não o sangue. É o fenótipo e não o genótipo, é a marca não a origem (DIAS, 2018, p. 159).

Nesse sentido, dada a sub-representação da população negra nos mais altos níveis de ensino, o objetivo da política pública afirmativa é a inserção da pessoa negra buscando sua representatividade nesses espaços de poder. Nesse sentido, a autodeclaração complementada por mecanismos de verificação visa garantir o alcance dos fins almejados por tais políticas.

### Considerações finais

Longe de esgotar o estudo referente às temáticas aqui abordadas, este estudo se propôs a trazer uma contribuição aos estudos sobre cor, raça e o acesso da população negra ao ensino superior por meio de ações afirmativas. Constata, também, tratar-se de uma questão complexa, em que há elementos capturados pela objetividade e outros pela subjetividade. Convivemos tanto com a negação do racismo quanto com casos de racismo que fomentam as desigualdades raciais cotidianamente em nossa vida social. Diante de supostos casos de fraudes nas autodeclarações raciais de candidatos às vagas reservadas para negros nas universidades públicas federais e estaduais, metodologias vêm sendo estabelecidas com o objetivo de controlar eventuais burlas nos processos seletivos. Os casos investigados foram apresentados seguindo o seguinte roteiro: motivação, a denúncia, a justiça e a instituição. Ao se declararem aptos a concorrer ao ingresso nas instituições de ensino superior pública por meio da reserva de vagas para negros, notou-se a partir dos casos selecionados que os candidatos utilizaram das seguintes motivações para justificar a autodeclaração de cor/raça: (1) os envolvidos demonstram não ter consciência de sua identidade racial, assim, a possibilidade do *passing* surge como uma estratégia para ocupação de uma das vagas oferecidas; (2) a mestiçagem, entendida com um valor para a formação do povo, neste sentido todos os brasileiros seriam mestiços; (3) o uso da ascen-

dência como justificativa quando o que está sendo analisado é o fenótipo, neste caso, um dos avós ou pais seriam negros; (4) a apropriação da identidade de outro grupo, são os chamados “afroconvenientes”; (5) a fluidez do sistema múltiplo de classificação possibilitando a aderência de várias categoriais raciais.

As denúncias dos possíveis casos de fraudes em geral são feitas por estudantes da comunidade universitária, além de contarem com o apoio de entidades estudantis como movimento negro que apontam o uso inapropriado do sistema de cotas da instituição, tendo em vista a necessidade de enfrentar os racismos presentes na academia. Cabe, ainda, ressaltar que a existência de bancas de verificação ou heteroatribuição ainda não faz parte do processo seletivo das instituições de ensino superior. Diante das denúncias de eventuais casos de fraude, as instituições acabam por realizar a verificação das autodeclarações raciais apenas em candidatos denunciados. As denúncias são feitas na própria universidade e até mesmo no Ministério Público Federal. Com isso, podemos identificar a partir dos casos aqui apresentados, apoiados na legislação que regulamenta e possibilita tal verificação, que, diante da comprovação da fraude, o candidato deve ter sua matrícula cancelada e ser desligado da universidade. As investigações que se debruçam sobre essa questão apontam como possíveis soluções para o efetivo sucesso das ações afirmativas as seguintes ações: (1) existência de comissões; (2) campanhas de informação sobre para qual público efetivo são destinadas as cotas raciais, evidenciando que não é possível concorrer às vagas destinadas a pretos e pardos sem se reconhecer, e serem reconhecido, como negro; (3) editais de abertura contendo prévia e objetivamente os critérios de definição racial (fenótipo); (4) realização de fóruns de discussões com a perspectiva antirracista, que se debrucem no estudo específico das propostas da política de ação afirmativa e das comissões; e (5) capacitação dos avaliadores.

A crença na inexistência do racismo e na figura intermediária do mestiço como representante do povo brasileiro nos impede de operar plenamente com um sistema dual de classificação racial que denuncie privilégios e coloca em polos opostos: claros e escuros; afrodescendentes/escuros e brancos sociais/claros, denunciando, assim, a existência do racismo e da produção das desigualdades raciais fomentada a partir do fenótipo do indivíduo. Pretos e pardos não são

raças no sentido biológico, entretanto, os escuros (pretos e pardos) acumulam desvantagens se comparados aos brancos sociais. Consideramos que não se trata de reconhecer a miscigenação da população brasileira e sim do enfrentamento do racismo, que atinge os mais escuros, por meio da ampliação de medidas concretas que visem a promoção da igualdade racial.

## Referências

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria da República em Uberlândia. **Ação civil declaratória da nulidade de ato jurídico** - administrativo cumulado com ressarcimento do dano. Uberlândia, MG, fev. 2019. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/docs/acp-cotas-ufu-3> Acesso em: 4 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm) Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Portal MEC, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192) Acesso em: 15 jan. 2018.

CAMPOS, L. A. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, São Paulo, n. 63, p. 80-91, out./nov./dez, 2013.

DIAS, G. R. M. Considerações à portaria normativa nº 4 de 6 de abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. *In.*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. (orgs.) **Hetero-identificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

FONTOURA, M. C. L. Tirando a vovó e o vovô do armário. *In.*: DIAS, Gleidson Renato Martins;

- TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. (orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018, p. 107-139.
- GONÇALVES, M. A. R.; RIBEIRO, A. P. A. A questão étnico-racial e o sistema de ensino brasileiro. *In*: GONÇALVES, M. A. R. (org.). **História e a cultura africana e afro-brasileira na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. v 1, p. 11-23.
- GONÇALVES, M. A. R. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *In*: ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 157-168.
- GONÇALVES, M. A. R. Ações afirmativas: as políticas de inclusão de negros no sistema de ensino superior brasileiro. *In*: GONÇALVES, M. A. R. (org.). **História e a cultura africana e afro-brasileira na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. v. 1, p. 24-37.
- JESUS, R. E. Autodeclaração e heteroidentificação no contexto das cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? *In*: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R. E. (orgs.). **Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 125-142.
- MACEDO, J. Cotas diferenciam gêmeos no vestibular da UnB. **Correio Braziliense**, Brasília, 24. jul. 2018. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2018/07/24/ensino\\_ensinosuperior\\_interna,696907/cotas-diferenciam-gemeas-na-unb.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2018/07/24/ensino_ensinosuperior_interna,696907/cotas-diferenciam-gemeas-na-unb.shtml) Acesso em: 4 nov. 2019.
- MAGGIE, Y; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques** (revista eletrônica), Rio de Janeiro, v. 1, p. 93-117, 2002.
- MIDRIA. Facebook. @iamidria. Disponível em: [https://www.facebook.com/iamidria/?tn\\_=%2Cd%2CP-R&eid=ARAYzAaXBraWEuA4KxG9VVMbCfDpyufZe58nuJ\\_Hcm0GB9KKstUgiSD3dfE36UnqgTnVgJwWVC97vwH](https://www.facebook.com/iamidria/?tn_=%2Cd%2CP-R&eid=ARAYzAaXBraWEuA4KxG9VVMbCfDpyufZe58nuJ_Hcm0GB9KKstUgiSD3dfE36UnqgTnVgJwWVC97vwH) Acesso em: 29 jul. 2019.
- NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. (orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018, p. 11-30.
- RIOS, R. R. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. (orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.
- SANTOS, I. J. L. **Entre o claro e o escuro: um estudo sobre sistema de classificação de cor e ações afirmativas**. 2020. 105 f. Dissertação (mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2020.
- SANTOS, S. A.; FREITAS, M. S. Comissão de heteroidentificação étnico-racial: averiguação, impedimento e legitimação de fraudes. **Revista Liberdades**, São Paulo, n. 28, jul./dez. 2019.
- SCHWARCZ, L. M. A persistência da raça. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 287-298, jan./jun. 2006.
- SILVA, R. P.; BRAGA, C.A.M. Reserva de vagas nas instituições de ensino: reflexões sobre a verificação de fenótipo para os autodeclarados pretos e pardos. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 22, n. 1, jan./jun. 2018.
- VAZ. L. M. S. S. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins, TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018, p. 32-78.

## Notas

<sup>1</sup> O IBGE, no quesito cor/raça, utilizado em suas pesquisas identifica cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Para as análises das desigualdades raciais, muitos pesquisadores adotaram o somatório das categorias “preto e pardo” a fim de demonstrar que cor/raça é um critério de distinção social produtor de desigualdades raciais.

<sup>2</sup> A Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata ocorreu no ano de 2001 em Durban, África do Sul, e representou não apenas um fortalecimento dos compromissos estabelecidos no âmbito dos Direitos Humanos, como também propiciou um programa de ação a ser desenvolvido pelos países signatários. Estiveram presentes 173 países, quatro mil organizações não governamentais (ONG) e um total de mais de 16 mil participantes. O Brasil participou com 42 delegados e cinco assessores técnicos.

<sup>3</sup> A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde o 1º semestre de 2018, exige no ato da matrícula a assinatura de uma autodeclaração dos candidatos que optarem ingressar pelo sistema de cotas raciais. Antes, era só marcar a cor segundo a classificação do IBGE. Agora, o candidato além de marcar a classificação deverá fazer uma autodeclaração de próprio punho falando sobre o que o faz se reconhecer como um estudante negro. Segundo o reitor da universidade, a carta serve como aprimoramento e acompanhamento da política pública, além de servir como incentivo para reflexão do candidato de como ele se vê e é visto. O edital do vestibular deixa explícito que a reserva de vagas é destinada a candidatos autodeclarados negros, e não para aqueles com ascendência negra. A carta não servirá para analisar caso a caso, será usada apenas diante de algum questionamento sobre determinado candidato, acionando uma banca que irá articular a autodeclaração, a carta e uma avaliação externa, a heteroatribuição.

<sup>4</sup> O endereço eletrônico é <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0806200718.htm>. Acesso em: 4 nov. 2019.

<sup>5</sup> O endereço eletrônico é <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/2014/03/17/filho-de-aposentado-da-petrobras-declarou-renda-de-450-para-burlar-sistema-de-cotas-na-uerj>. Acesso em: 4 nov. 2019.

<sup>6</sup> O endereço eletrônico é <https://veja.abril.com.br/educacao/fraudes-na-uerj-evidenciam-falhas-do-sistema-de-cotas/> Acesso em: 4 nov. 2019.

<sup>7</sup> O endereço eletrônico é <http://www.mpf.mp.br/mg/sala-de-imprensa/docs/acp-cotas-ufu-3>. Acesso em: 04/11/2019.

<sup>8</sup> O endereço eletrônico é <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1921245-brancos-usam-cota-para-negros-e-entram-no-curso-de-medicina-da-ufmg.shtml> Acesso em: 4 nov. 2019.

<sup>9</sup> O endereço eletrônico é: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2019/06/10/servidor-e-exonerado-do-inss-em-juiz-de-fora-por-fraudar-sistema-de-cotas-em-concurso-publico.ghtml>. Acesso em: 4 nov. 2019.

# SILÊNCIOS E RECUSAS AO RACISMO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**Jorge Luiz Barbosa**

Professor titular da Universidade Federal Fluminense (UFF), Departamento de Geografia

**Sônia Beatriz dos Santos**

Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)  
Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais e Educação

**Natalia Conceição Viana**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

**Aruan Francisco Diogo Braga**

Bacharel em Ciências Sociais e Licenciado em Sociologia  
pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

**Resumo:** Neste trabalho, apresentamos referências críticas objetivando a compreensão do racismo em seus processos mais gerais e como se reproduz na sociedade brasileira, em especial em espaços institucionais, conformando o que tem sido identificado como racismo institucional. O texto foi organizado em cinco partes. Apresentamos breve discussão acerca do racismo como sistema complexo e paradigma societário no Brasil. Na segunda seção, abordamos o racismo institucional como operador de desigualdades e distinções de direitos. A seguir refletimos sobre a questão do racismo institucional no ensino fundamental. E, na quarta seção, destacamos a problemática do silêncio no que se refere a discussão do racismo e do racismo institucional. Por fim, discutimos o que denominamos de percepções e modos de lidar com o racismo institucional no ensino fundamental. Concluimos buscando tecer algumas propostas e recomendações. A discussão apresentada teve como base a revisão da literatura sobre relações étnico-raciais, racismo e racismo institucional, em especial, referências que abordavam a questão da educação; adicionalmente, trabalhamos com os resultados de pesquisa de campo desenvolvida no período de 2018 e 2019 com professoras/es e gestoras/es da educação pública em escolas localizadas nas cidades do Rio de Janeiro, pelo Observatório de Favelas da Maré.

**Palavras-chave:** Racismo institucional; Racismo; Educação fundamental.

SILENCES AND REFUSALS TO INSTITUTIONAL RACISM IN ELEMENTARY EDUCATION

**Abstract:** In this work, we present critical references aiming to understand racism in its more general processes and how it is reproduced in Brazilian society, and especially in institutional spaces, shaping what has been identified as institutional racism. The text is organized into five parts. We present a brief discussion about racism as a complex system and societal paradigm in Brazil. In the second section, we approach institutional racism as an operator of inequalities and distinctions in rights. Next, we reflect on the issue of institutional racism in Elementary School. And in fourth section, we highlight the issue of silence regarding the discussion of racism and institutional racism. And finally, we discuss what we call perceptions and ways of dealing with institutional racism in elementary school. We conclude by trying to make some proposals and recommendations. The discussion presented was based on a review of the literature on ethnic-racial relations, racism and institutional racism, especially references that addressed the issue of education.

**Keywords:** Institutional racism; Racism; Elementary education.

## Introdução

*O silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual. Silêncio público e silêncio privado. Silêncio a que nos habituamos, convencidos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional ou do elegante mito de democracia racial.*

Ricardo Henriques (*Racismos contemporâneos*, 2003, p.13).

O primeiro empenho deste artigo é apresentar referências críticas para a compreensão do racismo em seus processos mais gerais e como se reproduz na sociedade brasileira, inclusive em espaços institucionais, configurando o que se define como racismo institucional

Acrescentamos que esta reflexão se baseia no trabalho de análise bibliográfica e nos resultados da pesquisa de campo “O Racismo Institucional no Ensino Fundamental Brasileiro e Estratégias para seu Enfrentamento”, realizada em parceria com o Observatório de Favelas e a Fundação Itaú Social. O estudo consistiu na sistematização e análise de experiências de identificação e enfrentamento do racismo institucional vivenciadas por professoras/es e gestoras/es nas redes públicas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte, Fortaleza, Rio de Janeiro e São Paulo. Buscávamos, ainda, identificar e compreender que elementos dessas iniciativas eram relevantes para a elaboração de práticas antirracistas.

Ato contínuo, o primeiro delineamento reflexivo será o de abordar a pertinência do conceito de racismo institucional para a crítica das profundas desigualdades da sociedade brasileira, assim como as possibilidades de seu enfrentamento e superação a partir de proposições, articulações e ações públicas de democratização das instituições do Estado, em particular a escola.

Esse percurso pode ser apreendido nas primeiras seções do presente artigo, a saber: 1. O racismo como sistema complexo e paradigma societário no Brasil; e 2. Racismo institucional como operador de desigualdades e distinções de direitos.

Na terceira seção, Racismo institucional no ensino fundamental, a manifestação do racismo na educação e, mais especificamente, nessa etapa do percurso escolar que contempla crianças e adolescentes brasileiras entre seis e 14 anos, ganha maior destaque.

Portanto, pretende-se colocar em causa a força do racismo institucional na produção de silenciamentos e recusas. Buscamos, então, contribuir para o debate que ilumine a interseção racismo institucional e educação, acompanhando o esforço inovador em construção nesse campo de conhecimento, sobretudo como possibilidade de enfrentar e superar o racismo institucional na escola.

## 1 - O racismo como sistema complexo e paradigma societário no Brasil

Para enfrentar o tema central do debate aqui proposto se faz necessário colocar em exame crítico o operador de fundo das condições históricas em causa: o racismo. Nessa perspectiva, o racismo ganha uma leitura para além de relações interpessoais, situação de desvantagem ou mesmo de um evento de anormalidade, significando uma estrutura estruturante “apelando à já conhecida conceituação de Bourdieu (1992) – ou, como preferimos denominar, como sistema sociopolítico complexo que inventa, reproduz e atualiza relações racializadas de desigualdade social e de distinção corpórea de direitos.

De início, o recurso à literatura crítica contemporânea sobre racismo nos conduz aos estudos presentes na vertente autodenominada *decolonial*, em especial às contribuições de Aníbal Quijano. Para o referido autor, a raça tornou-se um critério básico de classificação da população mundial, instaurando uma hierarquia de humanidades em recortes corpóreos, sociais, culturais e estéticos. É possível, então, reconhecer o racismo como um *regime de poder* de subalternização de corpos, de identidades e de práticas que, inclusive, fundamenta o próprio modo capitalista de (re)produção de relações sociais, incluindo em seu movimento a construção de uma ordem hierárquica mundializada de povos, nações e territórios:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se. (QUIJANO, 2010, p.118)

O racismo como fruto e semente de um regime social de poder em mundialização, como interpreta Quijano (2010), é estruturante de relações desiguais

e vínculos distintivos entre modos de vida, sujeitos sociais e territórios de existência. Sendo, inclusive, responsável pelas trajetórias gerais e específicas das histórias de sociedades engendradas na reprodução de relações do próprio sistema moderno-colonial capitalista, sustentando uma hierarquia civilizatória de *ser, conhecer e viver*, cujo centro absoluto seria a *racionalidade europeia ocidental*.

Segundo Grosfoguel (2010), o racismo como sistema complexo de poder ganhou o mundo com a colonização, configurando a expansão geográfica por meio de um conjunto de relações sociais desiguais e combinadas: (i) uma hierarquia de classe; (ii) uma divisão internacional do trabalho entre centro e periferia; (iii) um sistema interestatal de organizações político-militares; (iv) uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os europeus em relação aos não europeus; (v) uma hierarquia sexual que coloca os homens acima das mulheres e o patriarcado europeu sobre outras formas de relação homem-mulher; (vi) uma hierarquia sexual que desqualifica homossexuais em relação a heterossexuais; (vii) hierarquia espiritual que coloca cristãos acima de não cristãos; (viii) uma hierarquia epistêmica que coloca a cosmologia e o conhecimento ocidentais sobre os não ocidentais; e (ix) uma hierarquia linguística que privilegia as línguas europeias – e, também, a comunicação e a produção de conhecimento e teorias a partir delas, e as outras produzem folclore ou cultura (p. 380-381).

Reafirmamos que estamos diante de *sistema complexo de poder* inaugurado com o colonialismo mercantil do século XV, embora o ultrapasse e se faça persistente até os dias atuais. E, apesar de suas fisionomias modernas, as sociedades contemporâneas apresentam a persistência de *anima* colonial ainda vigorosa e faz com que o racismo assuma formas de poder de subalternização de sujeitos sociais em relações opressoras, discricionárias e humilhantes de trabalho, de não reconhecimento de subjetividades e práticas culturais, de desrespeito a crenças religiosas, de constrangimentos e violências de gênero e, como veremos, das limitadas possibilidades de inserção de sujeitos sociais em instituições públicas e privadas. Portanto, há plena concordância com a afirmação de Silvio Almeida (2019):

O racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que procuramos demonstrar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenô-

meno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (ALMEIDA, 2018, p.15-16)

Considerar a discriminação racial estruturante de posições objetivas e disposições subjetivas de desigualdade entre indivíduos e de grupos nas relações sociais na configuração matricial da sociedade brasileira significa assumir que estamos diante de um *paradigma de construção societária*, cujo operador principal é o racismo, aqui entendido como uma ordem de classificação negativa e, sobretudo, impositiva de condições conjugadas de subalternidade de sujeitos e socialmente expressas na tríade *corpo, repertório e território*.

É preciso reconhecer que o racismo, ao operar em dimensões gerais e múltiplas da sociedade brasileira, não poderá jamais prescindir de profundas marcações corpóreas de superioridade e inferioridade. Para além das conhecidas marcações de fenótipos (cor da pele, tipo de cabelo, forma do nariz etc.) como expressões da discriminação, é preciso acrescentar ao debate outros estruturantes. É o que faz Kimberlé Crenshaw (2002), ao identificar relações interseccionais de gênero e raça nos processos de reprodução de desigualdades sociais e no seu reconhecimento como causa da discriminação e desproteção das mulheres negras. A questão da interseccionalidade alarga os horizontes da agenda política de superação do racismo, especialmente no que concerne à promoção e à garantia de direitos e, evidentemente, traz as mulheres negras para frente da cena política.

No Brasil, como nos ensina Munanga (2004), o racismo é construção social e histórica que traz consigo o preconceito e a discriminação de pessoas, acarretando condições profundas de desigualdade quando se trata da população negra e indígena nos seus mais diferentes momentos e experiências de vida pessoal e societária.<sup>1</sup> O racismo é também reforçado pela linguagem comum, mantém-se e alimenta-se das condições hegemônicas da cultura de privilégios sociais. Ao mesmo tempo, influencia o cotidiano social e o modo como as instituições se organizam e interagem entre si, assim como os grupos e classes sociais nelas são inseridos e como são classificados como sujeitos corporificados de direitos. Tomamos, agora, o rumo da abordagem do racismo institucional. Para tanto, é preciso compreender como o Estado

atuou historicamente na reprodução do racismo, uma vez que:

[...] as classificações, embora importantes, não dão conta da dimensão objetiva que representou a presença do Estado na configuração sócio racial da força de trabalho no momento da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, nem da ausência de qualquer política pública voltada à população ex-escrava para integrá-la ao novo sistema produtivo. Daí poder afirmar que a presença do Estado foi decisiva na configuração de uma sociedade livre que se funda com profunda exclusão de alguns de seus segmentos, em especial da população negra. (SILVÉRIO, 2002, p.225)

O papel do Estado na reprodução das relações racializadas no Brasil é uma referência fundamental para compreender os processos de institucionalização da desigualdade e seus impactos nas populações discriminadas negativamente. Com essa assertiva, pode-se considerar que o debate crítico sobre o racismo institucional se revela como fundamental, tanto para reconhecimento crítico do entrelaçamento das hierarquias raciais, sexuais, culturais e territoriais, no próprio funcionamento das instituições do Estado, assim como se torna um recurso conceitual e prático da superação do racismo como estruturante da sociedade brasileira.

## 2 - O racismo institucional como operador de desigualdades e distinções de direitos

Carmichael e Hamilton, autores de *Black power* (Poder negro) (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967) e ativistas da organização Panteras Negras, construíram uma definição seminal do racismo institucional “*falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica* – amplamente mobilizada por movimentos sociais e instituições civis de enfrentamento ao racismo nos Estados Unidos e em outros países onde a segregação racial se faz presente. Embora a expressão *falha coletiva* seja contundente, o racismo institucional não pode ser considerado um descuido ou ineficiência no atendimento de demandas legítimas de indivíduos ou grupos sociais, mas sim de uma clivagem racial e étnica de acesso a direitos fundamentais somente alcançáveis por meio das instituições (e políticas) públicas.

Pace e Lima (2011) argumentam ser racismo institucional toda forma de ocorrência que coloca em situação de desigualdade um coletivo, neste caso, um coletivo étnico ou racial. Crisóstomo (2010) afirma que o racismo institucional não difere dos outros tipos de racismo, mas ele se dá por meio das instituições, como *algo que não estamos acostumados a perceber*. Perceptível ou não, o fato é que o processo de racialização das relações sociais a partir de dispositivos de poder institucional privilegia determinado tipo de grupo étnico ou racial em detrimento de outros, elaborando processos de distinção corpórea de direitos e criando uma *cultura naturalizada de privilégios*.

Hasenbalg (1979) destaca o preconceito e a discriminação racial como operantes na construção de critérios distintivos na alocação de posições no mercado de trabalho, favorecendo, sobretudo, os brancos. Passados mais de um século da abolição do cativeiro da escravatura, o mesmo acontece quando são observados os estratos superiores de educação. Nessa mesma linha de posicionamento crítico, Guimarães (1999) chama a atenção para a particularidade do código racial como marcador das desigualdades em nosso país:

O Brasil constrói uma noção particular de raça segundo a qual podem ser consideradas brancas as pessoas mestiças e de pele mais claras que exibem símbolos da europeidade: formação cristã e domínio das letras. Por essa regra, quanto mais próxima a pigmentação da pele estiver do branco europeu, maior a aceitação social e a valorização da pessoa. A atribuição de cor aos indivíduos, prática comum no Brasil e que fundamenta a construção de grupos de cor pelos sociólogos, longe de prescindir da noção de “raça”, pressupõe uma ideologia racial e um racismo muito peculiares. (GUIMARÃES, 1999, p. 96)

A raça tem sido mantida *como símbolo de posição subalterna* na divisão hierárquica do trabalho, nas condições de moradia e no acesso a serviços (inclusive públicos), assim como continua a produzir a lógica perversa de confinar os membros dos grupos raciais subordinados àquilo que o código racial define como *lugares apropriados* de ser e estar dos indivíduos e grupos em configurações societárias racializadas. O racismo se apresenta como uma racionalidade normativa da sociedade, atuando de modo a constituir arranjos de reprodução de rela-

ções desiguais que favorecem determinados grupos e classes sociais, tornando a noção de direito e cidadania ainda frágeis:

No Brasil, onde a cidadania é, geralmente, mutilada, o caso dos negros é emblemático. Os interesses cristalizados, que produziram convicções escravocratas arraigadas, mantêm os estereótipos, que não ficam no limite do simbólico, incidindo sobre os demais aspectos das relações sociais. Na esfera pública, o corpo acaba por ter um peso maior do que o espírito na formação da sociabilidade. (SANTOS, 2000)

Entre negros e brancos existem tanto relações de desigualdades econômicas quanto discriminação racial, sendo ambas alimentadas pelo Estado que, de acordo com Silvério (2002), têm historicamente legitimado o racismo institucional por meio de ações e políticas incapazes de enfrentar iniquidades, assim como são limitadas ao tratar a racialização das desigualdades como compromisso de democratização da sociedade. Bandeira e Suárez (2002) exprime com contundência as implicações do racismo institucional no âmago das instituições e suas repercussões na sociedade:

No momento em que o poder público, através da elite política, parece favorecer ou desfavorecer determinados grupos identificados por sua etnia, raça, [...] ele nega a legitimidade de existir e de se exprimir de muitos outros segmentos, deixando as portas abertas às práticas preconceituosas e discriminatórias. Em outras palavras, nega a possibilidade do outro (da diferença) de ter acesso seja ao arsenal jurídico de igualdade e de equidade como traço ideológico dominante, seja ao reconhecimento e participação política. (BANDEIRA; SUÁREZ, 2002, p.1)

É preciso acrescentar que a questão do racismo institucional ganhou fóruns de debates internacionais, tamanho o seu papel na reprodução de iniquidades e desigualdades sociais. O conceito de *racismo institucional* para a promoção de políticas de equidade racial já é empregado desde o fim dos anos 1960 em diversos países. Nos Estados Unidos, por exemplo, o conceito surge no contexto da luta pelos direitos civis e com a implementação de políticas de ações afirmativas. Na Inglaterra, o conceito passa a ser incluído como instrumento para a proposição de políticas públicas na década de 1980, como resultado do crescimento da população não branca e das

dificuldades observadas pelo Poder Judiciário em responder às demandas da população de emigrados.

No Brasil, a partir de meados dos anos 1990, esse conceito começa a ser apropriado para a formulação de programas e políticas de promoção da equidade racial (JACCOUD, 2008), acompanhando o processo de redemocratização política, da aprovação da Constituição de 1988 e, sem dúvida, da ascensão de movimentos e organizações negras de lutas por direitos sociais, políticos e econômicos.

Ivaír Santos (2001, 2002, 2013), um dos autores pioneiros do debate sobre o racismo institucional no Brasil, remete aos estudos de Wieviorka (2007) para tratar de componentes *inconscientes das práticas racistas*, uma vez que o citado autor aborda o conceito de racismo institucional como um modo de discriminação que funciona sem que as opiniões, as injúrias e os preconceitos estejam em causa, como se fosse uma dissociação entre o ator praticante e o sistema de normas.<sup>2</sup> Em *Portraits of white racism* (Retratos do racismo branco), David T. Wellman (*apud* SANTOS, 2013) apresenta como a hostilidade e o preconceito em relação aos negros podem muito bem estar ausentes do discurso condizente à discriminação racial, porém asseguram hegemonias de supremacia branca no funcionamento das instituições. Como assegura Ivaír Santos:

O racismo passou a ser identificado como uma situação que poderia ocorrer independentemente da vontade das pessoas, e se reconheceu que certas práticas, realizadas por instituições, não têm atitudes, mas podem certamente discriminar, criar obstáculos e prejudicar os interesses de um grupo por causa de sua raça, de sua cor. (SANTOS, 2013, p. 23)

Será a partir da 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, que é expressivamente mobilizado o debate sobre o racismo no Brasil em sua necessária interligação à formulação e à execução de políticas públicas de reparação e de enfrentamento das desigualdades raciais.

É nesse contexto que se torna possível pôr em discussão a configuração do racismo como dispositivo de condutas distintivas no âmbito das instituições, responsabilizando o Estado por processos seletivos e hierárquicos de reprodução de desigualdades em

sociedades com fortes marcadores étnicos e raciais, como a brasileira, e, sob a forte pressão de organizações e movimentos sociais negros, a exigibilidade de agendas de ações afirmativas para as populações discriminadas.

Desse processo sociopolítico se origina o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) em 2005, envolvendo a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal, o Ministério da Saúde, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), e o Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), como agente financiador, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com a seguinte orientação conceitual:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (PCRI, 2006, p.25).

Embora a definição de racismo institucional seja abrangente, seu reconhecimento ganhou incidência maior no âmbito do serviço público de saúde, especialmente como componente radical da política de democratização de seu acesso em construção no Sistema Único de Saúde (SUS),<sup>3</sup> incluindo a superação da invisibilidade de enfermidades e morbidades recorrentes na população negra e indígena, e de suas limitadas condições de acesso a um direito fundamental:

[...] a invisibilidade das doenças que são mais prevalentes nestes grupos populacionais, a não inclusão da questão racial nos aparelhos de formação, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, a qualidade da atenção à saúde, assim como o acesso aos insumos, determina diferenças importantes nos perfis de adoecimento e morte entre brancos e negros. (KALCKMANN *et al.*, 2007, p.148)

Ao reforçar as condições de negação de direitos de pessoas negras e indígenas, o racismo incorporado pelas instituições aumenta a exposição destas às

várias formas de desigualdade e violência, e com isso “determina condições especiais de vulnerabilidade”, tais como as apontadas por Fernanda Lopes (2004).<sup>4</sup>

O conceito de vulnerabilidade definido como “o conjunto de aspectos individuais e coletivos relacionados ao grau e modo de exposição a uma dada situação e, de modo indissociável, ao maior ou menor acesso a recursos adequados para se proteger das consequências indesejáveis daquela situação” (LOPES, 2004, p.4) contribui para explicitar a perversa conjugação de desigualdade e violência próprias do racismo em reprodução nas instituições e, ao mesmo tempo, identificar as vivências de vulnerabilização da população negra em particular:

- “A inserção social desqualificada, desvalorizada” (vulnerabilidade social);
- “A invisibilidade de suas necessidades reais nas ações e programas” (vulnerabilidade programática);
- Uma situação de “constante estado defensivo” [...] junto com a “necessidade infundável de integrar-se e, ao mesmo tempo, proteger-se dos efeitos adversos da integração”, [...] que “pode provocar comportamentos inadequados, doenças psíquicas, psicossociais e físicas” (vulnerabilidade individual). (LOPES, 2004, p.3)

Abre-se uma senda das mais importantes para dar concretude ao racismo institucional ao estabelecer a sua leitura pelo viés da vulnerabilização de pessoas negras em suas diferentes experiências de vida social. As situações de vulnerabilidade corresponderiam diretamente às condições de invisibilidade nas quais são mergulhadas as populações negras e indígenas no que concerne aos direitos plenos da cidadania.

### 3 - Racismo institucional no ensino fundamental

É fato que as reflexões críticas e propositivas no campo da saúde foram pioneiras e mais consistentes no que se refere ao enfrentamento do racismo institucional, tornando-se uma referência das mais significativas para outros campos de lutas por direitos, inclusive o da educação. Nesse sentido, vamos nos apropriar da relação invisibilidade/vulnerabilidade como condutora das interpretações do racismo institucional na educação e, em particular, no ensino fundamental.

É essencial que as condições desiguais vivenciadas e enfrentadas pela população negra sejam compreendidas como uma questão importante a ser considerada na constituição do sistema educacional. As desigualdades raciais em educação se perpetuam por meio do racismo. É isso que assinala o relatório *Acesso, Permanência, Aprendizagem e Conclusão da Educação Básica na Idade Certa – Direitos de Todas e de Cada uma das Crianças e dos Adolescentes, Resumo Executivo* (UNICEF, 2012) ao evidenciar que a discriminação racial se constitui em uma das principais “barreiras socioculturais confrontadas pelos estudantes brasileiros”. E mais, “os indicadores de acesso à escola e conclusão dos estudos mostram que as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos etários da população branca” (UNICEF, 2012, p. 14).

O citado relatório também indicou que os segmentos de pretos e pardos representam a maior partados estudantes excluídos da escola – a faixa de quatro a seis anos (19,9%) está fora da escola (IPEA, 2010). De fato, a discriminação dificulta acesso à escola e a continuidade da vida escolar. Assim, no que se refere aos anos de estudo, a média para a população negra é de 6,7 anos, ao passo que, para os brancos, é de 8,4 (UNICEF, 2012, p. 15). Tal referencial “indica que as taxas de repetência e abandono escolar entre as crianças e adolescentes negros são maiores que entre os brancos”; é uma evidência de que “a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental” (UNICEF, 2012, p. 15).

Desse modo, a educação, por sua vez, é outro direito afetado de maneira significativa pelas dinâmicas institucionais de hierarquização social que se utiliza de marcadores raciais e étnicos, cujas implicações mais diretas fizeram da escola um espaço de reprodução de invisibilidades e de vulnerabilidade de jovens e, sobretudo, das crianças negras.

#### **4 - Dos silêncios e das recusas na discussão do racismo e do racismo institucional**

Para iniciar a discussão sobre o racismo institucional no ensino como relação de vulnerabilização de estudantes negros/os devemos considerar as definições de educação de Carrara, Carvalho e Lima (2010). As autoras argumentam que a educação “pela via de suas agências, desempenha um papel impor-

tante por ser a responsável oficial pela transmissão dos saberes socialmente valorizados e considerados fundamentais às futuras gerações” (CARRARA; CARVALHO; LIMA, 2010, p.8). Ainda segundo as autoras, sua missão “continua sendo formar pessoas capazes de construir sua vida e o mundo com ética e dignidade” (p. 9), perspectiva que principia os quatro pilares da educação declarados pela Unesco, a saber, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, ressaltando que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (UNESCO, 1996, p. 89-90).

Desse modo, ponderamos ser tal concepção, que apresenta um modelo de educação baseado nos princípios da ética e da dignidade humana, um bom ponto de partida para introduzir a problemática racial na educação.

Em particular nosso foco é o ensino fundamental, com nove anos de duração, e cuja matrícula é obrigatória para as crianças com idade a partir de seis anos. Compreende duas fases sequentes com especificidades distintas: (a) a primeira, nomeada de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de seis a dez anos de idade; (b) e a segunda fase é denominada de anos finais, com quatro anos de duração, voltada para estudantes de 11 a 14 anos. Os objetivos do ensino fundamental são:

desenvolvimento da capacidade de aprender - tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo -, e a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade, entre outros.<sup>5</sup>

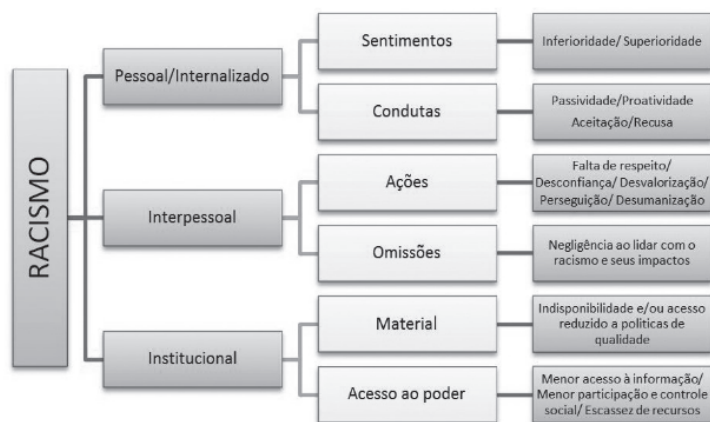
Portanto, se o racismo é uma realidade no ambiente da escola, devemos seriamente atentar para o fato de que, no ensino fundamental, crianças e adolescentes negros e não negros, entre seis e 14 anos

de idade, passam minimamente nove anos de sua vida escolar convivendo cotidianamente com o racismo, com maiores prejuízos para o primeiro grupo. Adicionalmente, é importante considerarmos a distorção idade-série que denota que, na realidade brasileira, a faixa etária dos estudantes no ensino fundamental da escola pública se estende para além dos 14 anos, de modo que há uma retenção considerável de alunos entre 15 e 17 anos (que deveriam estar inseridos no ensino médio) nesta fase escolar, identificados como grupo de baixo desempenho e em atraso escolar. Lamentavelmente, essa situação ainda é frequente, sobretudo entre camadas menos favorecidas socioeconomicamente – nas quais se concentra a maioria dos negros; embora existam esforços das agências educacionais nos níveis municipais, estaduais e federal para “corrigir a problemática”, essa ainda é uma situação grave que afeta sobremaneira a permanência e integralização curricular do ensino fundamental entre a população infantojuvenil negra.

Em contrapartida, embora não seja o foco desta reflexão, urge salientar que o enfrentamento do racismo pelos negros começa na educação pré-escolar. Assim, é fundamental que esse segmento educacional também seja objeto de discussão e avaliação no que diz respeito aos efeitos do racismo institucional.

A não permanência de segmentos infanto-juvenis negros na escola é com frequência tratada como uma questão de fracasso escolar atribuída à desigualdade social e a processos internos à escola. Portanto, o problema do racismo não é sequer tratado como um aspecto que influencia e promove distinções e dificuldades educacionais e/ou a exclusão de crianças e adolescentes negros da escola. Considerando o quadro das dimensões do racismo apresentado por Jones (2002 *apud* WERNECK, 2016, p. 541) demonstrado na Figura 1, observamos que, ao lado da indiferença e da discriminação racial que configuram o racismo institucional (efetivado por meio de questões de acesso material que comprometem uma existência digna e de acesso ao poder que afeta o acesso aos direitos em todas as suas dimensões), fazem parte do ambiente escolar das crianças e dos adolescentes negros situações de racismo interpessoal materializadas em ações e omissões de entidades e agentes escolares e, por fim, a dimensão pessoal/internalizada do racismo corporificado em sentimentos e condutas.

**Figura 1 – Dimensões do racismo, 2013**



**Fonte:** Com base no modelo proposto por Jones (2002 *apud* WERNECK, 2016, p. 541).

A figuramostra a importância do debate sobre o racismo institucional. E podemos tomá-lo como referência para pensar como o racismo se operacionaliza nas instituições educacionais, em especial, como a escola se constitui em um de seus principais dispositivos de hierarquização dos negros como parte integrante da humanidade e, portanto, sua negação com sujeitos plenos de direitos. Mas é fundamental compreendermos que esse estado de negação reproduzido pela escola é parte de uma estrutura mais ampla, que é a sociedade brasileira. Hélio Santos nos chamou a atenção para o fato de que “o negro está ausente dos meios de comunicação em geral, e não aparece como entidade importante na vida nacional; [...] indicando ainda que no “Brasil moderno a ausência do negro é quase absoluta” (SANTOS, 2001, p. 81).

Assim, o silêncio e a recusa quanto à existência do racismo são efeitos intrínsecos a este e garantem sua persistência e perpetuação e, conseqüentemente, os processos que sancionam o encobrimento dos negros e de suas produções materiais e imateriais. Hélio Santos (2001) afirmou que a construção da invisibilidade dos negros pelo Estado brasileiro se constitui em seu principal obstáculo no que tange à integração destes na sociedade, bem como sua ascensão socioeconômica. Mais especificamente, o autor argumenta que a discriminação do negro neste país foi arquitetada no cotidiano de forma tão “furtiva” que até mesmo o próprio negro vai encontrar dificuldades para nomear seus efeitos sobre suas vidas. Nesse sentido, é importante reconhecer que os

diversos setores dos movimentos negros no Brasil desenvolveram e alcançaram êxito no que tange à identificação dos processos, mecanismos e efeitos do racismo, isto é inegável, no entanto, essa fragilidade que ainda encontramos acerca da discussão do racismo na escola, e no sistema educacional num sentido mais amplo, deve nos fazer entender que o argumento de Hélio Santos ainda não pode ser descartado totalmente, haja vista o cenário de ausências que ainda encontramos nas escolas e por parte de seus profissionais, sem falar nas situações cotidianas de violência racial e iniquidades no interior das escolas de educação básica.

Nossa tentativa com esta discussão é problematizar por que o debate sobre o racismo institucional na educação não é assumido decisivamente, sobretudo com diagnósticos e indicadores mais atuais – majoritariamente produzido pelos distintos segmentos organizados do movimento negro no país – que comprovam sua existência e ação nefasta sobre as condições educacionais e a vida escolar da população negra. Ora, sendo a escola uma das principais instituições de uma sociedade, é óbvio que, se ela não prioriza e ainda encobre o problema do racismo, suas instituições basilares reproduzirão este mesmo padrão. Nesse sentido, Jorge da Silva (1994) afirmava que “o isolamento social imposto aos afro-brasileiros ocorre sobretudo na educação” (p. 25).

Finalmente, é preciso atentar para o fato de que não há instituição social que propicie mais possibilidades de convivência com as diferenças e as diversidades humanas – com a alteridade – que a escola, em particular, a escola pública. A ausência da discussão acerca de qualquer aspecto que envolva o reconhecimento do outro – singularidades, subjetividades, culturas material e imaterial, histórias – nas instituições educacionais tem como consequências a produção e manutenção do racismo materializado na forma de violências e desigualdades estruturais. Gomes e Silva (2011, p. 18) enfatizam, inclusive, que aspectos fundamentais dos processos educativos e de formação dos indivíduos não devem “considerar a diferença como estigma, [...] pois essa é mais um constituinte do nosso processo de humanização”.

### **5 - Percepções e modos de lidar racismo institucional no ensino fundamental**

Para desvelar como o racismo institucional tem produzido efeitos negativos no ensino fundamental da educação básica, afetando crianças e adolescentes negros/as entre seis e 17/18 anos e, inclusive, com

implicações para professoras(es) e gestoras negras(os), realizamos um conjunto de entrevistas em quatro comunidades escolares distintas – localizadas nos municípios de Belo Horizonte, Fortaleza, Rio de Janeiro e São Paulo –, com o objetivo de investigar percepções e modos de lidar com o racismo no ambiente escolar.

A pesquisa foi estruturada com o objetivo de compreender de que forma diferentes atores que compõem o campo da educação brasileira percebem e se apropriam da discussão sobre o racismo nas escolas públicas de ensino fundamental, considerando a importância da reflexão e da ação desses sujeitos nas instituições escolares e nos órgãos públicos responsáveis pela administração educacional.

Especificamente buscou-se entrevistar:

- Professoras/es que atuam ou já atuaram nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) ou nos anos finais (do 6º ao 9º ano) do ensino fundamental da rede pública;
- Gestoras/es escolares que atuam ou já atuaram na equipe gestora de escolas de ensino fundamental da rede pública, compreendidas/os nesta pesquisa como diretoras/es, diretoras/esadjuntas/os e coordenadoras/es pedagógicas/os;
- Gestoras/es educacionais dos órgãos municipais de educação que atuam ou já atuaram em equipe gestoras de ensino fundamental compreendidas/os nesta pesquisa como coordenadoras/es/gerentes, secretárias/os e subsecretárias/os das instâncias da administração pública.

Os resultados encontrados pelas respostas dos profissionais entrevistados demonstram uma realidade que já foi diagnosticada e problematizada no Brasil, sobretudo pelos movimentos negros. No entanto, essa investigação traz como inovador o foco no racismo institucional no ensino fundamental sob a perspectiva de seus principais agentes – professoras/es e gestoras/es. Na pesquisa bibliográfica e documental encontramos reflexões que tratavam de relacionar a escola com o racismo, mas não com a dimensão institucional deste, pelo menos de forma explícita, nomeando-o como tal. Buscando atender às distinções observadas entre os três perfis de entrevistadas/os no que se refere a suas respectivas áreas de atuação (professoras/es, gestoras/es escolares e gestoras/es educacionais dos órgãos municipais de educação), o roteiro de entrevista dispôs da organização apresentada a seguir.

O primeiro bloco da pesquisa de campo, comum a todos os perfis de entrevistados, foi estruturado para

identificar a avaliação histórica e conjuntural do cenário do racismo no ensino fundamental das/os profissionais inseridos neste campo da educação básica, compreendendo como cada um desses atores, em suas respectivas posições e funções, concebem o racismo como conceito e de que forma observam sua manifestação.

Nas respostas das/os entrevistadas/os, é possível observar que, em um sentido amplo, todas/os têm uma compreensão do racismo como um fenômeno estrutural; ea percepção deste na vida delas se inicia na infância, em especial quando ingressam na escola. No entanto, a questão racial é anterior à socialização escolar, nas famílias, na forma de orientar as condutas e nos comentários sobre episódios envolvendo preconceitos raciais. Muitas famílias negras quando se deparam com a situação de discriminação nas escolas têm dificuldades de reagir. Entre as/os entrevistadas/os foram narradas, por exemplo, a postura da mãe indo à escola relatar a situação ocorrida e exigir alguma medida por parte de professoras/es e direção escolar, atitude de ir à escola para confrontar as/os agressores da criança. Mas há também situações em que os familiares, incertos sobre como proceder, não intervêm no problema, e as crianças se veem sozinhas no enfrentamento das situações de preconceito e discriminação. Mas é importante não culpabilizar as famílias pelas dificuldades apresentadas, pois o racismo é uma questão estrutural que envolve soluções coletivas e institucionais, e não respostas individualizadas.

As entrevistas demonstram como a socialização no ambiente escolar é difícil para as crianças negras, inclusive no que tange à participação delas nas atividades da escola, quando vivenciam intensamente o isolamento e a rejeição de outras/os alunas/os, o isolamento e a omissão de professoras/es, que, por sua vez, parecem não saber ou não querer identificar o racismo em circunstâncias agressivas, de rejeição, e outras formas de violência. Situações de crueldade são expressas e naturalizadas pelas crianças e professoras/es contra as crianças negras. Aqui, também, muitas/os entrevistadas/os apontaram para a naturalização do racismo no ambiente escolar, de modo que torna a percepção delas/es uma ação de intervenção sobre situações recorrentes de preconceito e discriminação ainda mais difíceis. Assim, as narrativas revelam estruturas que dificultam a percepção e reflexão sobre o racismo, mesmo que este se reproduza cotidianamente no ambiente escolar.

A negação do racismo é identificada como um “silenciamento”, como um ato de “não se falar das situações de discriminação, de preconceito que acontecem no interior da escola”. E aparece ainda uma discussão muito atual trazida por uma professora do município de Belo Horizonte que se refere ao fato de professoras/es e estudantes da área de educação passarem a tratar as situações de racismo como *bullying*. A identificação do racismo por outro nome é vista como um obstáculo que dificulta ainda mais que as/os educadoras/es percebam e se mobilizem em torno de manifestações de preconceito e discriminação raciais. Ela argumenta: “*Então, quando a gente coloca o racismo nesse outro status, nesse status de bullying, a gente deixa de trabalhar nessas questões que dizem respeito a esta estrutura [de discriminação e racismo], no qual essas situações de racismo, elas estão bem agarradas*”.

Outro aspecto trazido nas entrevistas se refere ao modo como o racismo provoca e legitima agressões simbólicas e físicas contra o corpo negro, pele e cabelo, sobretudo. Sabemos que é o racismo operando como ideologia que imprime e legitima a crença na superioridade do branco em relação aos não brancos, utilizando-se de características físicas e fenotípicas para criar estereótipos, e a partir disso inferiorizar tudo o que os não brancos produzem – cultura material e imaterial. Em particular, algumas entrevistas vão chamar a atenção para a violência racial expressa contra a estética das meninas e adolescentes negras na escola, indicando que a percepção e o apoio de professoras/es, especialmente das professoras negras, contra a agressão de outras crianças é crucial. E foi problematizado, ainda, nas entrevistas, o tratamento racista que professoras e diretoras negras recebem por parte de outras/os colegas no exercício de suas funções.

Portanto, é a utilização equivocada da noção biológica de raça nas relações sociais que valida formas de violência racial. A esse respeito, Seyferth (1986) argumenta que “o conceito biológico de raça não tem instrumentalidade para as ciências sociais”, mas este tem sido objeto de interesse dos cientistas da área porque “na maioria das sociedades humanas, a palavra raça evoca classificações de ordem física, utilizadas para marcar diferenças de ordem social; [...] o significado biológico de raça é deformado por concepções errôneas acerca da hereditariedade”. A autora argumenta que

não é [...] a existência de diferenças físicas entre indivíduos e grupos de uma mesma sociedade que deu origem ao que se convencionou chamar racismo, mas o significado social atribuído a essas diferenças e utilizado de modo subjetivo pelos homens. (SEYFERTH, 1986, p. 54)

Também é importante a questão de como se apropriar da discussão do racismo institucional nas escolas, assim como nos cursos de formação de professores, para que as esses profissionais passem a compreender que cor da pele e traços fenotípicos não torna ninguém inferior ou superior ao outro. Como desfazer as crenças racistas implantadas na percepção das pessoas, umas em relação às outras? Aqui, o papel de docentes no âmbito acadêmico e escolar é fundamental.

O segundo momento objetivou a identificação de experiências com situações de racismo, nas quais foram coletados relatos envolvendo as experiências observadas e/ou vivenciadas pelos profissionais entrevistados nos contextos escolares e de gestão, considerando que a descrição narrativa de situações que evidenciam a operação do racismo institucional tem a função de expor os processos com os quais o racismo opera nesses contextos. Este segundo bloco foi diferenciado de acordo com os três perfis de entrevistados e foi estruturado em dois momentos: o primeiro momento objetivou inventariar as experiências de enfrentamento do racismo, reunindo práticas educativas e políticas institucionais implementadas pelos profissionais que atuam nas esferas escolares e de gestão; e o segundo momento objetivou identificar a avaliação desses profissionais sobre o impacto das práticas educativas e das políticas institucionais implementadas no enfrentamento e na conscientização do racismo, preconceito e discriminação raciais. Essas experiências foram organizadas e sistematizadas a partir de duas categorias: práticas educativas (localizadas ou institucionalizadas) e políticas institucionais.

Os relatos evidenciam experiências que não são desconhecidas e já têm sido denunciadas por indivíduos, grupos e organizações negros pelo Brasil. No entanto, a imersão na leitura das vivências pessoais e experiências institucionais dos profissionais da educação entrevistados nos permitem reafirmar a urgência das ações e políticas de combate ao racismo, numa sociedade que continua a não considerar cotidianamente seus efeitos nefastos sobre a população negra. Exposição a toda sorte de violências, compeli-

dos a viver situações de desigualdade e injustiça insustentáveis, negação de direitos, processos de isolamento e sofrimento físico e psíquico, adoecimento e morte social e física são algumas das consequências acarretadas pela exposição ao racismo institucional vivido nos ambientes das escolas, principalmente em salas de aula, do ensino fundamental, e que podemos observar quando lemos e refletimos sobre os relatos das/os entrevistadas/os.

Esses e outros relatos produzidos por uma variedade de iniciativas que buscam qualificar o problema do racismo na escola já contêm argumentos suficientes para justificar a implementação de uma política de educação antirracista e programas subsidiados por esta no sistema educacional brasileiro. As narrativas são marcantes e nos fazem indagar como crianças e jovens negros – sobreviventes – encontram meios para permanecer na escola por no mínimo nove anos sofrendo abusos de tal ordem no cotidiano escolar? Qual o efeito desse processo nelas/es e em suas famílias? Como tais circunstâncias afetam as/os professoras/es negros em termos pessoais e institucionais?

Notamos, a partir dos relatos, que o racismo institucional opera na escola mediante processos que conjugam atos subjetivos e objetivos. Assim, do mesmo modo que o racismo se materializa por meio de pontos de vista, julgamentos de valor e sentimentos baseados na crença da inferioridade dos negros e suposta superioridade dos brancos, acionados e/ou permitidos e/ou tolerados em “dispositivos” de constrangimentos, de coerção física ou psicológica, construídos a partir de estereótipos acerca da pele, do cabelo e de outros traços fenotípicos negros, bem como acerca das heranças históricas e culturais africanas e afrodescendentes, a exemplo de xingamentos, desqualificação, difamação e inferiorização da presença negra no mundo. São vários exemplos de desqualificação de negros e negras como sujeitos plenos de direito.

Observamos a partir das narrativas que os principais instrumentos do racismo, que inclusive mobilizam estruturas subjetivas e objetivas simultaneamente, são a despossessão (VARGAS, 2017) e a violência manifestadas de diversas formas – física, psíquica e simbólica, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, Vargas (2017, p. 84) nos revela que “o mundo das pessoas negras” é “definido principalmente pela despossessão, pela violência gratuita e pela morte prematura evitável”, e a escola tem se

apresentado, desafortunadamente, como um laboratório “privilegiado” para observar tais circunstâncias.

Em particular, reforçamos a ideia sobre como a escola apresenta em seu cotidiano processos de investimento na “desposseção” física, psíquica e simbólica de estudantes negras/os. E isso é tão evidente, não somente pelos exemplos de atos que atentam contra essa população infantojuvenil, informados nas narrativas das/os entrevistadas/os, mas também pelas estratégias eleitas por professoras/es para tentar restituir alunas/os negras/os seu sentimento de segurança e estabilidade física e emocional, assim como sua dignidade, procurando garantir que tenham acesso às culturas materiais e imateriais africanas e afrodescendentes, em especial por meio da literatura, de projetos de leitura e de práticas artísticas.

Identificamos nos relatos que há uma tendência para a escolha de práticas educativas relacionadas à leitura (uso de livros voltados para aspectos associados ao tema das relações étnico-raciais para trabalhar com racismo). Professoras/es decidem focar questões que vão ou podem incidir na melhoria da autoestima de alunas/os negras/os. Assim, vão trabalhar com temas como cor da pele, cabelo, família e/ou composição étnico-racial da família, e o potencial e a capacidade criativos e intelectuais de negros e negras. Consideramos que trabalhar com esses aspectos muito próximos da constituição das subjetividades das crianças negras (e indiretamente das não negras quando as atividades abrangem o alunado em geral dentro da sala de aula ou da escola) é certamente fundamental para a recuperação da identidade, não há dúvidas.

A “violência gratuita” referida por Vargas (2017) é outro fator importante que nos auxilia na leitura das agressões e hostilidades desferidas a estudantes negros/as na escola e deve ser objeto de nossa atenção, porque ela denota o que Hélio Santos (2008) nomeou de aspecto “furtivo” do racismo, para caracterizar o efeito de invisibilidade que ele acarreta aos negros. Assim, de todas as grandes questões nacionais, nenhuma outra é tão dissimulada quanto a racial em nosso país.

Outra característica do modelo de práticas educativas escolhido por professoras/es da pesquisa de campo se relaciona ao trabalho focado no alunado. As entrevistas demonstram que um número significativo de professores/as cientes do racismo e da necessidade de abordá-lo na escola optam por fazer o

trabalho com o público infantojuvenil – buscando focar sobretudo estudantes negros/as – e não com colegas professores/as. Todavia há indicativos, em algumas narrativas, de ações que envolveram professoras/es da escola num sentido amplo, embora a iniciativa não parta de um/a professor/a negro/a, mas de agências/departamentos educacionais hierarquicamente superiores, que promoveram formação docente. É compreensível que professoras/es que decidem atuar no enfrentamento do racismo escolham como público direto seus/suas estudantes, pela acesso mais fácil a eles/as, por mobilidade e autonomia quanto às relações de poder, pois se relacionar com os pares institucionais para lidar com um tema tão polêmico quanto o racismo possivelmente não é tarefa fácil. Uma das professoras, J.G., revelou que: “*As crianças estão muito abertas, as crianças da educação básica, do ensino fundamental, elas estão muito abertas, os adolescentes estão muito abertos, eles querem refletir, eu acho que eles anseiam refletir*”.

No entanto, longe de interpelar os/as professores/as entrevistados na pesquisa, gostaríamos de ressaltar algo que se configura para nós como uma preocupação que nos leva a questionar – sobretudo porque revela a dificuldade em desenvolver ações de conscientização e enfrentamento do racismo com professoras/es nas escolas, seja por seus pares, seja pela gestão – o entendimento do racismo institucional como peça fundamental na dinâmica dos processos por meio dos quais o racismo opera na escola, e na sociedade num sentido mais amplo – seja porque são agentes ativos na disseminação de preconceito e discriminação raciais, seja porque assumem posicionamentos omissos diante de tais discursos e práticas opressivas.<sup>6</sup>

Nossa preocupação está no fato de que, embora seja fundamental o trabalho com estudantes, ao não se promoverem intervenções com os adultos, parece-nos que nós, grupos conscientes do problema do racismo, acabamos por lançar certo peso à responsabilidade de crianças e adolescentes de lidarem com o racismo por si mesmos/as, ainda que esta não seja a intenção. Crianças e jovens são conscientizados para compreender e agir – defensiva e criticamente – ante as manifestações de racismo, e os preconceitos e as discriminações que ele sustenta. Entretanto, dependendo do envolvimento das/os profissionais da escola, as/os alunas/os continuam com um respaldo

limitado por parte dos adultos no ambiente escolar, o que possivelmente tenderá a deixá-las/os ainda mais vulneráveis, na medida em que respondem aos estímulos de enfrentamento do problema racial buscando se defender e denunciar. Reforçamos, todavia, que temos ciência de como professores/as negros/as e não negros/as que decidem pelo enfrentamento do racismo podem se ver isolados e hostilizados, trabalhando muitas vezes inclusive sem o apoio e respaldo da gestão institucional.

Devemos lembrar que gestoras/es mobilizadas/os em prol de uma educação antirracista também relataram dificuldades e estratégias para implementar projetos de enfrentamento do racismo. E notamos que também se utilizam de atividades e projetos baseados na literatura relacionada às temáticas africanas e afro-brasileiras.

Finalmente, um último ponto a ressaltar diz respeito ao fato de que as práticas educativas apresentadas nos relatos – de professores/as e gestores/as – são de caráter local, e organizadas por iniciativas pessoais de professores/as que se valeram de suas próprias experiências com o racismo; foram indicadas práticas desenvolvidas individual e coletivamente.

Quanto a práticas escolares de combate ao racismo nas escolas implementadas por meio de políticas institucionais, notamos que somente um grupo de professores/as e gestores/as parece ter passado por esse tipo de experiência. É possível notar também, a partir dos relatos, o estabelecimento de uma cultura de enfrentamento da problemática racial de distintas formas com a criação de estruturas sólidas que auxiliam professores/as e gestoras/es, a exemplo da formação de núcleos culturais e de discussão, encontros diversos com a comunidade escolar, introdução de atividades focadas em ações afirmativas de conscientização e/ou enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação racial de forma regular, parcerias com universidades e instituições culturais, apoio e estímulo a professores/as para que participem das atividades internas e externas organizadas pelos órgãos da gestão administrativa central, entre outros.

O terceiro bloco, comum a todos os perfis de entrevistados, objetivou identificar a avaliação sobre o potencial de elaboração e disseminação de novas práticas de gestão no enfrentamento do racismo institucional no ambiente escolar, a partir da reflexão das intervenções necessárias e dos atores e espaços a serem mobilizados. O que percebemos a partir dos

relatos são práticas educacionais individuais e coletivas bem-sucedidas, considerando a estrutura fragmentada em relação a subsídios institucionais disponibilizados a essas/es gestoras(es) para desenvolverem seu trabalho de conscientização da comunidade escolar sobre as questões raciais.

### **Considerações finais - propostas e recomendações**

Pelas razões expostas nesta reflexão, não há dúvidas quanto à necessidade de elaboração de projetos e atividades no âmbito da escola e da comunidade em torno dela organizados em parceria, sobretudo, com as faculdades de Educação, sem excluir, no entanto, a interação com outros cursos de graduação de todas as áreas do conhecimento. Desse modo, elencamos alguns aspectos que precisam ser considerados quando pensamos no trabalho contra o racismo pela via da educação formal.

Em primeiro lugar, é fundamental que escolas de educação básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) possam acionar parcerias diversas no próprio âmbito do sistema educacional para promover uma educação antirracista. Esse tipo de parceria é crucial para o intercâmbio de conhecimentos científicos, do senso comum, e de saberes que circulam dentro e fora das instituições educacionais, e da sociedade num sentido mais amplo. Adicionalmente, parcerias entre a escola e a universidade possibilitam a organização do saber já produzido e disponível – na sociedade e nas instituições educacionais – e a produção de novos conhecimentos que possam responder a questões persistentes e auxiliar na elaboração de práticas educacionais e de gestão em educação antirracista. O ensino fundamental, com nove anos de duração, é certamente um período de grandes possibilidades para a construção de práticas de ensino-aprendizagem principiadas por uma educação antirracista, um espaço para a educação e reeducação de crianças, jovens e adultos, pois são trabalhados o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão sobre a natureza, as relações sociais, culturais, econômicas e políticas, bem como os valores nos quais se fundamenta a sociedade, entre outros aspectos fundamentais para a convivência e a existência humana em suas diferenças.

Quando consideramos a parceria entre instituições no âmbito educacional para promover práticas antirracistas e, conseqüentemente, de enfrentamento

do racismo em todas as suas dimensões – pessoal/ internalizado, interpessoal e institucional –, consideramos essencial tomar como principal referência o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) que orienta a implementação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”) (BRASIL, 2003). Considerar esse documento é fundamental para o enfrentamento do racismo institucional, bem como de suas outras dimensões, pois ele:

- Trata da política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

- [E suas] políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 10-11)

O segundo aspecto diz respeito ao fato de que, para um empreendimento bem-sucedido no enfrentamento do racismo institucional e suas outras dimensões, consideramos crucial que os cursos de formação de professores/as, nos ensinos normal e superior, estabeleçam parcerias com as unidades escolares de educação infantil, fundamental e ensino médio a fim de garantir a formação inicial e continuada desses/as profissionais, fundamentadas numa educação antirracista. Portanto, é necessário assegurar a inclusão de práticas de promoção e educação contra as dimensões do racismo no conteúdo curricular ao longo de todo o processo de formação das/os professoras/es.

É fundamental a elaboração de currículos – na educação superior e na básica – que propiciem o desenvolvimento de processos que gerem *accountability* em termos institucionais, coletivos e individuais de cuidado e de enfrentamento do racismo em todas as suas dimensões, particularmente o institucional, que interfere sobremaneira no acesso, permanência, aprendizado e convívio social dos/as afrodescendentes na escola. Nesse sentido, destacamos um ponto fundamental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 17), que afirma:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Adicionalmente, é imprescindível que materiais didáticos e o trabalho de aprendizagem em sala de aula e nos outros espaços escolares não reproduzam o esquema de “biologização” dos grupos étnico-raciais legitimando preconceitos e discriminações. É preciso discutir a questão negra nas escolas para além das comemorações especiais, como o dia 20 de no-

vembro (Dia da Consciência Negra), uma celebração que é certamente importante, mas que não necessariamente vai significar uma problematização de fato do racismo que promova mudanças estruturais na escola, e na sociedade de um modo mais amplo. Em outras palavras, abordar a questão negra deve significar oportunizar, nas instituições educacionais de todos os níveis de ensino, a discussão sobre as relações étnico-raciais no país (e em termos globais), demonstrando que esta é uma discussão que diz respeito a todos/as os/as cidadãos e cidadãs, independentemente de suas origens e pertencimento étnico-racial. É preciso propiciar discussões, sobretudo por meio do currículo escolar, nos espaços educacionais, acerca do enfrentamento do racismo, o direito e a cidadania dos negros, o direito a diferença, e a igualdade social e racial.

Um terceiro aspecto importante diz respeito ao estreitamento das relações de proximidade/vínculos solidários e informação da comunidade escolar ampliada (profissionais da escola, familiares e pessoas da comunidade em torno) e promoção de engajamento comunitário quanto à existência das dimensões do racismo – pessoal/ internalizado, interpessoal e institucional. Para essa reflexão, adaptamos para a área da educação uma recomendação construída por Werneck (2016) para refletir o contexto da saúde, de modo que propomos que:

A disseminação de informação e conhecimento sobre as dimensões do racismo – pessoal/ internalizado, interpessoal e institucional e como enfrentá-los, de forma a instrumentalizar social e politicamente as famílias dos estudantes e outras pessoas interessadas da comunidade, em especial afrodescendentes, a conhecer seus riscos de sofrer violências e discriminações geradas com base nestas formas de subordinação. Aqui também se faz necessário criar estratégias de desenvolvimento de processos que gerem *accountability* em termos institucionais, coletivos e individuais de cuidado e de enfrentamento ao racismo em todas as suas dimensões para garantir o acesso, permanência, aprendizado e convívio social dos/as afrodescendentes na escola. (Texto adaptado de WERNECK, 2016, p. 542)

E mais, enfatizamos que se deve considerar a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que indica que:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do movimento negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive considerando os conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (p.17-18).

Sem a pretensão de esgotar o debate propositivo, compreendemos como fundamentais a realização de pesquisas e a organização de levantamentos da produção de conhecimento científico sobre o racismo institucional. E reforçamos, ainda, que seja realizado o mapeamento da produção de publicações, materiais, ações e atividades elaborados por grupos organizados e organizações da sociedade civil sobre esse tema.

## Referências

- ABONG. Cartilha de Combate ao Racismo Institucional. s/d. [S.I.]
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é Racismo estrutural? / Silvio Luiz de Almeida. – Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. 204 p. ISBN: 978-85-9530-097-2. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/ALMEIDA-2019.-O-QUE-%C3%89-RACISMO-ESTRUTURAL.pdf>Acesso: 14/06/2023.
- BANDEIRA, L.; SUÁREZ, M. A politização da violência contra a mulher e o fortalecimento da cidadania. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC, 2002.

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Ministério da Educação. Brasília, DF, p. Outubro, 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](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: 14/06/2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 20/06/2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20/06/2022.
- CARRARA, Ana Regina; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; LIMA, Thais. Cultura e educação na sociedade contemporânea (p. 6-11). **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 5, n. 7, jan. 2010. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/59/74>. Acesso em: 16 ago. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i7.59>.
- CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. **Black power: the politics of liberation in America**. New York: Vintage, 1967.
- COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 13/06/2023.
- CRISÓSTOMO, Israel. **A motivação como ferramenta de crescimento**. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/a-motivacao-como-ferramenta-decrescimento/22535/>. Acesso em: 24 out. 2010.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. (orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Cultura Negra e Identidade)
- GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento e fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 14/06/2023.
- HASENBALG, Carlos A. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. PNAD 2009 – Primeiras análises: Situação da educação brasileira, avanços e problemas. **Comunicados do Ipea**, Brasília, n. 66, 18 nov. 2010. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4406/1/Comunicados\\_n66\\_Primeiras.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4406/1/Comunicados_n66_Primeiras.pdf). Acesso em: 13/06/2023.
- JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Rio de Janeiro: Ipea, 2008.
- JONES, C. P. Confronting institutionalized racism. **Phylon**, Atlanta, v. 50, n. 1, p. 7-22, 2002. In: WERNECK J. Racismo institucional e saúde da população negra. Saude soc [Internet]. 2016 Jul;25(3):535–49. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>
- KALCKMANN, Suzana *et al.* Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS?. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 146-155, 2007.

- MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2004.
- PACE, A. F.; LIMA, M. O. Racismo Institucional: apontamentos iniciais. *Revista do Difere*, v. 1, n. 2, dezembro de 2011.
- QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANTOS, Ivair Augusto Alves. Democracia e racismo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DISCRIMINAÇÃO E SISTEMA LEGAL BRASILEIRO, 2001. **Anais...** Brasília. Brasília: TST, 2002.
- SANTOS, Ivair Augusto Alves. **O movimento negro e o Estado (1983-1987)**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2006.
- SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Direitos humanos e as práticas de racismo / Ivair Augusto Alves dos Santos [recurso eletrônico]. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 298 p. – (Série temas de interesse do Legislativo; n. 19) ISBN 978-85-402-0022-7
- SANTOS, Ivair Augusto Alves. O movimento negro e o Estado: o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no governo de São Paulo, 1983-1987. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Unicamp, Campinas, 2001.
- SANTOS, Helio. **Discriminação racial no Brasil**. 2021, p. 81-102. *In*: SABOIA, Gilberto Vergne (Org.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação, racismo, xenofobia e intolerância correlata/ organizadores: Gilberto Vergne Saboia, Samuel Pinheiro Guimarães; coordenação: Darci Bertholdo [et al.]; coordenação dos seminários: Marco Antônio Soares de Souza Maia**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. 474p.: 21cm. Disponível em: file:///D:/PUBLICA%3%87%C3%95ES%20ARTIGOS-2023/REVISTA-ADVIR/100000\_Seminarios\_Regionais\_Preparatorios\_para\_Conferencia\_Mundial\_Contra\_o\_Racismo\_Discriminacao\_Racial.pdf. Acesso em: 14/06/2023.
- SANTOS, Milton. Ser negro no |Brasil hoje. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 7 mai. 2000.
- SEYFERTH, Giralda. A estratégia do branqueamento. **Ciência Hoje**, v. 5, n. 25, 1986, p. 54-56.
- SILVA, Jorge da. À guisa de introdução. *In*: SILVA, Jorge da. **Direitos civis e relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Luam, 1994. cap. I, p. 25-62
- SILVÉRIO VR. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cad Pesqui* [Internet]. 2002Nov;(117):219–46. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012>
- UNESCO. **EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO 1996. UNESCO/Edições ASA 1996 for the first Portuguese edition. UNESCO/Edições ASA/Cortez 1997 for the Brazilian edition. Direitos para esta edição CORTEZ EDITORA — São Paulo-SP, UNESCO no Brasil, CNPq/IBICT/UNESCO. Brasília-DF Impresso no Brasil — janeiro de 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) Acesso em: 14/06/2023.
- UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa** – direitos de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Resumo executivo. 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225209> Acesso em: 13/06/2023.
- VARGAS, João. Por uma mudança de paradigma: antinegitude e antagonismo estrutural. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.48, n. 2, p.83-105, jul./dez., 2017.
- WERNECK J. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saude soc* [Internet]. 2016Jul;25(3):535–49. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>
- WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

## Notas

<sup>1</sup> Os indicadores sociais historicamente demonstram a desigualdade dos negros e das negras da sociedade brasileira. Da escolaridade ao emprego e à renda; da

habitação à mobilidade urbana; do acesso aos serviços e aos bens materiais, incluindo os de saúde e da mortalidade causada pela violência.

<sup>2</sup> Ivair Santos (2013) dedica-se ao estudo particular do Sistema Judiciário Brasileiro, em que o racismo institucional assume a expressão mais contundente de distinção e hierarquia de tratamento de negros e negras na sociedade brasileira.

<sup>3</sup> Desde o início dos anos 2000, estudos vêm apontando o perfil das desigualdades raciais no acesso a serviços e a procedimentos em saúde; além dos diferenciais de morbimortalidade em algumas situações, como mortalidade materna e infantil, ou do fato de que doenças de maior incidência entre a população negra não eram tratadas como um problema de saúde pública.

<sup>4</sup> Construção derivada das análises das condições de acesso à saúde e seus serviços no que se refere ao acesso aos serviços de saúde.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=767> Acesso em: 19 jan. 2019.

<sup>6</sup> Ficou evidente nas entrevistas que o reconhecimento de relações raciais discricionárias e opressoras envolvia formação acadêmica e profissional, militância social e/ou política e convivência em espaços de sociabilidades diversos, que propiciaram a conscientização sobre a existência do racismo institucional.

# POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO: percurso e reflexões provocativas

**Otair Fernandes**

Doutor em Ciências Sociais. Professor associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS/UFRRJ) Pesquisador do Laboratório de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena (LEAFRO-NEABI-UFRRJ) e do Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste (OPAAS) Líder do GP/CNPq - Patrimônio, Educação e Cultura Afro-Brasileira(GEPECAfro)

**Resumo:** As políticas de ação afirmativa na pós-graduação brasileira ainda é assunto pouco conhecido no campo das políticas públicas de democratização do ensino superior. A intensificação do acesso de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiências, dentre outros, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país tem como marco a Portaria Normativa MEC 13/2016, editada apenas para induzir a inclusão desses segmentos socialmente excluídos nos cursos de mestrados e doutorados. Embora isso possa ser considerado um avanço na história do ensino superior no Brasil, muitas questões rondam as políticas de ação afirmativa na pós-graduação, que precisam ser pontuadas e aprofundadas, com vistas a corrigir e reparar desvantagens e prejuízos historicamente construídos. O presente trabalho visa apresentar algumas reflexões acerca da adoção da política de ação afirmativa no âmbito da pós-graduação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Ufrj). Trata-se de um texto construído a partir do fazer sociológico como conhecimento socialmente situado relacionado à produção acadêmica com nosso lugar no mundo, às experiências que vivenciamos institucionalmente e às vertentes teórico-metodológica que alimentam a leitura que fazemos sobre a sociedade brasileira e a questão racial, a partir da pesquisa documental e bibliográfica.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas; Pós-graduação; Ensino superior; Ufrj.

## AFFIRMATIVE ACTION POLICY IN GRADUATE STUDIES AT THE FEDERAL RURAL UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO: ROUTE AND REFLECTIONS

**Abstract:** Affirmative action policies in Brazilian graduate studies are still a little-known subject in the field of public policies for the democratization of higher education. The intensification of access for blacks (blacks and browns), indigenous peoples and people with disabilities, among others, to *stricto sensu* postgraduate programs in the country is based on Normative Ordinance MEC 13/2016, edited only to induce the inclusion of these socially excluded segments in master's and doctoral courses. Although this can be considered a breakthrough in the history of higher education in Brazil, many issues surround affirmative action policies in postgraduate studies that need to be punctuated and deepened, with a view to correcting and repairing historically constructed disadvantages and losses. The present work aims to present some reflections on the adoption of the affirmative action policy in the context of graduate studies at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (Ufrj). It is a text built from sociological doing as socially situated knowledge related to academic production with our place in the world, the experiences we live institutionally and the theoretical-methodological aspects that feed the reading we do about Brazilian society and the racial issue, based on documental and bibliographical research.

**Keywords:** Affirmative action; Postgraduate studies; University education; Ufrj.

## Considerações iniciais

*Com o tempo vamos compreendendo que as Ações Afirmativas na Pós-graduação ajudam a superar divisões históricas, a construir outros caminhos entre as linhas abissais do pensamento e revelar que é possível que os diversos estejam juntos e produzam conhecimentos recíprocos.* (Nilma Lino Gomes, 2016)

Estudos sobre as políticas de ações afirmativas na pós-graduação brasileira são raros e de pouco conhecimento, constituindo um campo de pesquisa ainda embrionário. Diferentemente do que ocorreu no ensino de graduação, não existe uma legislação nacional específica sobre as ações afirmativas para esse nível de ensino superior. Porém, após a edição da Portaria Normativa do MEC 13, publicada em 11 de maio de 2016, passamos a assistir ao aumento gradativo do ingresso de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado), na perspectiva das ações afirmativas. Conceitualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como medidas de intervenção política que objetivam a eliminação ou diminuição da discriminação por meio de implementação de mecanismos de “discriminação positiva” nas relações sociais (trabalho, política, econômica, cultural, educacional, entre outras), com vistas ao combate às diversas formas de desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas, provas cabais da insuficiência e incompletude do projeto universalista do sistema capitalista liberal (GOMES, J. 2001; MOEHLECKE, 2002; SANTOS, 2005; SISS, 2002, 2003).

No Brasil, o debate sobre a adoção das ações afirmativas como políticas públicas de inclusão social, intensificado a partir da segunda metade da década de 1990, deriva do processo de democratização do Estado e da sociedade, sobretudo, na área da educação e da cultura. No que diz respeito ao ensino superior, esse debate ganhou corpo e movimento como forma de democratizar o acesso às universidades, com o objetivo de promover e incentivar programas e ações institucionais de inclusão social para segmentos formadores da sociedade com histórico de exclusão, marginalização, invisibilidade e discriminações com base em preconceitos, com maior peso na população negra ou afro-brasileira,<sup>1</sup> Com o passar do tempo, outros grupos vítimas da exclusão social passaram a ser alvo desse tipo de política, como

indígenas, pessoas com deficiências (PcD), transexuais e travestis e/ou transgêneros, para além da questão racial, o que mostra a capacidade de mobilização desses grupos sociais e a ampliação do foco principal e histórico das políticas de ações afirmativas em nosso país.

Como estratégia política de combate ao racismo e de enfrentamento das desigualdades sociais/educacionais, as ações afirmativas devem ser compreendidas como conquistas legais e históricas num cenário de mudanças do comportamento do Estado no Brasil, a exemplo da educação básica com a Lei Federal 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos, nas redes de ensino público e privado em todo país, ampliada para os povos indígenas pela Lei 11.645/2008. Nesse cenário, o papel político e pedagógico do Movimento Negro na interlocução com o Estado e com a sociedade brasileira merece ser destacado.

Como sujeito político e educador, o Movimento Negro (MN) pode ser compreendido como uma grande formação do movimento social composta por grupos politicamente organizados e estruturados, cujo principal objetivo é combater o racismo e a discriminação racial em todas as suas dimensões (estrutural, institucional, epistêmico e individual), além de pautar a dívida histórica da escravidão e a igualdade dos direitos da população negra. Ao longo de sua atuação, esse movimento tem produzido saberes emancipatórios e sistematizados conhecimentos sobre a questão racial e africana no Brasil. Com isso, busca influenciar a elaboração e implementação de políticas públicas que digam respeito às reformas sociais que incluam a questão racial e africana, constituindo-se em um importante vetor de inovação e de modernização política, impulsionando o Estado a reduzir ou superar desequilíbrios e injustiças sociais. Sem o protagonismo do MN não seria possível a implantação de políticas afirmativas focadas na inclusão de negros e negras nos mais variados setores do Estado e da sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2017; SISS, 2003)

Na educação superior, o marco legal das políticas de ação afirmativa é a Lei Federal 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como “Lei de Cotas”, que reservou o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas oferecidas nos cursos de graduação

das instituições federais de ensino superior (Ifes) distribuídas entre estudantes: (a) que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; (b) oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*; (c) negros (pretos e pardos) e indígenas. Com a inclusão mais tarde neste último grupo das pessoas com deficiências. Depois de dez anos, é pública e notória a mudança do perfil universitário dessas instituições, mais próximo às características étnicas da população brasileira.

No que diz respeito ao universo do ensino da pós-graduação, a inclusão de grupos historicamente excluídos e subalternizados não teve a mesma dinâmica do ensino de graduação. Apesar do aumento, nos últimos anos, de programas de pós-graduação que passaram a adotar algum tipo de política de ação afirmativa após a edição da Portaria Normativa MEC Nº 13/2016 (BRASIL, 2016), que induziu a criação de propostas pelos programas de pós-graduação nas Ifes para inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiências, com a finalidade de ampliar e diversificar o corpo discente, o processo ainda é lento, gradual e restrito. Isso porque os programas de pós-graduação se caracterizam por constituir um universo institucionalmente complexo e diferenciado, com dinâmica própria para criação, funcionamento e financiamento, cujos fundamentos estão assentados na “excelência acadêmica” e no critério da “meritocracia”, com normas e diretrizes determinadas por órgãos governamentais externos às universidades em que estão instalados.

Além disso, esse ato normativo da política de indução do Ministério da Educação (MEC) tem caráter administrativo e não obriga as Ifes a democratizar o acesso a esse nível de ensino superior. Mesmo assim, essa ação pode ser considerada um avanço na história do ensino superior no Brasil, pois, com a adoção das ações afirmativas na pós-graduação, as instituições de ensino superior (IES) buscam cumprir, diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação vigente, no que se refere à “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Inciso III do Art. 2º); a elevação gradual do “número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (Meta 14); e a “implementar

ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014, p. 43; p. 77, Estratégia 14.5).

A epígrafe acima, evocada pela intelectual negra Nilma Lino Gomes,<sup>2</sup> aponta para os benefícios das ações afirmativas na pós-graduação brasileira a fim de superar as divisões históricas criadas pelo pensamento científico moderno e eurocentrado, mediante a construção de um caminho a partir da diversidade, do respeito às diferenças na produção de conhecimentos. Acreditamos nessa possibilidade, porém, não sem rupturas. Isso porque muitas questões rondam a implementação de políticas de ação afirmativa na pós-graduação que precisam ser pontuadas e aprofundadas, com vistas a corrigir e reparar desvantagens e prejuízos historicamente construídos.

Por ora, o presente trabalho visa apresentar apenas algumas reflexões acerca do processo de adoção das ações afirmativas no âmbito da pós-graduação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Ufrj). Trata-se de um texto construído a partir do fazer sociológico como conhecimento socialmente situado relacionado à produção acadêmica com nosso lugar no mundo, às experiências que vivenciamos institucionalmente à frente da Comissão de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação (Cpaaf-Pg), às vertentes teórico-metodológicas que alimentam a leitura que fazemos sobre a sociedade brasileira e a questão racial, a partir da pesquisa documental e bibliográfica. Antes, porém, importante destacar a atuação do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro-Neabi-Ufrj) ao longo do processo de discussão e deliberação da proposta institucional.

### **Atuação do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas na luta por uma política de ação afirmativa na Ufrj**

O processo de discussão sobre a adoção das políticas de ação afirmativa no âmbito da Ufrj, tanto para os cursos de graduação quanto para os de pós-graduação *stricto sensu*, pode ser mais bem compreendido a partir de um contexto mais amplo que remete ao processo de expansão das universidades públicas federais com a construção de novos *campi* universitários, numa conjuntura da política nacional e educacional marcada pela democratização do aces-

so ao ensino superior e inclusão social de segmentos sociais marginalizados, a partir dos programas governamentais voltados à diversidade com ênfase na questão racial, direcionados à promoção da igualdade racial e combate ao racismo.

Diante do novo cenário baseado na expansão do ensino superior, espaços e/ou fóruns acadêmicos como o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (Copene) e a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Abpn) foram criados e concentraram força política de pesquisadores/as negros/as a partir do ano de 2002, estimulando a criação de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab) nas Instituições de Ensino Superior (Ies). No ano de 2004, foi criada a Rede nacional dos Neabs denominada Consórcio Nacional de Neabs (Conneabs) com a finalidade de fortalecer esses núcleos institucionalmente, no que diz respeito à implementação, acompanhamento e avaliação das políticas afirmativas no âmbito acadêmico e iniciativas que visem à erradicação do racismo, da discriminação racial e o fortalecimento da identidade negra. Portanto, os Neabs e grupos correlatos constituem espaços acadêmicos resultantes do processo histórico de mobilização, articulação e luta contra a hegemonia do racismo. São coletivos de pesquisadores/as negros/as que atuam no ambiente acadêmico promovendo discussões, debates, propostas de temáticas relacionadas à questão étnico-racial e às ações afirmativas na área da educação, na formação universitária e na produção do conhecimento científico, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão. (FERNANDES; COSTA, 2019).<sup>3</sup>

Seguindo esse propósito, o Leafro, criado no âmbito do Instituto Multidisciplinar, no *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ, no ano de 2006, tem contribuído na ampliação do debate e da implementação das ações afirmativas, tanto na graduação quanto na pós-graduação dessa importante universidade centenária, que, até meados dos anos 1980, adotava a “lei do boi”, conhecida por beneficiar os filhos dos moradores das áreas rurais e proprietários de terras.<sup>4</sup> Por meio de ações e atividades desenvolvidas por seus professores/pesquisadores, articuladas e em parcerias, esse laboratório tem promovido cursos, eventos, publicações, projetos e pesquisas, além de participar das comissões internas vinculadas a temas de interesse, entre as quais, as comissões de hetero-identificação. Externamente, o Leafro integra o Conneabs e participa da Abpn.

Regimentalmente, o Leafro se define como

um espaço de pesquisas acadêmicas Multi, Inter ou Transcultural. Integrado por pesquisadores, pesquisadoras e grupos de pesquisas pertencentes a diferentes cores, etnias, raças, culturas, gerações, gêneros, classe social e credos religiosos, ou não, provenientes de diferentes áreas do conhecimento científico, este Laboratório tem como uma das suas principais riquezas a diversidade, que converge para um ponto em comum: A LUTA ANTIRRACISTA E CONTRA AS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS EM TODAS AS SUAS DIMENSÕES (UFRRJ, 2011, p. 1)

Coletivamente, pesquisadores/as do Leafro buscam produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa nas instituições no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, além de possibilitar o ensino da cultura Afro-Brasileira, africana e indígena [...], produzindo e divulgando conhecimentos localizados na confluência dos campos das desigualdades e diversidades étnico-raciais e da educação e demais temas de interesse (UFRRJ, 2011, p. 2).

Com esse objetivo, em seu primeiro ano de atuação, 2007, um representante do Leafro defendeu a implementação das políticas de ação afirmativa no âmbito da Ufrj, tanto para os cursos da graduação quanto para os cursos na pós-graduação, a partir do seminário “As Políticas de Ações Afirmativas e Reserva de Vagas (Cotas) nas Universidades”, promovido e coordenado pelo então Decanato de Graduação (atual Pró-Reitoria, de Graduação - Prograd) no ano de 2007, cujo mérito foi apresentar à comunidade universitária opiniões convergentes e divergentes sobre o assunto.<sup>5</sup> No entanto, a proposta não foi bem recebida e não se tem notícias de desdobramentos desse encontro.

Mais tarde, no ano de 2011, uma proposta de política de ação afirmativa para afro-brasileiros e indígenas na Ufrj, na modalidade de cotas étnico-raciais, articulada e elaborada coletivamente pelo Leafro, Laboratório de Psicologia e Informação Afro-Descendentes (Lapsiafro) e o Núcleo de Universitários Negros (Nun) foi formalizada no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), órgão superior que estabelece a política acadêmica institucional e normatiza as atividades de ensino, pesquisa e extensão (processo 23083.010559/2011-31). Em sua 304ª Reunião Ordinária, realizada em 9 de dezembro de 2011, o Cepe, acatando uma sugestão da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), deliberou pela reco-

mendação da organização de um seminário ou conferência sobre o assunto, a fim de acolher subsídios para orientar a decisão dos conselheiros, sob a condução da Prograd articulada com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaest) e a Pró-Reitoria de Extensão (Proext).

Em cumprimento à recomendação do Cepe, a Prograd convocou uma reunião no início do ano de 2012, na qual os participantes presentes, entre eles, representantes do Leafro, discutiram o assunto abordando questões relacionadas à reformulação da política de assistência estudantil, programa de extensão para cotistas e o seminário. Nessa reunião, ficou acordada a organização de três seminários, um em cada *campus* da Ufrj (Nova Iguaçu, Três Rios e Seropédica), que foram realizados no mês de maio sob o título “Democratização do Acesso ao Ensino Superior e as Cotas Étnico-Raciais”, conforme ilustra o cartaz de divulgação abaixo.<sup>6</sup>

**Figura 1** - Cartaz de divulgação seminário “Democratização do Acesso ao Ensino Superior e as Cotas Étnico-Raciais”



**Fonte:** Ufrj, 2012<sup>7</sup>

Além da preocupação em convidar grandes no-

mes do debate nacional sobre as ações afirmativas na modalidade “cotas” e experiências de acesso ao ensino superior no país, esses encontros buscaram envolver toda a universidade, inclusive os conselheiros dos conselhos superiores (Cepe e Consu), obtendo relativo sucesso na difusão do debate institucional sobre a adoção das políticas de ações afirmativas restrito aos cursos de graduação. Isso desencadeou um processo de mobilização que, aos poucos, envolveu atores da administração central, em particular as pró-reitorias acadêmicas, entre as quais, a responsável pelo ensino de graduação, pesquisadores do Leafro e do Lapsiafro, representantes dos segmentos da comunidade universitária como professores, técnicos e discentes, além de representantes da sociedade civil organizada como entidades do Movimento Negro.

Apesar de lento e gradual, o debate estava avançando aos poucos em prol de uma política institucional mais efetiva, condizente com as questões ressaltadas pelos coletivos. No entanto, o processo em andamento foi interrompido com a promulgação da Lei 12.711, em 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas” (BRASIL, 2012), que privilegiou a reserva de 50% do total de vagas na seleção dos cursos de graduação para estudantes que cursaram integralmente escolas públicas e, destes, os oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Os autodeclarados pretos, pardos e indígenas foram contemplados na categoria de subcotas, na medida em que as vagas reservadas devem ser preenchidas em proporção no mínimo igual à participação desses segmentos na população da unidade da Federação onde a instituição está instalada, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Ao adotar o que foi determinado pela Lei de Cotas em sua totalidade no primeiro ano de sua vigência, a Ufrj abdicou do processo em andamento do debate institucional e passou a implementar a política de cotas de acordo com a legislação, sem o suporte dos coletivos envolvidos nessa discussão, como o Leafro e outros. Mais uma vez, a questão racial foi secundarizada e diluída como principal foco desse tipo de política. A Lei de Cotas privilegiou estudantes de escolas públicas e de baixa renda, reservando subcotas para negros (pretos e pardos) e indígenas, ampliada mais adiante para as pessoas com deficiên-

cia. No mínimo, isto é um contrassenso numa sociedade na qual as desigualdades sociais recaem com maior peso na população negra que sofre maiores prejuízos históricos, psicológicos, sociais e econômicos do que qualquer outro segmento social (FERNANDES; COSTA, 2015).

Ainda no cenário das ações afirmativas nos cursos de graduação, em decorrência do debate sobre a forma como cada IES passou a adotar a Lei de Cotas, pesquisadores do Leafro em articulação com pesquisadores/as de algumas IES do Sudeste, no ano de 2014, criaram o Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior (Opaa). Trata-se de um programa de extensão que reuniu um conjunto articulado de projetos e outras ações de caráter multidisciplinar, integrando atividades de pesquisa e de ensino, voltado para a identificação, comparação e análise da implantação de políticas de acesso e de permanência no ensino superior (FERNANDES; COSTA, 2015).<sup>8</sup>

Cabe lembrar que a iniciativa para criar o Opaa surgiu como resposta às questões levantadas pelo I Censo Discente da Ufrj, realizado em 2010, sob a condução do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (Gpsurer), comprovando o que já era conhecido e visto a “olhos nus”: a Ufrj é majoritariamente branca em uma região periférica da cidade do Rio de Janeiro com a maioria da população afro-brasileira e com fortes indicadores de desigualdade social, étnico-racial, de gênero e de classe. Esse levantamento apontou para a importância da criação de um banco de dados sobre o perfil dos discentes e ao aprofundamento do debate com foco na democratização no acesso e permanência com sucesso dos ingressantes pelas políticas de inclusão etnicamente referenciadas, na criação de mecanismos institucionais de apoio, acompanhamento e assistência estudantil que possibilitem aos estudantes concluírem, com êxito, suas formações acadêmicas (SISS; PACE, 2015).

Em relação à adoção das ações afirmativas nos programas de pós-graduação na Ufrj, a atuação do Leafro ganhou intensidade a partir de uma solicitação por meio de memorando à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Proppg). O documento, encaminhado imediatamente após a publicação e circulação da Portaria Normativa 13 do Ministério da Educação (MEC), em 11 de maio de 2016, pretendia a “abertura de discussão sobre Ações Afirmati-

vas nos Cursos de Pós-Graduação da UFRRJ”,<sup>9</sup> conforme preconizado na portaria que estabelecia o “prazo de noventa dias” para que as instituições federais de ensino superior apresentassem propostas de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*. (MEC, 2016).

Para além dessa portaria, cujo caráter é estritamente administrativo, a ação do Leafro foi também motivada pelo conhecimento prévio do pioneirismo do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (Cpda), que havia aprovado em seu colegiado a reserva de vagas para candidatos negros e indígenas, resultado de um processo de discussão iniciado no ano de 2015 e publicado no ano de 2016 nos editais para seleção dos cursos de mestrado e doutorado que teriam início em 2017. Essa iniciativa chamou a atenção pelo fato de esse programa de pós-graduação (Ppg) ter exercido sua autonomia acadêmica e institucional ao adotar as ações afirmativas por iniciativa própria, mesmo sem uma legislação nacional, à semelhança de outros Ppgs fora da Ufrj. Ainda no âmbito desta universidade, outros Ppgs tentaram iniciar debate nesse sentido, mas sem êxito.

Os documentos analisados revelam a criação pela Proppg de uma “Comissão específica para tratar de ações sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação da Ufrj, em atendimento à Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016”, dois meses depois da publicação da portaria<sup>10</sup> e dias após o envio do memorando do Leafro. Chama a atenção o fato de essa comissão ter sido formada somente por professores dos Ppgs, sem a participação dos pesquisadores sobre o assunto da própria universidade e pós-graduandos. O fato é que não foi possível obter informações sobre o trabalho dessa comissão. Dois anos mais tarde, após interpelação sobre o assunto na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CpPg) pelo então coordenador do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (Ppgpac),<sup>11</sup> houve a informação sobre a criação dessa comissão de 2016 por parte do Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação de então,<sup>12</sup> que, ao mesmo tempo, sugeriu a necessidade de renová-la, o que acarretou a nomeação da “Comissão Específica para tratar de ações sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação da UFRRJ”, formada por professores representantes de alguns Ppgs, represen-

tante do Leafro, mas sem participação de pós-graduandos, de acordo com a Portaria 21 da Proppg de 30 de maio de 2018 (UFRRJ, 2018).<sup>13</sup>

As informações coletadas apontam dificuldades enfrentadas por essa segunda comissão para seu pleno funcionamento, o que comprometeu o cumprimento de sua finalidade. Porém, apesar de iniciado o processo de discussão de um documento-base para apresentação de uma proposta de política de ação afirmativa aos Ppgs/Ufrj, este não passou de um esboço. Houve a paralisação dos trabalhos e a expiração do prazo da comissão, que não foi prorrogado, diante de uma conjuntura de muitas dificuldades para as universidades públicas federais, no ano de 2018.<sup>14</sup>

### **Processo de elaboração da proposta institucional da política de ação afirmativa para os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Ufrj**

Digno de nota ao longo do percurso do debate sobre a implementação de uma proposta de políticas de ação afirmativa para todos os Ppgs/Ufrj, após as frustrações das duas tentativas mencionadas anteriormente, foi o protagonismo estudantil no âmbito da pós-graduação a partir do ano de 2019, sobretudo, das universitárias negras. As informações indicam que a mobilização estudantil em prol das ações afirmativas na pós-graduação ganhou maior intensidade após a interpelação dos universitários ao reitor naquele momento, durante a realização de uma assembleia estudantil convocada pelos estudantes do curso de História, em 26 de junho de 2019, para tratar de caso de racismo acrescido de xenofobia sofrido por um professor africano deste curso.<sup>15</sup>

Entre as questões colocadas pelos estudantes sobre o caso em si, surgiu o assunto da adoção de ações afirmativas na pós-graduação. Ao longo do primeiro semestre de 2020, nas reuniões do Cepe e em reunião específica com a reitoria, universitárias negras<sup>16</sup> reivindicaram a retomada do processo, o que implicou a convocação de uma sessão extraordinária da Cppg específica para este assunto, no dia 2 de julho de 2020, possibilitando a socialização das informações e experiências até então realizadas no âmbito da Ufrj, como a proposta inacabada da segunda comissão, o conhecimento da adoção de ações afirmativas pelo Cpda, além de pontos relevantes sobre as políticas de ação afirmativa ressaltados pelos pes-

quisadores do Leafro e pelos estudantes presentes, entre alguns convidados.

Ao fim, essa sessão extraordinária da Cppg/Ufrj deliberou a formação da Comissão de Política de Ação Afirmativa, doravante Cpaaf-Pg/Ufrj (Portaria Proppg nº 2478, de 3 de julho de 2020), cuja finalidade era

concluir o processo de elaboração da proposta de política de ação afirmativa na pós-graduação da UFRRJ, a ser posteriormente submetida a processo de consulta junto aos colegiados de pós-graduação da universidade e à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação e, por fim, à deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFRRJ, 2020b, p. 1).

Com base nas experiências anteriores, a composição dessa terceira comissão, diferentemente de suas antecessoras, levou em consideração critérios pautados na diversidade dos Ppgs, de forma a compreender as grandes áreas científicas mediante a participação dos professores/coordenadores, pesquisadores do Leafro, estudantes da pós-graduação, representante estudantil no Cepe e do Coletivo Pne/Ufrj, assumindo uma formação muito mais pluralizada.<sup>17</sup>

Metodologicamente, o caminho da Cpaaf-Pg/Ufrj foi marcado por um processo dialógico contínuo e progressivo, que possibilitou ganhos a cada passo, num momento conjuntural de grandes dificuldades e desafios para o mundo e para o país decorrentes da tragédia humanitária causada pela pandemia de Covid-19, exigindo o isolamento social de todos, impondo o trabalho *on-line*, por via remota, dessa comissão.<sup>18</sup> Seus trabalhos foram iniciados a partir do mês julho de 2020, com o prazo inicial de noventa dias, priorizando um planejamento (roteiro) para um percurso fundamentado no diálogo permanente e na construção coletiva, a partir de troca de ideias, cujas bases foram dadas pela leitura e análise de documentos oficiais (legislação e normas) do governo federal e das universidades públicas que adotaram algum tipo de ação afirmativa, conjugadas com textos acadêmicos e resultadas de pesquisa sobre o assunto, mediante a seleção de uma bibliografia básica sobre políticas de ação afirmativa.

O caminho percorrido desde o início foi pautado por um percurso pedagógico de aprendizagem da temática, realizado por sessões de estudos, discussão coletiva e elaboração conjunta, com o intuito de

construir um texto-base, nos moldes de uma deliberação, como proposta preliminar a ser objeto do debate institucional no âmbito da Cppg e apresentado ao Cepe, órgão superior responsável pela política acadêmica e pedagógica da Ufrj, uma proposição a ser deliberada em resolução sobre as políticas de ação afirmativa na pós-graduação desta universidade.

Tal procedimento metodológico possibilitou ampliar o escopo da compreensão política sobre o que são, o que significam, para que servem, em que consistem e como as políticas de ação afirmativa têm sido adotadas nas universidades públicas no universo da pós-graduação, permitindo uma contextualização conceitual, histórica, metodológica e institucional. Soma-se a isso o fato de o debate entre os integrantes da Cpaaf-Pg/Ufrj e na Cppg ter sido caloroso e polêmico, exigindo o engajamento de todos os envolvidos e muita negociação, possibilitando o que podemos chamar de aprendizado institucional.

O estudo coletivo sobre a temática buscou combater a ignorância ou desconhecimento por parte de alguns integrantes da Cpaaf-Pg/Ufrj, o que despertou a necessidade de uma coordenação pedagógica na condução dos trabalhos, visando estimular o compartilhamento de um sentimento colaborativo entre iguais, independentemente do lugar que cada integrante ocupa na instituição. Soma-se a isso a formação de subgrupos com a responsabilidade de apresentar as questões da área étnico-racial e de pessoas com deficiências (PcD), que subsidiasse a sistematização do texto-base. Entre essas atividades, podemos destacar a roda de conversa com estudiosos convidados que participaram da adoção desse tipo de política em suas universidades,<sup>19</sup> o que permitiu obter mais informações e maior compreensão da dinâmica e operacionalidade dos procedimentos institucionais para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação mediante políticas de ação afirmativa.

Além disso, a pesquisa documental (fonte primária) e bibliográfica (fonte secundária) forneceu subsídios para uma ampla discussão sobre o assunto a partir da análise dos textos selecionados. Assim, foi possível criar um acervo virtual específico e levantar os Ppgs que adotaram algum tipo de ação afirmativa nos últimos anos, estimulados ou não, pela Portaria Normativa/Mec 13/2016, dentro e fora da Ufrj, a fim de reunir o maior número de informações e orientações possíveis sobre a implementação de ações afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) das universidades

públicas federais. As informações levantadas apontaram a quase inexistência de estudos sobre essa questão em nível nacional, capaz de permitir uma leitura mais ampla e detalhada sobre a adoção das políticas de ação afirmativa pelos Ppgs.

Nesse cenário, mereceu atenção o estudo “Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão”,<sup>20</sup> da pesquisadora Anna Carolina Venturini, do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (Gema). Apesar de superficial por se basear apenas nos editais publicados pelos Ppgs que obtiveram notas entre 3 e 7, na avaliação quadrienal da Capes (2013-2016), esse estudo tem como principal mérito a apresentação de um perfil panorâmico da adoção de ações afirmativas nas universidades públicas federais e estaduais, no período de 2002 a 2018, antes e depois da portaria normativa do Mec. Do total de 2.763 Ppgs investigados, a pesquisa salienta que somente 26,4% adotaram algum tipo de ação afirmativa.

Mais do que isso, dos 737 Ppgs que adotaram algum tipo de ação afirmativa, segundo a pesquisa, a grande maioria está vinculada a universidades federais, optou pela modalidade cotas ou reservas de vagas com prevalência dos candidatos pretos, pardos, indígenas, seguidos por pessoas com deficiência. Porém, outros grupos-alvo estão identificados na pesquisa como quilombolas, transexuais e travestis, graduandos da rede públicas, com baixa renda, povos e comunidades tradicionais, portadores de visto humanitário/refugiados. A Região Norte é a que concentra o maior número de Ppgs com ações afirmativas, seguida pelas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Em relação às áreas acadêmicas, a pesquisa revela que as ações afirmativas estão concentradas especialmente em Ciências Humanas, e depois pelas áreas Multidisciplinar, de Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Linguística, Letras e Artes, sendo as engenharias as mais resistentes à adoção desse tipo de política. Em relação à avaliação pela Capes, a pesquisa aponta que os Ppgs com notas 6 e 7, com maior padrão de excelência segundo os critérios utilizados pela Capes, são os mais resistentes a adotar esse tipo de política, pois os programas com notas 3 e 4 concentram a grande maioria das ações afirmativas; porém, ressalta que essa é uma questão que precisa ser confirmada. (VENTURINI, 2019, p. 89-99)

Mais interessante ainda é o fato de que a grande

maioria das políticas de ações afirmativas na pós-graduação brasileira resulta de iniciativas das próprias universidades, mediante decisão de seus conselhos superiores, ou criadas pelos próprios Ppgs, por decisão de seus colegiados<sup>21</sup> (VENTURINI, 2019). No âmbito da Ufrj, a Cpaaf-Pg/Ufrj identificou que, até aquele momento (2020), apenas 10,5% dos 38 Ppgs *stricto sensu* em funcionamento adotaram algum tipo de ação afirmativa por iniciativa do próprio colegiado, a partir de 2017. Fato explicado pela ausência de uma norma institucional desta universidade.<sup>22</sup>

Somados a outras informações, os dados acima deram condições para a promoção de um rico e coletivo debate possibilitando o alinhamento dos integrantes da Cpaaf-Pg/Ufrj, que formularam o texto-base da proposta preliminar, nos moldes de uma deliberação, intitulado “Normas para Regulamentação das Ações Afirmativas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ”, cuja ideia central era a democratização do acesso aos Ppgs/Ufrj mediante políticas de inclusão social, de valorização da diversidade e respeito às diferenças, no âmbito da qualificação da formação acadêmica e produção do conhecimento científico. Esta primeira versão do documento preliminar foi encaminhada à Proppg, em outubro de 2020, dentro do prazo inicialmente previsto para o funcionamento da Cpaaf-Pg/Ufrj, o que exigiu dedicação e concentração de esforços de seus integrantes.

Chama a atenção o fato de o documento preliminar ter sido apresentado à Cppg somente como informe em reunião ordinária, na semana seguinte do mesmo mês em que foi enviado à Proppg pelo presidente da Cpaaf-Pg/Ufrj, colocado como ponto de pauta na reunião ordinária desta câmara em dezembro, último mês do ano de 2020. Portanto, pela extensão da pauta e exiguidade do tempo, não foi possível discuti-lo, sendo sua discussão adiada para o primeiro semestre de 2021. Importante destacar que a Ufrj passava pelo processo de escolha da nova reitoria, o que concentrou maior atenção da comunidade universitária com impacto no calendário de reuniões da Cppg e outros órgãos colegiados. Portanto, essa situação colocou a necessidade da prorrogação de vigência de funcionamento da Cpaaf-Pg<sup>23</sup>, ao mesmo tempo que aponta dificuldades na condução de discussão no âmbito da Cppg pela Proppg.

Após sete meses de intenso trabalho por via remota, troca de ideias e experiências, diante de um contexto conturbado pela tragédia da pandemia e interrompido pela eleição para a Reitoria, a Cpaaf-

Pg através do seu presidente encaminhou a Proppg, no mês de fevereiro de 2021, uma segunda versão do documento preliminar após sugestões encaminhadas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (Nai), acompanhado pelo relatório “Política de Ação Afirmativa na Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”, produzido com o propósito de auxiliar os coordenadores e conselheiros nas discussões internas dos Ppgs e da Cppg.<sup>24</sup> Em sua introdução, diz o relatório:

A seguir, apresentamos uma contextualização conceitual e legal das políticas de ações afirmativas no Brasil, uma descrição da trajetória do debate das ações afirmativas na UFRRJ desde a graduação até a pós-graduação, além de sugerir algumas recomendações sobre a política de acesso e permanência de estudantes que ingressarem pelas ações afirmativas no âmbito da pós-graduação da UFRRJ, como resultado dos trabalhos da CPAAf-PG, que se pautou pelo respeito às diferentes convicções, posicionamento e construção coletiva e democrática. Com isso, esperamos que este relatório sirva como importante instrumento auxiliar e complementar ao processo de discussão no âmbito dos PPGs e na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, visando a efetivação de uma política institucional de ações afirmativas na nossa Universidade centenária. (FERNANDES *et al.*, 2021, p. 2)

O debate entre os conselheiros ganhou corpo, dinâmica e continuidade no âmbito da Cppg, a partir da sessão ordinária em 25 de fevereiro de 2021, envolvendo maior participação dos PPGs, situação em que eles passaram a demonstrar maior interesse em debater o assunto, constituindo uma nova fase do processo. Foi acordado um prazo entre os conselheiros para cada Ppg, por meio de seus colegiados, realizar discussão do documento preliminar e relacionar as eventuais dúvidas e pontos divergentes. Seguindo as recomendações, discutiram o documento e encaminharam observações.<sup>25</sup> Outras três sessões da Cppg seguiram com pauta única dando sequência aos debates sobre o documento preliminar, a partir da apresentação dos conteúdos por artigos, com ênfase nas divergências em relação ao texto-base. A finalização dessa discussão ocorreu na sessão ordinária da Cppg, no dia 18 de junho de 2021, com a devida revisão do documento a partir do que foi discutido e acordado. A versão final do documento foi apresentada e aprovada na 389ª reunião ordinária do Cepe, publicada no dia 30 de julho de 2021 como Deliberação 270 – Normas para a Regulamentação

das Ações Afirmativas no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ, um ano após a instalação da Cpaaf-Pg, que realizou uma condução pedagógica do processo de discussão e elaboração da proposta inicial.

Grosso modo, as ações afirmativas passaram a compor a política institucional de inclusão social e democratização da pós-graduação na Ufrj, regulando o acesso por meio dos processos seletivos aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), mediante reserva de vagas com o percentual mínimo de 25% do total de vagas oferecidas em cada curso, assim distribuído: 20% para negros (pretos e pardos) e indígenas; e 5% para PcDs, garantindo a autonomia do Colegiado de cada Ppg em aprovar percentuais distintos em função da sua demanda, podendo incluir outros grupos sociais discriminados. (CEPE/UFRRJ, 2021)

A aprovação dessa deliberação significou um avanço na política institucional de democratização do acesso aos cursos de pós-graduação na Ufrj, o que colocou em foco a questão das comissões de heteroidentificação desde então demandadas pelos Ppgs, em seus respectivos processos seletivos. Quatro meses após a sua publicação, as normas sobre as ações afirmativas na pós-graduação foram complementadas pela Instrução Normativa nº 2, editada pela Proppg, em 18 de outubro de 2021, que regulou a atuação da Comissão de heteroidentificação para a verificação dos documentos apresentados por candidatos a vagas reservadas a pretos, pardos e indígenas, prevendo uma banca multiprofissional para avaliação da funcionalidade de candidatos a vagas reservadas a pessoas com deficiência, definindo mecanismos para inibir o preenchimento irregular de vagas nos processos seletivos dos programas de pós-graduação.

Soma-se a isso a preocupação com a adoção de uma política de permanência no âmbito da pós-graduação vinculada às políticas de ação afirmativa, pautada no “Relatório da CPAaf-PG/UFRRJ”, com o intuito de garantir ações de apoio material e condições de acessibilidade a fim de assegurar um ambiente saudável para a aprendizagem e evitar a evasão dos pós-graduandos ingressantes pelas ações afirmativas por reserva de vagas. Nessa direção, a questão das bolsas, acadêmicas ou não, é de fundamental importância, porém, apesar de todo o esforço da Cpaaf-Pg/Ufrj, identificamos essa questão como

nevrálgica e que impacta os interesses individualizados dos PPGs, mostrando-se como a mais polêmica do debate e o maior obstáculo. Por fim, a criação da Comissão de Acompanhamento da implantação da política de reserva de vagas, com a responsabilidade de elaborar estudos, gerar informações e acompanhar os Ppgs com vista a dirimir dificuldades e orientá-los, bem como avaliar a política de ações afirmativas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* previstas nas normas, é vista como muito positiva, mas ainda não saiu do papel até o momento da elaboração deste artigo.

### Considerações finais

O processo que levou à aprovação das normas para a regulamentação das Ações Afirmativas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ por Deliberação do Cepe (UFRRJ, 2021) representou um grande avanço e constituiu um marco histórico na trajetória da Ufrj, universidade centenária que, até a década de 1980, beneficiava filhos dos moradores das áreas rurais e proprietários de terras, ainda mais quando consideramos o universo da pós-graduação numa sociedade que é marcada por desigualdades sociais, relações assimétricas de poder, estruturada sob a lógica perversa do racismo, preconceitos e discriminações, com maior peso nos descendentes de africanos escravizados, isto é, a população negra ou afro-brasileira. Por isso, compreender as ações afirmativas como estratégia que envolve um conjunto de ações políticas dirigidas ao combate às desigualdades raciais e sociais e a ofertas de tratamento diferenciado com vistas à correção das desvantagens criadas pela estrutura social excludente, implica programas institucionais de reconhecimento da injustiça social e de reparação histórica

O trabalho empreendido pela Comissão de Políticas de Ação Afirmativa contribuiu para um importante passo na pauta da discussão sobre esse tipo de políticas públicas, no âmbito da pós-graduação dentro da Ufrj, com destaque para o caráter pedagógico na condução do processo de troca de conhecimento e experiências, elaboração coletiva da proposta inicial e acompanhamento das reuniões ordinárias na Cppg até o texto final das normas apresentadas e aprovadas pelo Cepe. O relatório de *Política de Ação Afirmativa na Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, produzido por esta comissão, para auxiliar os conse-

lheiros em suas decisões, mostra que não foi uma tarefa fácil e um caminho sem percalços, o que exigiu de todos os envolvidos certo grau de paciência, comprometimento e bom senso na promoção de um diálogo de permanente negociação, apontando para o aprendizado institucional jamais visto e imaginado na história da Ufrj.

De fato, foi um intenso e cansativo trabalho por via remota, trocas de ideias, sentimentos e experiências, numa atmosfera marcada pelo isolamento social em um mundo conturbado pela tragédia da pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19), com efeitos catastróficos para a população brasileira, principalmente negros, pobres e moradores das periferias. Destacamos, nesse contexto, o cenário mundial marcado pelas mobilizações sociais – sobretudo, do movimento negro pautado na questão do racismo estrutural, dos direitos e da justiça racial – deflagradas a partir da luta contra a violência direcionada às pessoas negras e questões mais amplas de discriminação racial, brutalidade policial e desigualdade racial no sistema de justiça criminal estadunidense, acrescentando o movimento Black Lives Matter (Vidas Negras Importam, em tradução livre), cuja origem se encontra na comunidade afro-americana, mas que se espalhou por vários países, chegando ao Brasil.

A aprovação da Deliberação Cepe/Ufrj nº 270, em 30 de julho de 2021, não encerra esse processo, mas abre novas possibilidades para a efetivação de políticas de ações afirmativas para além do acesso na pós-graduação da Ufrj, com impacto na gestão institucional e nos próprios Ppgs. Nessa direção, a proposta de lei (PL) que tramita no Senado Federal dispondo sobre a obrigatoriedade de implementação de políticas afirmativas destinadas à reserva de vagas para negros/as, indígenas e PcDs nos programas de pós-graduação de todo país, surge para preencher a lacuna existente na política nacional de educação superior.<sup>26</sup> Isso significa que muita coisa está para ser realizada!

## Referências

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012, 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 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016.** Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em [http://www.lex.com.br/legis\\_27175840\\_ORIENTACAO\\_NORMATIVA\\_N\\_3\\_DE\\_1\\_DE\\_AGOSTO\\_DE\\_2016.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27175840_ORIENTACAO_NORMATIVA_N_3_DE_1_DE_AGOSTO_DE_2016.aspx). Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016.** Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção: 1, Brasília, DF, 12 mai. 2016. p. 47. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014 (Série legislação; n. 125). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2008/L11.645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2008/L11.645.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2008/L11.645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2008/L11.645.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 27 dez. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, Otair *et al.* (coord.). **Política de Ação Afirmativa na Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Relatório da Comissão de Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, apresentado à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, como texto auxiliar ao documento básico sobre as ações afirmativas na pós-graduação da UFRRJ. Seropédica/RJ: UFRRJ/PROPPG, 2021. 33 p.

FERNANDES, Otair; COSTA, Ricardo Dias da. Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior da UFRRJ: reflexões preliminares. **Cadernos do GEA**, n. 8, jul.-dez. 2015. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP. 7-14

FERNANDES, Otair; COSTA, Ricardo Dias da. **Editorial**. In: FERNANDES, Otair; COSTA, Ricardo Dias da. (orgs.). Dossiê: Produção de conhecimentos, formação política e enfrentamento ao racismo na educação brasileira (Dossiê LEAFRO 10 anos, v 2). **Repecult – Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 4, n. 6, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/issue/view/81>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional de igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão

racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade** [online]. 2018, v. 39, n. 145, p. 928-945. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200256>. Acesso em: 13 out. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197–217, nov. 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, Ministério da Educação; Unesco, 2005.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quater/PENESB, 2003.

SISS, Ahyas; PACE, Ângela Ferreira. A UFRRJ e a implantação da Lei n. 12.711/2012: razões de raça e de classe. In: FERNANDES, Otair; SISS, Ahyas (orgs). Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste (OPAA). **Cadernos do GEA**, n. 8, p. 48-62, jul.-dez. 2015. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (Brasil). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFRRJ). **Deliberação nº 270/2021, de 30 de julho de 2021**. Assunto: Aprovar as Normas para a Regulamentação das Ações Afirmativas no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRRJ, com vistas aos procedimentos, editais e reservas de vagas para a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. Seropédica, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2021a. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://institucional.ufrj.br/soc/files/2021/03/Normas-Ac%cc%a7o%cc%83es-Afirmativas-anexo.pdf> Acesso em: 3 abr. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro). **Regimento Interno**, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG/UFRRJ). **Portaria nº 721/2021, de 25 de fevereiro de 2021**. Assunto: Prorrogar por mais 60 (sessenta) dias o prazo para conclusão do processo de elaboração da proposta

de Política de Ação Afirmativa na Pós-Graduação da UFRRJ pela Comissão designada por meio da Portaria nº 2.478/2020 - PROPPG, de 3 de julho de 2020. Seropédica, RJ: UFRRJ/PROPPG, 2021a.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Portaria nº 2.478/PROPPG, de 3 de julho de 2020.** Assunto: Aprovar Comissão com a finalidade de concluir o processo de elaboração da proposta de política de ação afirmativa na pós-graduação da UFRRJ. Seropédica, RJ: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 3 jul. 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG/UFRRJ). **Portaria nº 3.409/2020, de 16 de setembro de 2020.** Assunto: Prorrogar por mais 60 (sessenta) dias o prazo para conclusão do processo de elaboração da proposta de política de ação afirmativa na pós-graduação da UFRRJ pela Comissão designada por meio da Portaria nº 2.478/2020 - PROPPG, de 3 de julho de 2020 Seropédica, RJ: UFRRJ/PROPPG, 2020c.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG/UFRRJ). **Portaria nº 4.092/2020, de 22 de outubro de 2020.** Assunto: Prorrogar, por mais 60 (sessenta) dias, o prazo para conclusão dos trabalhos da Comissão designada por meio da Portaria nº 2.478/2020 - PROPPG, de 3 de julho de 2020, responsável pela elaboração da proposta de política de ação afirmativa na pós-graduação da UFRRJ. Seropédica, RJ: UFRRJ/PROPPG, 2020d.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG/UFRRJ). **Portaria nº 21/2018, de 30 de maio de 2018.** Assunto: Designar Comissão para tratar de ações sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, em atendimento a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Seropédica, RJ: UFRRJ/PROPPG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG/UFRRJ). **Portaria Nº**

**022/2016, de 27 de julho de 2016.** Assunto: Designar Comissão para tratar de ações sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, em atendimento a Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016. Seropédica, RJ: UFRRJ/PROPPG, 2016.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pós-graduação:** os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos, 2019. Disponível: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/12384#:~:text=VENTURINI%2C%20Anna%20Carolina.-A%20na%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20os%20desafios%20da%20expans%C3%A3o%20de,%2C%20Rio%20de%20Janeiro%2C%202019.> Acesso em: 20 set. 2020.

## Notas

<sup>1</sup> Termo que designa os descendentes de africanos nascidos no Brasil, filhos da diáspora africana. Ao mesmo tempo remete a um movimento de identificação étnica com os nascidos na diáspora africana em outros lugares como os afro-colombianos, os afro-americanos, os afro-peruanos, os afro-argentinos, entre outros (SISS, 2003).

<sup>2</sup> Pedagoga, Doutora em Educação, Professora Emérita da Ufmg, Reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab (2013-2014) e Ministra das Mulheres, Igualdade Racial e dos Direitos Humanos no período 2015-2016. A epígrafe acima é parte da fala da ex-ministra na conferência de abertura do “Seminário Políticas de Ações Afirmativas para Pós-graduação”, realizado em 13 de julho de 2016. <https://anped.org.br/news/acoes-afirmativas-nos-programas-de-pos-graduacao-experiencias-nova-portaria-do-mec-e-seus>. Acesso em 11 dez. 2020.

<sup>3</sup> Importante lembrar que as origens dos NEABs e Grupos Correlatos remontam às iniciativas de professores/as negros/as, qualificados nos cursos de pós-graduação nas décadas de 1980 e 1990, oriundos do Movimento Negro, que passaram a integrar o corpo docente em universidades por todo o país e formaram grupos, núcleos, laboratórios ou centros de estudos e pesquisas, pautando as questões vinculadas às relações raciais e seus impactos na vida da população negra ou afro-brasileira.

<sup>4</sup> Lei Federal 5.465, conhecida popularmente como a “Lei do Boi”, vigorou durante 17 anos (1968-1985), foi revogada pela Lei 7.423/1985.

<sup>5</sup> Participaram desse seminário o então coordenador Professor Doutor Ahyas Siss, um dos criadores do Leafro e naquele momento vice-diretor do IM, a professora doutora Nídia Majerowics que era a Decana de Graduação na época e mediu o debate, os professores Maurício Roberto Motta Pinto da Luz, Carlos Duarte Vitória (UFRJ), Francisco Carlos (UFPEL) e Márcia Souto Maior Mourão Sá (UERJ), além do discente Rodrigo Cesar de Araújo Santos, representante do DCE/UFRRJ e aluno do curso de Veterinária. Sobre esse debate, consultar “UFRRJ Debate Políticas de Ação Afirmativa”, em *ADUR Informa* 94, 2007, p. 8.

<sup>6</sup> A reunião ocorreu no dia 24 de janeiro de 2012, nas dependências da Prograd, com a participação do Leafro (dois representantes), Lapsiafro (um representante), Prograd (um representante) e Proaeste (um representante). Além destes, também foram convidados a Proext, o Núcleo de Análises de Políticas Públicas (Napp) e o Núcleo de Universitários Negros (Nun), que não enviaram representantes.

<sup>7</sup> <http://r1.ufrrj.br/graduacao/acoesafirmativas/img/img2.jpg> Acesso em 20 Dez. 2021

<sup>8</sup> O Opa envolveu pesquisadores representantes das Ifes parceiras, a saber: Ahyas Siss, Otair Fernandes de Oliveira e Ricardo Dias da Costa, todos da Ufrj; Cleyde Amorim e Sérgio Pereira dos Santos, ambos da Ufes; Cláudio Emanuel dos Santos da Ufmg; Rosana Batista Monteiro da Ufscar/Sorocaba). Posteriormente, o pesquisador Adilson Pereira dos Santos da Ufop, foi incorporado ao programa.

<sup>9</sup> Memorando Leafro 17, de 7 de julho de 2016. Além do Leafro, subscreveram o memorando os grupos de pesquisas: Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (Gpseruer – CNPq) e Grupo de Pesquisa Patrimônio Imaterial e Cultura Afro-Brasileira (Gppicafro – CNPq).

<sup>10</sup> Portaria Proppg nº22, de 27 de julho de 2016. A comissão era formada pelos professores doutores Luis Américo Calçada (presidente), Lúcia Helena Pereira da Silva, Maria Rebeca Gontijo Teixeira e Maria Gracindo Carvalho Teixeira.

<sup>11</sup> O Coordenador do Pppacs na ocasião era o Prof. Doutor Otair Fernandes de Oliveira.

<sup>12</sup> O Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação na época era o Prof. Doutor Alexandre Forte.

<sup>13</sup> De acordo com a Portaria Proppg nº 21, de 30 de maio de 2018, esta comissão foi formada pelos professores Ahyas Siss, Otair Fernandes de Oliveira (presidente), Luena Nascimento Nunes Pereira, Luis Américo Calçada e Thereza Cristina Cardoso Menezes. Importante registrar que esta última comissão avançou em seu trabalho até o esboço de um relatório que, por fatores externos e dificuldades organizacionais, não foi concluído. Não se tem conhecimento sobre a primeira comissão nem sobre sua composição.

<sup>14</sup> Cabe lembrar que desde o fim de 2016, as universidades federais passavam por um clima de mobilização e protestos constantes tendo em vista os impactos causados pela aprovação da PEC 55 (Proposta de Emenda Constitucional), que limitava os gastos públicos, somada aos impactos causados pelo corte de 30% das verbas para as universidades federais anunciada pelo governo, no mês de maio de 2019. As mobilizações, protestos e greves nesse período ocasionaram uma reorganização do calendário acadêmico impactando as férias dos professores e o trabalho dos grupos internos, entre os quais, o trabalho desta comissão.

<sup>15</sup> O caso de racismo e xenofobia sofrido pelo professor senegalês Alain Pascal Kaly, docente efetivo da Ufrj desde 2010, exemplifica o problema do racismo institucional nas universidades brasileiras. Amplamente noticiado em 2019, o caso mobilizou a comunidade universitária e não universitária, dentro e fora da Ufrj, que protestou e solicitou providências mediante manifestos públicos, reuniões e assembleia estudantil, criticando a forma como o caso foi conduzido pela administração superior da Ufrj, pelos processos administrativos.

<sup>16</sup> Destacaram-se nesse processo a doutoranda Alessandra Nzinga (Alessandra Pereira) do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Ppgcs) e da graduanda Suelen Geози Ferreira do curso de Licenciatura Plena em História na Ufrj e representante estudantil no Cepe. Esta última contatou o Leafro em 11 nov. 2019 por *e-mail*, informando haver “uma questão pendente no colegiado sobre cotas na pós-graduação”, solicitando mais informações sobre a (segunda) comissão e comunicando que o assunto seria pautado na reunião do Cepe, no dia seguinte.

<sup>17</sup> De acordo com a Portaria Proppg/Ufrj nº 2478, de 3 de julho de 2020, integraram esta Comissão: a) coordenadores Ppgs: *Jose Lucena Barbosa Junior* – Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos (Ppgcta), Doutor em Engenharia de Alimentos (Unicamp, 2014); *Leonilde Servolo de Medeiros* - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (Cpda), Doutora em Ciências Sociais (Unicamp, 1995) e *Marisa Fernandes Mendes* - Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Engenharia Química (Ppgeq), Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ufrj, 2002); b) Representante do Leafro: *Otair Fernandes de Oliveira* - Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedades (Pppacs2018-2020), Doutor em Ciências Sociais (Uerj, 2008); c) Pós-Graduandos/as PPGs: *Alessandra Pereira* – doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Ppgcs); *Paulo Cezar da Cunha Júnior* – doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos (Ppgcta); *Raissa Couto Santana* – mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências

Veterinárias (Ppgcv), que passou a ser membro titular a partir do mês de agosto de 2020, em substituição ao discente Paulo Cezar da Cunha Júnior que deixou a comissão por ter contraído o vírus da Covid-19; *Vanessa Cristina da Silva Ferreira* – mestranda de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Ppgeducimat)/Coordenadora do Coletivo Pne/Ufrjr; d) Representante discente do Cepe: *Suelen Geози Ferreira* – graduanda do curso de Licenciatura Plena em História na Ufrjr.

<sup>18</sup> Situação agravada pelas atitudes de um presidente negacionista e fascista que governou o Brasil, no período de 2018 a 2022.

<sup>19</sup> Sob o título “Procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração na pós-graduação: troca de experiências”, a roda de conversa foi realizada em 3 de setembro de 2020, com a participação das convidadas: Renísia Cristina Garcia Filice, professora associada da Faculdade de Educação da UNB, pós-doutora em Sociologia pelo CICS/Universidade do Minho, Braga/Portugal e pesquisadora/líder do Grupo de Estudos em Políticas; e, Janaina da Silva Nogueira, secretária executiva da PROGRAD, colaboradora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFRRJ, coordenadora e membro das três comissões de ações afirmativas vinculadas à homologação de vagas reservadas a estudantes negros e indígenas, pessoas com deficiência e estudantes em situação de vulnerabilidade social da UFRRJ.

<sup>20</sup> Tese de doutorado defendida no ano de 2019, no Programa de Ciência Política, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>21</sup> Em apenas um estado da Federação, o Rio de Janeiro, às ações afirmativas foram criadas por legislação estadual, valendo para todas as universidades estaduais, segundo Venturini (2019).

<sup>22</sup> De acordo com o *Relatório da Comissão de Política das Ações Afirmativas na Pós-Graduação da UFRRJ*, 2021, por decisão de seus colegiados, as ações afirmativas foram adotadas pelos PPGs: Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (Cpda, 2017); Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (Ppgeduc, 2020); Ciências Sociais (Ppgcs, 2020); e Geografia (Ppggeo, 2020). Além disso, ainda foi identificado o Programa Institucional de Qualificação do Servidor (Pqi, 2018).

<sup>23</sup> Sobre a vigência de prazo para o funcionamento da Cpaaf-Pg/Ufrjr, o relatório registra: a) prazo de noventa dias, de 3/7/2020 a 3/10/2020, estabelecido pela Portaria Proppg nº 2478, de 3/7/2020; b) prorrogação por mais sessenta dias, aprovada antes do término previsto e envio do documento preliminar, estabelecida pela Portaria PROPPG 3.409, de 16/9/2020 (UFRRJ, 2020c), de 3/10/2020 a 3/12/2020; c) prorrogação por mais sessenta dias, estabelecida pela Portaria Proppg nº 4092, de 22/10/2020 (UFRRJ, 2020d), de 30/11/2020 a 28/1/2021.

<sup>24</sup> O relatório registra momento de certa tensão em relação à questão dos PcDs, entre a proposta no documento apresentado pela Cpaaf-Pg e as sugestões do NAI, apontando para a forma polêmica de condução do processo.

<sup>25</sup> Encaminhamento até 10/3/2021, por *e-mail*, à Secretaria Acadêmica, com cópia para o presidente da Cpaaf-PG, informando o respectivo artigo e parágrafo.

<sup>26</sup> Projeto de Lei 3.434, de 2020, de autoria dos senadores Paulo Paim (PT/RS), Zenaide Maia (PROS/RN), Humberto Costa (PT/PE) e Paulo Rocha (PT/PA).

# A BUSCA POR UM NOVO MUNDO: políticas públicas, latino-americanismo e liminaridade a partir de pesquisa sobre a Universidade Federal para a Integração da América Latina (Unila), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil<sup>1</sup>

**Patrícia Silveira de Farias**

Graduação em Jornalismo (PUC-Rio), Mestrado em Teorias da Comunicação e da Cultura (ECO/UFRJ) e Doutorado em Antropologia Cultural (IFCS/UFRJ). Pós-doutorado em Estudos Culturais (PACC-Letras/UFRJ) e em Antropologia Social (UFRGS), com estágio pós-doutoral no King's College, Londres, Reino Unido. Professora titular da Escola de Serviço Social da UFRJ e Coordenadora da Área 3 - Cultura e Serviço Social no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Sociabilidades Urbanas, Espaço Público e Mediação de Conflitos - GPSEM

**Resumo:** Este texto se estrutura em três eixos que se complementam. O primeiro focaliza políticas públicas de ampliação de acesso no campo da educação superior brasileira, particularmente o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a Unila, e a internacionalização dessa modalidade de ensino. O segundo eixo analisa uma noção central em torno da qual se constrói e se dinamiza a “experiência Unila”: a identidade latino-americana, tanto a partir de seu percurso histórico quanto por meio das vivências dos entrevistados. Nesse sentido, indico o rendimento do conceito de liminaridade para acessar a dimensão dos impactos e da transformação provocados por essas políticas. Por fim, em seu terceiro eixo, o trabalho reflete sobre como padrões de sociabilidade étnico-racial, de gênero e de classe social contribuem nessa dinâmica. Para isso, foram feitas 18 entrevistas em profundidade, com alunes e docentes, observação e conversas informais, além de levantamento bibliográfico e documental.

**Palavras-chave:** Universidade; Unila; Internacionalização; Identidade Latino-americana; Transetorialidade.

## THE QUEST FOR A NEW WORLD: PUBLIC POLICIES, LATIN AMERICAN IDENTITY AND LIMINARITY IN A RESEARCH ON THE FEDERAL UNIVERSITY FOR LATIN AMERICAN INTEGRATION (UNILA), FOZ DO IGUAÇU, PARANÁ, BRAZIL

**Abstract:** This paper is built on three tracks of analysis. The first is based on public policies related to expand the access to universities, focusing on the case of Federal University for Latin American Integration (Unila), as well as the internationalization of higher education. The second track lies on the analysis of a core issue linked to the Unila experience: the configuration of Latin American identity, not only from its historical development, but also from the perspective of students and teachers. Finally, the third track reflects upon how patterns of ethnic, gender and social class sociabilities related to this dynamic. For this purpose, 18 interviews with students and professors were done, as well as observation, informal chats, and bibliographic and documental resources.

**Keywords:** University; Unila; Internationalization; Latin American identity; Transectoriality.

## Introdução

Este artigo gira em torno do papel das políticas de educação como instrumento de transformação, seu alcance e limites. Para isso, a análise se centra no caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em Foz do Iguaçu, Paraná. Serão acionadas ainda reflexões sobre juventude, gênero, relações étnico-raciais, violências, territorialidade e políticas públicas.

Na pesquisa, de cunho qualitativo, realizei 18 entrevistas em profundidade, sendo três com professores e 15 com alunos de diversos cursos, gênero, raça/cor/etnia e territorialidades. Todos os estudantes tinham entre 20 e 30 anos. A maioria pertencia às camadas sociais média e média baixa, e três vinham de situações mais precárias. Além disso, fiz levantamento bibliográfico, observações exploratórias e conversas informais.

### **As políticas públicas de acesso e internacionalização do ensino superior: o caso Unila**

Na primeira década do século XXI, a adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades focalizou o enfrentamento das desigualdades de acesso e permanência no ensino superior sofridas pelos grupos historicamente em situação de subordinação e discriminação, especialmente a população não branca e trabalhadores de baixa renda.<sup>2</sup> Um ingrediente a mais nessa política é colocado pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) em 2010, que, a partir das notas obtidas por cada estudante no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), permite sua inscrição em qualquer curso das instituições participantes em qualquer ponto do país. Por consequência, Enem e SiSU colaboram para aumentar o leque de opções e deslocamentos territoriais possíveis a estudantes, para além da tradicional concentração em instituições do Sudeste.

No campo da internacionalização do ensino superior, o Estado brasileiro também desenvolveu ações que visavam a mobilidade acadêmica entre universidades ao redor do mundo, assim como projetos conjuntos interinstitucionais. Programas como Ciências Sem Fronteiras, que fornecia bolsas de mobilidade internacional para estudantes de graduação, e o aumento do interesse e das dotações para projetos conjuntos com universidades de países do Sul global foram algumas iniciativas desenvolvidas com esse fim.<sup>3</sup>

A fundação do bloco econômico do Mercosul, considerada uma contrapartida geopolítica à União Europeia, também aponta um interesse de fortalecer os países do continente latino-americano e de pensar a desigualdade não apenas em nível interno, mas também em termos internacionais. Nesse contexto, as artes e a educação foram consideradas pontos fulcrais para a conquista dessa meta principal – o combate à desigualdade entre as regiões do mundo (ALMEIDA, 2015).

Assim, de um lado, tratou-se de enfrentar as desigualdades brasileiras estruturais, de classe e raça/etnia, e também regionais. De outro, a aproximação de conhecimentos e histórias latino-americanas visou uma atuação política e social mais integrada, na tentativa tanto de superar antagonismos e disparidades regionais históricos quanto, no quadro mais geral, combater a subalternização geopolítica em relação aos países ditos centrais.

A internacionalização do ensino superior vem sendo discutida e implementada sob diferentes perspectivas. Perrota (*apud* SANTOS, 2017), por exemplo, considera que há duas grandes tendências sobre o assunto. Uma delas julga que a internacionalização é parte de um movimento para ampliar a chamada comunidade internacional de conhecimento e também aumentar o diálogo entre diferentes grupos sociais, desafiando paradigmas ocidentais recorrentes e estimulando conexões entre as nações do Sul global. Esta seria a “internacionalização solidária”.

A outra perspectiva sobre a questão é chamada pela autora como a “internacionalização fenícia”, ou “comercial”, que enfatizaria a “expansão do pensamento colonial”, a partir da ideia de ensino superior como mercadoria, cujo foco seria um conhecimento orientado pelo e para o mercado, tendo como base paradigmas eurocêntricos.

Com efeito, historicamente, o movimento de estudantes e pesquisadores dos países do Sul global para Europa, Estados Unidos e Reino Unido foi o principal objetivo das políticas públicas destinadas à internacionalização da educação universitária. (cf. BRANDENBURG; DE WIT, 2011; SANTOS, 2017; FREIRE JR., 2017). Porém mais recentemente a própria ideia da internacionalização esteve sob ataque; de um lado, pelos que a consideram um instrumento para a consolidação da hegemonia do pensamento ocidental como forma de manter o poder político e econômico sobre países periféricos. De ou-

tro, críticos ultranacionalistas e conservadores americanos e europeus afirmam que essa circulação de pessoas e de saberes de diferentes países é nada menos que uma ameaça à segurança nacional.

Para além dessas críticas, é importante lembrar que o direito de ir e vir é considerado um direito humano básico e, como tal, a mobilidade acadêmica pode ser vista não do ponto de vista de uma “diáspora ou fuga de cérebros”, ou de uma suposta “ameaça forasteira”, mas como uma outra forma de relação entre países. Relação que constrói novas redes de colaboração e outros circuitos de circulação de recursos e de conhecimento e, dessa forma, voltamos à questão da “internacionalização solidária”.

Nesse sentido, a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em 2010, na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, sul do país, está ligada a uma perspectiva política e econômica, tal como citado acima, na qual o foco se direciona a estudantes e pesquisadores do Sul global. Nesse mesmo esforço, além da Unila, foram fundadas a Universidade Federal para a Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará (Nordeste do Brasil), que recebe estudantes de países africanos lusófonos; e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que incentiva a troca com países do extremo sul do continente, assim como a Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Nesta pesquisa, me ative ao estudo da Unila.

Mas, para entender melhor a formação e o projeto Unila, proponho primeiro conhecer um pouco o território de Foz do Iguaçu, sede da nova universidade.

## Foz

Foz do Iguaçu faz parte da região conhecida como Tríplice Fronteira, entre Paraguai, Argentina e Brasil. A vocação econômica de região de intenso comércio fronteiriço, inclusive com tarifas especiais de importação, se expandiu a partir da construção da hidrelétrica e também de acordos econômicos estabelecidos pelos governos da região.<sup>4</sup> No que tange à população, isso resultou no crescimento de Foz, que passou de pouco mais de 20 mil habitantes, nos anos 1970, para mais de 100 mil, uma década depois, chegando aos 186 mil nos anos 1980. É quando surge, no Brasil, a figura dos “sacoleiros” – brasileiros que transitam por Ciudad del Leste e Foz em busca de mercadorias para revender para o resto do país a preços módicos.

Nesse sentido, cabe lembrar as observações de Cárdenas e Webber (2018), que indicam que espaços de fronteira apresentam o mais das vezes configurações próprias, relacionadas ao constante contato intercultural; assim, seriam “espaços polissêmicos”, marcados muito mais pelo fluxo do que por rígidos limites territoriais oficiais.

No caso de Foz do Iguaçu, esse aspecto é reforçado pelo intenso movimento migratório para a região. Também outra imagem estereotípica transparece nos discursos sobre Foz nos meios de comunicação e entre pessoas de outras regiões, a partir da constatação desse intenso fluxo internacional e de mercadorias: o de *locus* de comércio ilegal de produtos eletrônicos ou mesmo armas e drogas.

O crescimento de Foz continua até os dias de hoje. Conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a população total de Foz do Iguaçu seria de 263.915 pessoas (IPARDES, 2022). E o discurso oficial sobre a cidade também aponta a relação entre esse contínuo crescimento e sua diversidade cultural, construída ao longo do tempo; no *site* da Prefeitura de Foz do Iguaçu, por exemplo, se afirma que há mais de 80 diferentes nacionalidades vivendo na cidade.

Essa perspectiva da “diversidade integrada” é encarada com bastante reserva pelas entrevistadas, em especial, por quem nasceu e foi criado na cidade. Como a aluna A. L., mulher branca, iguaçuense, comenta:

Foz do Iguaçu se diz uma cidade muito diversa e muito harmônica... mas você vê que é meio isolado, né, o árabe no lugar do árabe, o paraguaio no lugar do paraguaio, que sofre muito preconceito aqui, o argentino no seu lugar, e o brasileiro... no lugar do brasileiro. Mas eu acho que com a Unila... a Unila veio pra mostrar: não, integração se faz assim... a universidade tá tentando muito dar um exemplo, de como se faz essa integração.

## Unila

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana foi criada pela Lei Federal 12.189 (BRASIL, 2010). Suas atividades estão distribuídas em três *campi* – Unidade Jardim Universitário, Parque Tecnológico Itaipu e o *Campus* Integração, primeira unidade própria da universidade, ainda em construção. Foi concebida como uma instituição multicultural, oferecendo no início 50% de suas vagas para estudantes de outros países latino-americanos. De acor-

do com essa perspectiva, todos e todas as/os estudantes cursam disciplinas sobre a formação histórica latino-americana, assim como cursos de português, para hispanofalantes; e de espanhol, para brasileiros. De acordo com dados disponíveis no *site* da instituição, em agosto de 2022, a Unila possuía 6.597 alunos, de 37 nacionalidades, oferecendo 29 cursos de graduação e 13 de pós-graduação *strictu sensu*.<sup>5</sup>

Em 2014, é aprovada pelo Conselho Universitário da Unila a Resolução 37, que institui o Programa Pró-Haiti na Unila, com criação de vagas para haitianos portadores de visto humanitário. Essa resolução seguia a diretriz do Programa Emergencial Pró-Haiti em Educação Superior que, sob a coordenação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2010, elaborou uma política de bolsas de estudos em universidades para haitianas/os, se enquadrando como ação afirmativa. A ideia era apoiar um país então devastado por um terremoto, que destruiu inclusive sua estrutura de ensino, e que também enfrentava uma séria crise econômica.

A Unila, assim, tentava ampliar o alcance da própria noção de Latino América, e passava a abranger mais incisivamente o Caribe. Nesse movimento, revisitava um caminho, construído historicamente, que buscava desenhar os contornos sociais, políticos, econômicos e estratégicos do continente latino-americano.

### **Latino América, percursos de uma identidade**

Um brevíssimo panorama histórico sinaliza que a ideia de uma identidade latino-americana se forjou em contextos de luta pela independência nacional por parte dos países da região. Assim, se afirmar latino-americano era, naquele momento, uma estratégia política em busca de apoio entre os países e entre a população na luta anticolonial. Um bom exemplo disso foram os esforços de Simón Bolívar e José Martí para construir uma Latino América unida em torno do combate ao colonialismo ibérico.

Entretanto, no contrapé desse pensamento, a Guerra do Paraguai, em fins do século XIX, une Argentina, Brasil e Uruguai em suas ambições comerciais e territoriais contra outro país latino-americano, o Paraguai. Derrotado após a morte de quase 70% da população masculina nesse confronto, o Paraguai

sofre até hoje os efeitos dessa guerra, tanto econômica quanto política e socialmente.

O latino-americanismo é retomado no século XX, sob a premissa da superação da dependência econômica, social e epistemológica, marcas da situação histórica de colonialidade. Em 1948, a partir de iniciativa da ONU, é criada a Comissão Econômica para a América Latina, a Cepal, que, particularmente a partir da teoria do desenvolvimentismo na região, é reconhecida como um marco no continente. Em 1984, a Comissão passou a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, reconhecendo a similaridade dos processos de dominação colonial nesses territórios (cf. *site* da Cepal). No campo da luta política, pode-se dizer que, no século XX, Ernesto Che Guevara incorporou essa reivindicação por independência contra a opressão neocolonial e imperialista de Europa e Estados Unidos sobre a América Latina.

Mas as contradições dessa imaginada comunidade latino-americana, especialmente aquelas relacionadas a questões étnicas e de gênero, mereceram maior atenção após a redemocratização dos países da região, no fim do século XX. Autora importante neste novo momento é Lélia González, que afirma que tanto gênero quanto “raça” – além de classe – estão intrinsecamente ligados à própria formação social brasileira (1983). E indica o conceito de “amefricanidade” (1988) como forma de compreender mais profunda e amplamente o continente latino a partir da cultura nativa e dos povos africanos que para cá foram forçados a vir.

Recentemente, os conceitos de “epistemologias do Sul” e “colonialidade de poder” (QUIJANO, 2005) se incorporaram a essas reflexões. A premissa é que a epistemologia dos países centrais foi fundamental para a dominação socioeconômica, assim como para a dominação étnica e de gênero, sufocando outras perspectivas de mundo e formando o “epistemicídio” – o apagamento do pensamento não europeu sobre política, economia, nacionalidade, gênero, sexualidade e “raça”.

Nessa direção, a discussão e o próprio desenho do que seria essa identidade latino-americana se complexificam e se expandem, até que uma universidade de e para a América Latina saísse do papel e se tornasse prática no sul do Brasil. Mas de que forma isso ocorre? É o que veremos a seguir.

## Entrando para a universidade, ou “a Unila é outro mundo”

O encontro com a diferença está presente na entrada para a universidade, seja ela qual for. É uma nova fase da vida, em que a escola da vizinhança, com crianças e jovens o mais das vezes das redondezas, fica para trás. E se esse tipo de instituição por si só é atratora de diferenças, a Unila traz mais um ingrediente: a diversidade de nacionalidade. Nos comentários das pessoas entrevistadas, são comuns as referências a esse encontro com pessoas de várias origens territoriais. Ao mesmo tempo, o encantamento com toda essa diversidade vem acompanhado da consciência de que estavam todes juntas na mesma posição de aprendizado – um aprendizado para além do curso.

D., autotranscrita “garota paraguaia, mestiça” declara:

O processo de matrícula, eu fui com minha avó, minha irmã e minha mãe...e a impressão foi muito grande, porque a gente ficou “Meu Deus” vendo os grafites, coisas que numa universidade tradicional é totalmente criminalizado... Então isso foi um choque gostoso... Como a professora X. fala, a Unila é outro mundo.

E J., autotranscrito “homem negro, haitiano”:

Era dia de muita, muita alegria! Ah estou na Unila! [...] É como que a galera.....todo mundo tá feliz (ri muito) Como é contagiante! [...] E eu tava nessa imersão de alegria. Era um outro mundo; cheguei num outro mundo. No Novo Mundo.

É interessante observar que, ao reconhecerem a diferença desse “novo mundo”, num movimento reverso, os relatos refletem sobre a própria condição social. Assim, identificam no novo ambiente uma moralidade diferente da dos pais, ou as condições de trabalho precarizado e/ou o afastamento dos estudos deles mesmos e de seus familiares.

O contato com a diversidade fez a maioria reconsiderar também seu pertencimento étnico-racial. O venezuelano que fala “eu achava que era branco, mas agora eu acho que eu sou meio indígena, né” ecoa a paraguaia que prefere não declarar raça/etnia “porque estou em processo”, ou a carioca que rindo afirma que “no Rio eu até passava por branca, né, mas aqui eu dei uma enegrecida”. Já uma colombiana sinaliza: “na Colômbia eu não me identificava como preta, mas sim aqui no Brasil”. Enquanto isso, N1,

mulher da etnia tikuna, vinda da Amazônia, comenta: “eu sou cor indígena”.

A descoberta dos outros como redescobertas de si também atinge territórios, como em outra fala de N1: “Pra mim é meio maluco né, entrei em contato com pessoas de outro tribo... é tão bonito... nunca conheci essas várias etnias que vieram estudar aqui... Aí fico gostando disso, eu fico assim surpreendida, emocionada”.

Comparar essa experiência com a perspectiva de A3, branca, mulher trans, moradora de Foz, sobre a presença da alteridade indígena na universidade, é revelador do aprendizado profundo por que esses e essas estudantes passam nesta universidade:

você pega pessoas que são de maioria de uma cultura oral, pra entrar dentro de uma universidade cheio de coisa textual... E é incrível, porque [...] eles compreendem esses textos tão profundamente, que a exposição dessas pessoas é mais incrível que a do autor.

## Tornar-se latine, ou: les unileres

O movimento do reconhecimento da diversidade num terreno em comum, ou seja, a universidade, é direcionado gradativamente para a construção de uma outra identidade coletiva: a de pertencimento à América Latina. Sem dúvida, essa dinâmica é impulsionada pelo desenho pedagógico e político da Unila e, também, por iniciativas da gestão universitária. A disciplina Formação da América Latina, obrigatória para todos os cursos, é citada repetidas vezes nos relatos como o momento inicial da consciência do “ser latino-americano”. Os cursos de língua espanhola para lusofalantes e de português para *hispanohablantes*, se, de um lado, são outro momento de reconhecimento da alteridade linguística, de outro, também são reconhecidos como iniciativas de “equalização” da diferença para a construção de um entendimento mútuo.

Desde seu início, o núcleo gestor brasileiro e representantes dos países vizinhos perceberam a importância de estimular este encontro continental.

G2, professor, homem, cis, branco, conta:

Lembro de um fato na chegada de estudantes estrangeiros, que foi a abertura do ano, em que havia a vice-ministra da Educação paraguaia. Ela foi lá, levar 50 estudantes. E ela disse: “Hoje, o Paraguai comemora o Dia de los Niños – que era uma homenagem às crianças que sobreviveram à Guerra do Paraguai – “Agora o Brasil acolhe nossos meninos que vêm estudar aqui, enquanto no

passado nos matavam na guerra”... Isso me marcou muito.

Se o “projeto Unila” induz a uma latino-americanidade a partir da gestão universitária, também ações estudantis contribuem na mesma direção. Festas, criação de coletivos mistos e excursões são um sinal significativo. Mas, mais que isso, o desenvolvimento de uma espécie de língua própria acaba tornando a experiência única; o “famoso portunhol”, como indicam vários relatos, incorpora não só as duas línguas dos colonizadores, mas também palavras em guarani, gírias dos países do continente, e mesmo expressões do *creole* do Haiti.

A1, autoclassificade “negre, gênero fluido” de Rondônia, analisa este processo:

Eu não me sentia latino-americane antes de entrar na Unila, né... Tipo, a educação que a gente tem na maior parte das escolas faz a gente reverenciar e estudar mesmo só a história europeia, norte-americana, entende? ...junto com essa identidade unileira, a gente constrói a identidade latino-americana.

### Liminaridade

Com as políticas de expansão de instituições federais pelo Brasil e pelas ações mencionadas acima, amplia-se o sonho de cursar uma universidade pública para as camadas populares, não brancas. Assim, essas políticas públicas podem ser vistas como movimentos de fragilização da estrutura social brasileira, calcada em desigualdades de classe, raça/etnia e territoriais constitutivas do país, e também de abalo do próprio caráter da universidade brasileira e latino-americana, em sua formação histórica classista, racista, heteronormativa e legitimadora ainda das desigualdades entre regiões, estados e cidades.

Dessa forma, a entrada nesta universidade se torna o início de uma “suspensão” da estrutura cotidiana, e uma busca de “equalização” de neófitos na direção de uma nova posição profissional, mas também de uma nova cosmovisão, integradora de processos históricos similares. No caso da Unila, foco da pesquisa, o critério de “equalização” seria a latino-americanidade. A partir deste solo comum, seria possível a entrada num novo entendimento do cotidiano, unificado por vivências e demandas comuns que caracterizam a experiência América Latina, como dizia González (1988).

É possível e produtivo, neste momento, recuperar os estudos de Victor Turner (1974) sobre o estado

de liminaridade. Aproveitando as indicações de Arnold van Gennep sobre os ritos religiosos de passagem e seus três estágios – desagregação, liminaridade e reagregação sob novo *status* –, Turner se detém na análise dessa transição que se configura como um nivelamento de *status* entre os neófitos. Essa “suspensão” da estrutura hierárquica do grupo social é caracterizada por um sentido de *communitas*, tendo como desdobramento posterior uma “regeneração” dos laços humanos que ligam os grupos, para além das posições, hierarquias e obrigações do dia a dia.

O rendimento dessa perspectiva teórica para o estudo das sociedades pode ser indicado na própria obra de Turner e sua análise, por exemplo, do movimento *hippie* norte-americano como uma tentativa de *communitas*, sem, porém, deixar de lado os limites desta sua proposta. No caso brasileiro, é famoso o estudo de Da Matta (1997) sobre o carnaval como um ritual de liminaridade que caracteriza a sociedade brasileira.

### Os limites da liminaridade: territorialidade, gênero, raça/etnia

É possível perceber que a identidade unileira vai sendo construída a partir de dois polos. Um deles, como dito acima, tem a ver com o pertencimento a uma latino-americanidade, definida a partir da condição de inserir na Unila. Porém, o outro polo se define a partir da fricção com outra identidade, aquela representada pelos habitantes de Foz do Iguaçu.

M, mulher, cis, negra, carioca:

muito rápido eu percebi que, andando pela cidade, eu era um rosto diferente, um corpo diferente. As pessoas me olhavam na rua, se cutucando, ou então eu ia no comércio, e por mais que eu falasse em português, a pessoa me respondia em espanhol, porque ela assumia que eu não era de lá. Como se um brasileiro não pudesse ter esse rosto que eu tenho.

A contraposição entre “unilera” e “local” destaca a dificuldade da identidade brasileira diante do pertencimento ao continente. Essa dificuldade vai se insinuando até abarcar brasileiros não nascidos/criados em Foz do Iguaçu, numa dinâmica que, para os locais, marca “quem é de fora” com o sinal do perigo, opondo assim os moradores mais antigos e os/as “unileros/as”. Nessa direção, é preciso entendê-la como uma configuração, pois, essas identidades, ao

se definirem como diferentes, se enredam numa interdependência em que a definição do “nós” é compreendida como necessária contrapartida para a definição dos “outros”.

Mas para entender melhor essa oposição, é preciso também levar em conta dois outros fatores que contribuem para acirrar a disputa entre “unileres” e “locais”. O primeiro deles é a situação nacional, em que, nos últimos anos, vimos crescer grupos políticos de uma bélica extrema-direita, ultranacionalista e altamente conservadora. Nesse ambiente, a criação da Unila, feita no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, e que aponta para a superação de fronteiras nacionais, não é bem-vinda; especialmente por se tratar de um governo identificado como sendo “de esquerda”.<sup>6</sup>

O segundo fator, regional, era a presença dominante das universidades privadas na cidade antes da instalação da Unila. Contando com apenas uma instituição pública, estadual, a Unioeste, Foz concentrava o ensino superior nas mãos de grupos privados, que viram a concorrência crescer a partir da criação da Unila, abarcando um número cada vez maior de cursos e praticamente todo o segmento de pós-graduação. Em dados de 2020, é possível vislumbrar essa dinâmica entre ensino superior público e privado: naquele ano, havia 15.066 pessoas matriculadas em universidades, sendo 5.735 na Unila; 1.756 na única instituição estadual – Unioeste; e 7.575 nas oito universidades privadas. Sem dúvida, para os grupos empresariais que gerenciam essas instituições pagas, a fundação de uma grande universidade pública na cidade não foi um bom negócio – o que pode ter contribuído para o clima hostil.

Nesse contexto, marcadores sociais de gênero, raça/cor e origem nacional são acionados para caracterizar quem vai ser alvo dessas violências.

Março de 2014. Martina Piazza Conde, uma mestrandia uruguaia de Antropologia, foi assassinada por um rapaz da cidade, que invadiu sua casa. Esse fato constituiu um marco nas relações entre locais e unileres, particularmente mulheres.

M, mulher negra, cis, carioca:

Esse pessoal [...] tem muito orgulho de falar “minha família mora aqui há 40, 50 anos”, sei lá... Então pra eles [...] começou a chegar uma galera diferente no bairro, era um estranhamento muito grande... Lembro quando me chamaram pra morar nessa casa, e acontece que a casa foi assaltada, e quando a gente foi falar com o proprietário

da casa pra melhorar a segurança, o dono falou “a casa foi roubada porque a culpa é sua”. Nos anos que eu morei lá, perdi a conta das vezes em que fui assaltada, sempre entravam dentro da minha casa e roubavam as coisas [...]. Na rua eu ia perguntar que horas são pra uma velhinha, assim, ela segurava a bolsa, com medo.... Mais de uma vez eles picharam na casa: “Vão embora de Foz”, tipo “esse lugar não é de vocês”.

A mulher acima é negra. Nesse sentido, as violências de gênero se entrecruzam com as de raça/cor. Completando o quadro, também ouvi relatos de mulheres haitianas, negras, que precisam da ajuda de homens ao fazerem compras ou outras atividades pelas ruas, pois são assediadas sexualmente ou simplesmente xingadas por “locais”. Raça/cor e nacionalidade são marcadores que também ajudam a entender o caso a seguir, outro, emblemático dos conflitos que permeiam as relações entre estudantes da Unila e moradores locais.

Maio de 2016. Manchetes de vários jornais noticiam que o aluno haitiano Getho Mondesi, do curso de Administração e Políticas Públicas, foi espancado em Foz do Iguaçu por um grupo de jovens (brancos) que proferiram, enquanto o surravam, xingamentos de cunho racista e xenófobo.<sup>7</sup>

Estudos sobre a circulação e ocupação de pessoas negras em espaços públicos (cf. SANSONE, 2007; CECCHETTO, 2004; PINHO, 2008; GUIMARÃES, 2000; HASENBALG, 1979), embora com objetos e perspectivas distintas, trazem em comum uma constatação pendular. De um lado, a existência de um exercício constante dessa parcela da população, particularmente os mais jovens, de ressignificar e ocupar lugares públicos. Do outro lado do pêndulo, porém, diversos trabalhos indicam que a circulação de indivíduos negros pela cidade é cercada por um padrão de suspeição, configurando uma confluência entre discriminação racial e de classe.

J, haitiano, homem negro, narra:

Um amigo ia viajar e deixou a chave da casa comigo. Eu fui lá, ele pegou as coisas dele e foi embora na moto. De repente um cara na rua tirou um revólver, falou “você deita aqui no chão se não te explodo a cabeça!” Eu me deitei como uma folha... “Olha essa casa que você acabou de roubar!” E eu tô com as mãos vazias “Quê???? Cara, eu não sou nem daqui, eu sou estrangeiro, o que você tá falando? Soy estudante, da Unila, falei o que tava fazendo ali, eu tava chorando.... “Ah, desculpa, a vizinhança me chamou...” Pegou o

carro dele, e foi embora... Aí cheguei na outra quadra veio a polícia do município: “Tá com arma, aí? Mão de cabeça! E essa casa que você acabou de roubar?” E a casa é linda, entendeu? [...] Como que um negão pode entrar e estar saindo de uma casa así, entendeu? É muito, muito bizarro....E eu falei “mas por quê? Por quê? É por minha cor?” E o policial falava “sim” ... e ele, esse policial do município, era negro também.

Iniciativas institucionais tentam se contrapor a esse ambiente hostil aos/às unileres. Um eixo dessas iniciativas se direciona ao estabelecimento de projetos de pesquisa, extensão e atividades entre as universidades públicas locais, Unila e Unioeste, estadual. Um outro eixo de atuação é o de fortalecimento de laços com a comunidade, a partir da criação de projetos de extensão envolvendo grupos locais de agricultores, além de movimentos sociais. Ainda, outro conjunto de ações se dirige à formação de redes com organismos institucionais municipais, estaduais e regionais. Nesse sentido, foi criado em 2019 o Observatório de Gênero e Diversidade da América Latina e Caribe, encabeçado pela Unila, de que participam as secretarias estaduais de Direitos Humanos, Assistência Social, e Saúde, a Delegacia da Mulher, a Guarda e a Patrulha Municipais, o Ministério da Mulher do Paraguai, a Secretaria de Assistência Social da argentina Puerto Iguazu e movimentos sociais; a ideia é levantar dados e estabelecer ações conjuntas sobre violência de gênero e raça na região.

### **A volta à “estrutura”, ou: depois da Unila**

No processo ritual que Turner (1974) descreve, está prevista também a etapa de saída da liminaridade, com o fim de determinado aprendizado e volta à estrutura social, porém sob novo *status*. No caso das universidades, essa saída significa ou a conquista de um diploma ou a evasão antes do fim do percurso. Mas, e a Unila? O que fica da experiência unilera?

É possível afirmar que há permanências. Mudanças no circuito de convivência e de locais de moradia são desdobramentos relatados dessas vivências, assim como o entendimento sobre o papel do Brasil e suas relações com os outros países da região.

#### **A2, mulher cis, negra:**

(A Unila) mudou [...] a visão que eu tinha da relação com as pessoas, porque como eu sou de Foz do Iguaçu, a realidade que eu conhecia era aquela das pessoas aqui da cidade né? [...] como eu tive contato com pessoas de fora, de outros pa-

íses, então tinha muito mais pessoas negras do que eu tinha contato aqui em Foz, porque aqui é uma cidade extremamente racista, então a gente não tem muito contato, tudo isso foi mudando; mudou a estética, mudou o jeito de vestir, mudou completamente tudo, assim.... eu posso te dizer que mudou da água pro vinho.

#### **A3:**

Acho que a Unila me fez pensar muitas questões sobre o conhecimento, e sobre onde esse conhecimento gira e [...] do por que a gente quer tanto ir pra Europa estudar, pra ter algum tipo de *status* né. (...) a Unila me mudou completamente [...] me deixa muito mais informada sobre aquilo que eu quero fazer da minha vida tanto pessoal quanto profissionalmente.

No entanto, para algumas pessoas que passam por essa experiência, a volta à estrutura não significa nenhuma transformação em suas vidas práticas. Dois casos expressam essa desesperança quanto ao futuro após a Unila. M., aquela que foi assaltada e teve a casa invadida e pichada um sem-número de vezes, abandonou a Unila e voltou para o Rio; cansaço e medo das recorrentes experiências violentas são as justificativas, além da descrença de que o diploma traria alguma melhoria em sua vida.

J., que sofreu violência policial e agressões nas ruas, está no fim do curso e longe de esperar qualquer mudança em seu depois:

Eu me vejo agora sem futuro [...]. Não sei onde que vou trabalhar; vou me formar daqui a pouco e eu já sei que vou trabalhar com limpeza... eu já trabalhei com limpeza, e aí vim pra cá estudar, com a esperança de que o futuro vai ser melhor, mas aí... [...] Foz de Iguaçu não tem trabalho. Ou não dá trabalho. Não há trabalho pra migrantes. Uma coisa que a cidade não quer de nós.

### **Considerações finais**

Retomando o caminho trilhado até aqui, cabe em primeiro lugar analisar as políticas públicas de ampliação de acesso ao ensino superior como pertencentes a uma nova maneira de encarar a própria gestão do Estado. Dessa forma, lembro aqui que este processo pode ser entrevisto no movimento em direção à transdisciplinaridade (cf. DE FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994). Nessa perspectiva, o pensamento sobre meio ambiente, comunicação, direitos humanos e políticas públicas não pode ser limitado aos saberes de uma ou outra ciência. Tem necessariamente de ser perpassados por diversos campos de

conhecimento e modos de atuação, mais produtivos e eficazes na transformação social vista como necessária.

A transdisciplinaridade se desdobra, no campo das políticas públicas, na perspectiva transtetorial, que expressa a necessidade do trabalho em rede, a partir da consideração de que fenômenos complexos precisam de respostas complexas e integradas no que tange a políticas públicas. Nesse sentido, o projeto de internacionalização do ensino superior e os de ampliação de acesso às universidades podem ser vistos como iniciativas que se propõem a efetivar ações na educação, porém conjugadas a uma perspectiva socioeconômica de fortalecimento de blocos partícipes do Sul global, e da construção de pontes políticas para problemas comuns resultantes de heranças históricas coloniais. Uma questão que deve ser encarada sob a perspectiva de políticas transtetoriais, portanto.

O que estou sugerindo a partir deste estudo é que a internacionalização solidária a partir do caso Unila tem servido para desvelar as estruturas tradicionais de discriminação e desigualdades. Mais que isso, as interpela e propõe um novo arranjo, novas interações e sociabilidades. Daí, as reações adversas que apresentei sucintamente pelos casos emblemáticos da morte da aluna uruguaia, do espancamento do estudante haitiano e das violências relatadas nas entrevistas.

Dessa forma, como sinalizado ao longo do texto, as ações governamentais encontram limites. No caso estudado, se a dimensão da *communitas* se instala, se há igualdade em relação à situação de aprendizado e ao conteúdo a ser apreendido – a latino-americanidade – há desigualdades sensíveis, como as de raça/etnia, gênero e nacionalidade, que não desaparecem, pelo contrário, são acionadas pelo encontro. Ao fim do processo, a volta à estrutura traz pessoas com novos sonhos; porém retornam a velhos pesadelos muito reais. E para alguns segmentos sociais, a desigualdade social nunca é totalmente suspensa, e segue para além dos sonhos.

Um novo ambiente político e ideológico se desenha no horizonte a partir da recente eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. Nessa direção, após uma política externa isolacionista e em particular francamente hostil ao bloco econômico do Mercosul do governo anterior, trata-se agora de um explícito resgate e valorização das relações entre os governos da região, com a promessa de retomada e do fortalecimento de atuações conjuntas. Nesse contexto, o presidente Lula, em março deste ano, durante a visita a Itaipu

para a posse do novo diretor da hidrelétrica Binacional, frisou o compromisso de “reconstruir a Unila” e finalizar inclusive obras nos *campi* da universidade (cf. portal.unila.edu.br, publicado em 16 mar. 2023).

É preciso dizer que, apesar de novas políticas e das boas intenções, a estrutura, as hierarquias e as violências seguem fortes e limitam a potencialidade das ações propostas. No entanto, os sonhos também seguem, assim como os movimentos para alcançá-los. Nessa dinâmica, a vida social se faz e se refaz ao longo da história.

## Referências

ALMEIDA, Larissa Rosevics de. **O Mercosul educacional e a criação da Unila no início do século XXI** – por uma integração regional via educação. 2015. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. *The end of Internationalization*. In: **International Higher Education**, n. 62, Winter, p. 13-17, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **A internacionalização da universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm) Acesso em: 28 jun. 2019.

CÁRDENAS, Linda Osiris González; WEBBER, Maria Aparecida. “Quando o ‘outro’ está em casa: mobilidade guarani na Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai”. In: **Iberoamérica Social**, Ano 5, n. 9, 2018, pp. 39-54.

CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana. “Avaliação das políticas de Ação Afirmativa no ensino superior: resultados e desafios futuros”. Link: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2021/Avai%C3%A7%C3%A3o-das-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o>

afirmativa-no-ensino-superior-no-Brasil-resultados-e-desafios-futuros, novembro de 2021. Acesso em 07/08/2022.

CECCHETTO, Fátima **Violência e estilos de masculinidade**. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

CEPAL. Site institucional: [www.cepal.org/pt-br](http://www.cepal.org/pt-br). Acesso em 19/06/2022.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis. Por uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

DE FREITAS, Lima; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab (Comitê de Redação). **Carta da Transdisciplinaridade**. In: I CONGRESSO DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Convento de Arrábida, Portugal, de 2 a 7 de novembro de 1994. Arrábida, Portugal, nov. 1994. Disponível em <https://www.iconos.edu.mx/congre3/css/documentoshistoricos/cartatransd/Portugues.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GONZÁLEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. *et al.*, Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, Anpocs, n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Revista **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan./jun.1988.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Foz do Iguaçu**. Governo do Estado do Paraná, junho de 2022.

PENHA LOPES, Vânia. **Pioneiros: cotistas nas universidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2013.

PINHO, Osmundo. Relações raciais e sexualidade. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo (orgs.) **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: UFBa, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254-10.pdf>. Acesso em 20/05/2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso), 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>. Acesso em: 7 ago. 2022.

RABOSSI, Fernando. **Nas ruas de Ciudad del Leste: vidas e vendas num mercado de fronteira**. Rio de Janeiro, Museu Nacional/UFRJ, tese de doutorado, 2004.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**. Salvador: EdUFBa, 2007.

SANTOS, E. Internacionalização da educação superior: a opção geopolítica pela integração regional nos casos da Unila e da Unilab. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 30-51, set./dez. 2017.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

## ANEXO I Universidade Federal da Integração Latino-Americana

PAÍSES	ESTUDANTES
Angola	1
Argentina	87
Barbados	1
Benin	1
Bolívia	71
Brasil	4.609
Chile	66
China	2
Colômbia	418
Costa Rica	16
Cuba	44
Dominica	1
El Salvador	31
Equador	54
Estados Unidos	2
Gana	4
Guatemala	12
Guiné Bissau	12
Haiti	281
Honduras	21
Itália	1
Japão	7
Libano	2
Moçambique	1
México	13
Nicarágua	8
Panamá	8
Paquistão	1
Paraguai	476
Peru	180
República Dominicana	19
República do Congo	1
Rússia	1
Síria	1
Togo	1

Total de estudantes brasileiros: 4.609.

Total de estudantes internacionais: 1.957.

**Fonte:** Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais. Site institucional da Unila. Acesso em 8 ago. 2022. Dados de 2022.

## ANEXO II

### Universidade Federal da Integração Latino-Americana

#### Tabela 2 - Número de estudantes por raça/cor/etnia

RAÇA/COR/ETNIA	ESTUDANTES
Indígena	195
Pretos	804
Pardos	1.639
Branços	3.175
Amarelos	122
Não declararam	662

Total de estudantes brancos: 3.175. Total de estudantes não brancos: 2.760. Total de estudantes negros (pretos e pardos): 2.443. Dados de 2022.

**Fonte:** Painel Integrado de Indicadores e Informações Institucionais. Site institucional da Unila. Acesso em 08/08/2022.

### Notas

<sup>1</sup> Agradeço à professora. Cathy McIlwaine, que me recebeu na estadia no King's College London, onde desenvolvi parte da pesquisa, e também à professora Cornélia Eckert, do Departamento Antropologia da UFRGS, onde fiz meu estágio pós-doutoral. Meu agradecimento ainda a Mariana Costa e Ana Luisa Hickmann, que foram minhas assistentes de pesquisa e a quem muito devo na condução de várias das entrevistas.

<sup>2</sup> Para interessante estudo a respeito das primeiras ações afirmativas no Brasil e seu alcance, cf. Penha Lopes, 2013. Para dados recentes, cf. Carreira e Heringer, 2021; ver ainda a página do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa – GEMAA: <https://gemma.iesp.uerj.br/>. Acesso em 7 ago. 2022.

<sup>3</sup> Para políticas de internacionalização do ensino superior mais recentes, cf. BRASIL, 2017

<sup>4</sup> Esses acordos reforçaram a abertura dos portos brasileiros ao Paraguai e ajudaram a consolidar, naquele país, um importante centro comercial: Ciudad del Este (RABOSSI, 2001).

<sup>5</sup> Portal da Unila: <https://portal.unila.edu.br/> Acesso em 6 ago. 2022.

<sup>6</sup> Quanto ao acirramento da violência política da extrema-direita na região, registre-se, em 9 de julho de 2022, já durante a campanha para eleição presidencial, o assassinato a tiros de Marcelo Arruda, filiado ao Partido dos Trabalhadores, por um apoiador do ex-presidente de extrema-direita, que invadiu a festa de aniversário do petista, realizada num clube, e cujo tema era justamente a campanha de Lula à presidência.

<sup>7</sup> Cf. <http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2016/05/universidade-repudia-agressao-estudante-haitiano-em-foz-do-iguacu.html>. Acesso em 23/4/2018.

# DEFICIÊNCIA E UNIVERSIDADE: sobre as condições de trabalho de professores universitários com deficiência

**Fernanda Shcolnik**

Doutora em Literatura Comparada (UERJ). Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ). Coordenadora do projeto Deficiência e Universidade: Estratégias de Acolhimento e Políticas de Inclusão na Comunidade Acadêmica (PROATEC/Uerj)

**Ana Carolina Fernandes de Lima**

Graduada em Pedagogia (UFRJ). Bolsista do projeto Deficiência e Universidade: Estratégias de Acolhimento e Políticas de Inclusão na Comunidade Acadêmica (PROATEC/Uerj)

**Resumo:** No presente artigo, apresentamos os resultados preliminares do projeto de pesquisa Deficiência e universidade: estratégias de acolhimento e políticas de inclusão na comunidade acadêmica, contemplado com a bolsa PROATEC-UERJ em 2022. Tendo em vista as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência em todos os espaços sociais e, no campo da Educação, a atenção predominante às condições de estudantes com deficiência nos ambientes escolar e universitário, invisibilizando a atuação profissional de pessoas com deficiência nestes espaços, a pesquisa apresenta como objetivo investigar as lacunas existentes nas instituições de ensino superior no que tange ao trabalho e à atuação de professores universitários com alguma deficiência. Aplicando a metodologia da pesquisa narrativa, apresentamos os primeiros resultados a partir do levantamento das fontes existentes sobre o tema e de um relato de experiência de uma professora universitária com deficiência. Com base nesse relato e nas fontes encontradas, foi possível constatar algumas das barreiras enfrentadas por professores com deficiência no espaço acadêmico e a necessidade de se pautarem, urgentemente, políticas de acolhimento e inclusão para que se construam ambientes verdadeiramente democráticos nas universidades brasileiras.

**Palavras-chave:** Deficiência; Universidade; Trabalho docente; Acessibilidade; Inclusão.

## DISABILITY AND UNIVERSITY: ABOUT THE WORKING CONDITIONS OF UNIVERSITY PROFESSORS WITH DISABILITIES

**Abstract:** In this article, we introduce the preliminary results of the research project “Disability and university: reception policies and inclusion strategies in the academic community”, contemplated with a PROATEC-UERJ scholarship in 2022. In view of the difficulties faced by disabled people in all social spaces and, in the educational area, the predominant attention to the conditions of disabled students at the school and university environments, making the professional performance of people with disabilities invisible in those spaces, the research introduces, as an objective, the investigation of the existing gaps in the higher educational institutions, related to the work and performance of university professors with disabilities. Using the narrative research methodology, we introduce the first results that originated from the survey of existing sources on the topic, as well as the report about the experience of a disabled university professor. From this report and the sources found, it was possible to verify some barriers faced by disabled professors in the academic space and the need to establish reception and inclusion policies, in order to build truly democratic environments in the Brazilian universities.

**Keywords:** Disability; University; Teaching work; Accessibility; Inclusion.

## Introdução

Neste artigo, apresentamos os primeiros resultados da investigação sobre as condições de trabalho de professores com deficiência em universidades. A pesquisa se dá no âmbito do projeto Deficiência e universidade: estratégias de acolhimento e políticas de inclusão na comunidade acadêmica, coordenado pela professora Fernanda Shcolnik (CAp-UERJ) e contemplado com uma bolsa PROATEC (UERJ) em 2022.

O projeto surge com a experiência de sua coordenadora como professora universitária com deficiência visual e as barreiras encontradas para a plena realização das atribuições do cargo, em função da ausência de uma política de inclusão na Uerj. A partir dessa experiência, foram buscados materiais científicos a respeito e pudemos constatar a escassez de investigações sobre o tema, já que a maior parte de trabalhos tem como objeto de pesquisa a situação dos estudantes com deficiência, invisibilizando professores com deficiência que atuam em escolas e universidades.

Assim, entre outras atividades, o projeto inclui a pesquisa sobre a realidade da atuação de professores universitários com deficiência, tendo como objetivos compreender as particularidades e necessidades do trabalho de professores com deficiência e, a partir de dados concretos, provenientes de relatos de experiência, mapear as lacunas de acessibilidade existentes nas universidades. O projeto prevê, ainda, a apresentação de propostas de intervenção que vislumbrem a implementação de políticas de inclusão no ambiente acadêmico.

Parte importante da pesquisa será a coleta de dados de uma experiência de trabalho com acessibilidade. Esta será realizada por meio do registro da experiência de trabalho apoiado da coordenadora do projeto, a partir da colaboração de bolsistas, que desempenharam o papel de profissionais de apoio. A professora fornece, também, uma exposição das barreiras e dificuldades encontradas na universidade para a realização plena e com autonomia de suas atribuições como docente universitária.

Dado que a pesquisa se encontra em curso, não tendo entrado na etapa de entrevistas com outros professores, apresentamos, neste artigo, o registro da referida vivência de trabalho da professora que coordena o projeto, bem como o levantamento bibliográfico de fontes que continham os registros de informações sobre o trabalho de professores com deficiência.

Antes, traçaremos um breve panorama do percurso histórico do lugar social das pessoas com deficiência, bem como a quantificação dessa população no Brasil e seus direitos no acesso ao trabalho.

## As pessoas com deficiência na história

O artigo “As pessoas com deficiência na história do mundo” (GARCIA, 2011) demonstra que, ao longo da história da humanidade, pessoas com deficiência foram excluídas e marginalizadas da vida social, tendo negado o próprio direito à vida na Grécia e Roma antigas, passando, pouco a pouco, a ser tratadas com políticas de assistencialismo, alheias a qualquer direito de participação política e social. Ao historicizar a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência, Débora Diniz (2007) relata o quanto corpos com deficiência foram alijados de exercer sua cidadania e seus direitos básicos, separados da sociedade dita normal, pelo confinamento em instituições como clínicas e hospitais onde permaneciam em estado de solidão e sem direito a voz, impedidos de fazerem escolhas sobre suas próprias vidas.

Como informa Diniz (2007), em um momento de hegemonia das ciências médicas e biológicas, tendo em vista sua ascensão e vigência no século XIX, a deficiência era associada à doença, sendo de responsabilidade das ciências médicas. Desse modo, as pessoas com deficiência eram segregadas da vida social, mantidas em abrigos e centros de reabilitação, sob os cuidados de profissionais ligados à área médica e sem a oportunidade de inclusão e participação social. O chamado modelo médico da deficiência é marcado, portanto, pela patologização do corpo deficiente. Nesse contexto, pessoas com deficiência não eram consideradas pessoas, mas tratadas como incapazes de participar da vida social em função de suas limitações.

Na década de 1970, no Reino Unido, um grupo de pessoas com deficiência física, através da Upias, Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação – primeira organização política de pessoas com deficiência –, coloca-se publicamente contra a hegemonia do modelo médico, denunciando a condição de isolamento em que viviam e se organizando em torno da reivindicação de participação na vida social e na construção de políticas públicas que contemplassem as pessoas com deficiência. Estes ativistas teorizaram o chamado modelo social, que, em oposição ao modelo médico, proclamava que a origem do impedi-

mento à efetiva participação social e política das pessoas com deficiência estava na interação de seus corpos com as barreiras existentes nos mais diversos espaços e dinâmicas de organização social, e não nas lesões de seus corpos. Com base no materialismo histórico-dialético, deslocam a ênfase das lesões corporais para a configuração dos espaços na sociedade capitalista, que não apenas produz deficiência, em decorrência da superexploração do trabalho, mas oprime e exclui corpos desviantes quanto à normatividade estética e corporal vigente. Dentro dessa lógica, a pessoa com deficiência é desconsiderada, já que representa a diversidade humana diante de uma corponormatividade homogeneizante. Além disso, pela lógica do capital, em que o valor de uma pessoa é medido por sua capacidade produtiva, as pessoas com deficiência eram desconsideradas como pessoas capacitadas a trabalhar, sendo, portanto, jogadas para a margem do processo produtivo.

Com o advento do modelo social, a sociedade é desafiada a adequar seus valores e espaços a corpos que sempre considerou improdutivos, de modo a garantir as condições necessárias para que as pessoas com deficiência participassem das dinâmicas sociais, sendo incluídas nos ambientes escolares e no mundo do trabalho e tendo acesso à saúde e educação.

Posteriormente, a partir dos anos 1990, teóricas feministas, com destaque para Jenny Morris e Eva Kittay, apontaram limitações no modelo social, por desconsiderar, no caso de deficiências mais severas, a necessidade do cuidado para que se concretize a inclusão. Trata-se de casos em que a autonomia não tem como ser plena sem a intervenção humana, o que aponta para a urgência de se pautar a construção de políticas públicas do cuidado, enfatizando, ainda, a necessidade de se pensar o conceito de interdependência no debate e na luta por inclusão. A grande contribuição de teóricas feministas foi o alerta de que a reivindicação de uma política pública do cuidado deve, portanto, caminhar lado a lado com a luta por garantia de acessibilidade, tendo em vista a efetiva inclusão da pessoa com deficiência, em sua diversidade, em todas as áreas da vida – incluindo-se as esferas pública e privada.

Esse panorama histórico e a cronologia dos avanços do movimento social das pessoas com deficiência permitem embasar a reivindicação por equidade nas universidades, à medida que fornece uma série de elementos concernentes às condições específicas necessárias para se garantir a autonomia de pessoas

com deficiência em todas as esferas da vida e, conseqüentemente, sua permanência com dignidade em seus espaços de trabalho.

### **A realidade atual: avanços e desafios**

De acordo com o relatório *Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil* (IBGE, 2022), em 2019, havia 17,2 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência no país. Mas qual o lugar social dessas pessoas no contexto histórico atual? O mesmo relatório, que analisou dados da Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2019), informa que, também em 2019, a taxa de participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho era de 28,3%, enquanto a de pessoas sem deficiência era de 66,3%.

Uma das barreiras para a entrada de pessoas com deficiência no mercado de trabalho consiste em problemas atitudinais por parte dos empregadores e recrutadores, que se mostram resistentes a contratação de profissionais com deficiência e, quando o fazem, é, majoritariamente, para cumprir a lei de cotas. Trata-se da Lei 8.213/1991 (BRASIL, 2015), que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos concursos e em processos seletivos. No entanto, mesmo com uma política afirmativa de mais de 30 anos, pessoas com deficiência ainda não têm assegurado o direito ao trabalho, como evidenciado pelas estatísticas.

Esses dados apontam para a alarmante realidade de uma retroalimentação da dinâmica do capacitismo – discriminação de pessoas com deficiência –, já que esse tipo de discriminação é, predominantemente, o causador da exclusão das pessoas com deficiência do mundo do trabalho, ao passo que essa mesma exclusão, expressa na resistência a contratá-las, as mantém fora desse espaço, consolidando a falsa ideia – e, ainda, hegemônica – de que pessoas com deficiência não teriam capacidade para ocupar cargos, exercer funções e desempenhar tarefas nas mais diversas áreas.

Em contrapartida, há dados sobre a baixa qualificação das pessoas com deficiência, os quais registram que quase 70% delas não têm ensino fundamental completo (LEAL, 2021). Estes números são reflexo da exclusão dessa população do acesso à educação. Com a recente vigência da educação inclusiva e a política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades, espera-se uma mudança nesse cenário, mas é preciso enfatizar a necessidade

da garantia de estrutura adequada e da fiscalização sobre as condições de permanência dos estudantes com deficiência em escolas e universidades.

Assim como nos referidos espaços de educação formal, o processo de inclusão de pessoas com deficiência em seus ambientes de trabalho envolve, para além de seu ingresso, a necessidade de providenciar acessibilidade e adaptações necessárias para a permanência destas pessoas em seus cargos. A esse respeito, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), também chamado Lei Brasileira de Inclusão, traz um capítulo que versa sobre os direitos das pessoas com deficiência no âmbito do trabalho. Nele, especifica a obrigatoriedade da garantia das condições necessárias para a inserção desses trabalhadores. Esse direito está contemplado no artigo 34º, que postula:

A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos. A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor. É vedada a restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena. A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, formação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados. É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade e cursos de formação e de capacitação. (BRASIL, 2015)

A despeito do importante dispositivo legal mencionado, o capacitismo historicamente consolidado ainda impõe uma realidade marcada por adversidades e violações aos direitos conquistados. No intuito de compreender a realidade concreta das condições de trabalho de professores universitários com deficiência, foram levantadas algumas fontes, que apresentamos na sequência, seguidas do relato de experiência de uma das autoras deste artigo.

## **O exercício da profissão docente por pessoas com deficiência: espaço de opressão e de luta**

Na investigação sobre o exercício da profissão docente por pessoas com deficiência, pudemos constatar uma série de barreiras enfrentadas por esses profissionais. A sociedade excludente e estruturalmente capacitista em que vivemos determina um mundo marcado pela falta de acessibilidade, e, na universidade, essa conjuntura se reflete na ausência de políticas institucionais que garantam o pleno exercício da profissão docente em igualdade de condições com as demais pessoas.

Exemplo concreto está registrado na matéria “Te-rei que diminuir frentes de trabalho se não houver uma revolução na UFES: professor e PCD, Douglas Ferrari denuncia a exclusão provocada pela falta de acessibilidade na universidade”, publicada no portal Século Diário em julho de 2022. A reportagem mostra os obstáculos enfrentados pelo professor Douglas Ferrari, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que tem deficiência visual. O professor destaca as barreiras presentes nos sistemas digitais internos da universidade, que comprometem e até inviabilizam sua participação em editais de projetos, impactando diretamente o exercício de sua função como pesquisador. Ferrari relata que:

Devido à dificuldade de enxergar, já que tem somente 30% da visão no olho esquerdo e 5% no direito, [...] cadastrou seu e-mail errado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG). Por causa disso, não recebeu um e-mail comunicando sobre as datas para envio de avaliação de sub-projeto de Iniciação Científica. O cronograma consta nos editais, mas sua deficiência faz com que tenha dificuldade para lê-los. Assim, acabou perdendo o prazo para envio, não podendo concorrer este semestre nem no semestre que vem, o que fará seus orientandos perderem as bolsas do projeto já em andamento. (GOBBO, 2022)

A falta de acessibilidade digital costuma afetar de modo significativo as pessoas com deficiência visual, e é o problema que aparece com maior destaque no relato do professor, que explica que

tem acesso, por exemplo, ao Portal dos Professores, onde, entre as atividades a serem executadas, está o registro das notas dos alunos. Entretanto, não consegue utilizar direito. “As plataformas não são acessíveis às pessoas com deficiência”, diz, destacando que isto acontece em

vários outros portais, como os de protocolo e o site oficial da UFES, onde só consegue ter acesso aos destaques. Ele também não consegue ler as resoluções para progressão, tem dificuldade para envio online da documentação e não consegue acompanhar os processos. (GOBBO, 2022)

Outro aspecto relevante no relato de Ferrari são as consequências da falta de acessibilidade em sua saúde física e mental, o que o levou a receber orientação médica para que evitasse acumular frentes de trabalho. Ele afirma, ainda, que a UFES conta com Núcleo de Acessibilidade, que chegou a criar um Plano de Acessibilidade que contava com a acessibilização de calçadas e a promoção de cursos de formação para professores, mas o plano nunca foi executado.

O artigo “A função docente e o professor com deficiência visual” (DOMINGO, 2018) apresenta alguns dos obstáculos enfrentados por esses profissionais. Nele, Elisabete Marcelino Domingo, autora e também professora com deficiência, destaca dificuldades desde o percurso de sua casa à instituição de ensino até os processos específicos da atuação dentro e fora da sala de aula, demonstrando a extensão e complexidade das questões concernentes à inclusão de professores com deficiência em seus ambientes de trabalho.

Ela enfatiza o processo de familiarização com o espaço físico e as dependências da instituição, a necessidade de adaptação de materiais e recursos didáticos a serem utilizados e o fato de, muitas vezes, o professor com deficiência visual depender de outras pessoas para realizar suas funções. Como afirma Domingo: “os professores com deficiência visual, para cumprirem o seu dever de corrigir trabalhos, são obrigados a socorrer-se da preciosa ajuda dos amigos, ou então, muitas vezes têm que pagar a quem lhes leia os testes, fichas e trabalhos [...]”.

Também são destacadas as especificidades na própria relação entre professor e aluno e entre ele e seus pares, que muitas vezes praticam discriminação, o que evidencia a presença do preconceito com pessoas com deficiência, materializado em falas que demonstram a clara relação entre deficiência e incapacidade. Esse fato aponta para a complexidade do problema, visto que a inclusão não consiste somente em recursos materiais, dependendo, também, do fator atitudinal, que implica uma transformação radical nas mentalidades e no imaginário social sobre a deficiência.

## **A pesquisa-narrativa como espaço para vozes com singularidades**

Os sujeitos têm experiências múltiplas, eles podem viver o mesmo evento em seus cotidianos, porém, seus relatos sobre esse evento serão singulares. As pessoas com deficiência também relatam suas multiplicidades cotidianas. Ao pensarmos em como transmitir as experiências de forma rica e que valorizasse a voz dos sujeitos, era essencial que a metodologia trouxesse esse olhar sensível e estimulante. Por essas razões, encontramos na pesquisa narrativa a chave para acessar as experiências dos docentes com deficiência.

A pesquisa narrativa possibilita que as experiências sejam enaltecidas e potencializadas. Não se trata, aqui, de sobrepor um método a outro, mas de propor uma forma diferente de se estudarem as pluralidades dos sujeitos e suas histórias de vida.

De acordo com Moraes (2000):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras. (MORAES, 2000, p. 81)

Dado que pessoas com deficiência têm sido impossibilitadas de expor suas experiências, permanecendo silenciadas através da história, o uso da pesquisa narrativa possibilita tanto que suas falas nos atravessem, quanto que possam pôr suas perspectivas em evidência. Ao ouvir as histórias de nossos conversantes, podemos reviver nossas próximas experiências e sermos transpassadas pelo psíquico e físico do outro. É um aprendizado, que vai para além de amostragens e perspectivas mais rígidas. No “como os indivíduos ensinam e aprendem, no como a temporalidade (contextualizando tudo em relação ao tempo) conecta-se com a transformação e aprendizagem e no como às instituições interferem em nossas vidas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 29).

Desse modo, colocamos em prática o referido método, não hegemônico, que consideramos adequa-

do ao registro de relatos de experiência e de enaltecer vozes de sujeitos que, muitas vezes, têm esse espaço negado. Principalmente, em locais em que o cientificismo clássico determina as lacunas do que pode ou não ser considerado legítimo. “A negação da subjetividade biográfica, isto é, do potencial científico de cada narrativa, é um problema metodológico, que pode ser entendido como o problema do grau da representatividade de uma biografia.” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4.095).

### **Exclusão e desafeto na universidade: relato de uma professora com deficiência**

Na reflexão constante possibilitada pela pesquisa narrativa, esta seção do presente artigo se fundamenta na experiência de uma conversante que faz parte do grupo. Uma professora com deficiência de uma universidade pública, que propõe um diálogo sobre a sua chegada à instituição em que trabalha. Por ser autora e pesquisadora, mas também objeto do projeto “Deficiência e universidade”, optamos, aqui, por apresentar este relato como narrativa em 1ª pessoa, jogando luz sobre vivências cotidianas em sua rotina como professora com deficiência na universidade.

Sou pessoa com deficiência visual, formada em Letras e, desde 2019, professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto de Aplicação.

A primeira barreira com que me deparei ao chegar na universidade aconteceu em meu exame admissional, no Departamento de Saúde. Na ocasião, realizei os procedimentos necessários, sendo examinada por profissional médica responsável, tendo que retornar tempos depois para buscar a documentação final. A médica informou que a documentação entregue por mim, assim como meu exame médico, estavam corretos e que não havia nenhum problema.

No entanto, ao retornar para buscar a documentação que comprovaria minha aptidão para assumir o cargo de professora, havia outra profissional médica no local, e ela precisava assinar os papéis com o relatório final. Ao notar que eu era uma pessoa com deficiência, a médica recusou-se a assinar os documentos, pois outra profissional, e não ela própria, tinha me examinado e seria incerto, para ela, se deveria aprovar-me como apta para assumir as funções. Surpreendida com tais alegações, já que tenho conhecimento de outros professores com deficiência em diferentes instituições de ensino, informei-a sobre

meus direitos e sobre a ilegalidade de tal ato, mas tive que retornar novamente em outra data para pegar a documentação. Se eu esperava que o ambiente universitário seria democrático, igualitário e não capacitista, tive, mais cedo do que esperava, a prova de que as barreiras atitudinais estavam presentes ali. A partir daí, novos obstáculos, de outras ordens, surgiram em minha rotina de trabalho.

Como se sabe, o cargo de professora efetiva de uma universidade implica o desenvolvimento de um trabalho embasado no tripé ensino-pesquisa-extensão. O cumprimento destas tarefas implica uma série de relações institucionais, desde parcerias com nossos pares até a inserção de projetos para cuja oficialização é necessário lidar com uma série de processos institucionais. Há também a presença de VARIADOS assuntos trabalhistas concernentes ao setor de Recursos Humanos e as normas e demais informações relevantes sobre a rotina da universidade. Todas estas informações e procedimentos são realizados através de meios de comunicação e sistemas digitalizados, o que, por um lado, permitiria o acesso a professores com deficiência visual, mas, por outro, pode constituir elemento impositivo de barreiras ao trabalho, dado que certos formatos de mídias digitais e recursos como gráficos e tabelas não são legíveis com leitores de tela, dispositivos utilizados por pessoas com deficiência visual para o acesso a textos em meios digitais.

É neste contexto que me deparei com novas barreiras na universidade, que, desta vez, afetariam diretamente a viabilidade de realizar tarefas do cotidiano docente. Os avisos sobre situações as mais diversas, relativas à vida universitária, são enviados por e-mail, mas nem sempre são confeccionados de modo acessível – demandando o auxílio de terceiros, por conta própria, o que acaba sendo feito de modo informal, sendo problemática a necessidade de solicitar, cotidianamente, a pessoas da família ou colegas da universidade que façam a leitura ou transcrição de informações concernentes a meu trabalho.

Outro aspecto que precisa ser destacado diz respeito a atividades diretamente relacionadas ao cotidiano do trabalho de ensino. Um deles insere-se no contexto dos sistemas digitais. Dado que minha unidade de atuação na universidade é o Instituto de Aplicação, realizo meu trabalho docente não apenas na graduação, mas também na educação básica, na qual se situa o trabalho de campo dos estagiários dos

cursos de Licenciatura. Este fato gera algumas especificidades, uma delas sendo a realização de avaliações PELOS estudantes de forma manuscrita. No entanto, a leitura de materiais não digitalizados por pessoas com deficiência visual severa é possível apenas com um profissional leitor. De outro modo, configura-se em mais uma barreira.

Deparando-me com tais obstáculos, busquei, por meios institucionais, o suporte necessário para suprir minhas demandas de trabalho, e o que encontrei foi a falta de estrutura e até de conhecimento de possíveis resoluções do problema. Em minha unidade de trabalho, recebi a orientação para que procurasse o setor de saúde da universidade. Ao fazê-lo, fui informada de que a responsabilidade seria da gestão de minha unidade de trabalho. Diante do impasse, me foi sugerido que submetesse um projeto a algum edital pelo qual pudesse conseguir um bolsista. Ora, como podem as necessidades específicas de um professor com deficiência FICAR a cargo de uma bolsa cuja finalidade é outra, e não o apoio a pessoas com certas necessidades? Como pode uma pessoa com deficiência depender de uma bolsa de validade temporária que não tem garantia de ganhar, tampouco de que seja renovada, em caso de sua concessão?

Após trabalhar, nos primeiros anos, com o auxílio informal de terceiros e até mesmo pagando pessoas não necessariamente capacitadas para desempenharem o papel de ledoras nas correções de avaliações da educação básica, bem como no preenchimento de formulários semestrais de declaração de atividades realizadas na carga horária e formulários de meu estágio probatório, verificando a carência de atendimento adequado como trabalhadora com deficiência desta universidade, idealizei o projeto “Deficiência e universidade”, no intuito, como já referido, de investigar as lacunas existentes nas universidades, no que tange ao atendimento de demandas de trabalho de professores com deficiência. Graças a isto, hoje tenho condições de realizar a pesquisa e, paralelamente, de obter suporte técnico ao meu trabalho, o qual, conforme referido, também se tornou parte da investigação em curso.

Entretanto, a despeito do fato de ter minhas demandas de trabalho atendidas neste momento, não se pode ignorar o quão problemática é esta prática, dado que o trabalho apoiado de uma pessoa com deficiência é um direito, e a não concessão dos recursos necessários a estes trabalhadores configura a violação do mesmo.

Além de se tratar de uma questão trabalhista, há a problemática da adoção de um bolsista como recurso para o atendimento das demandas colocadas. Para além do problema, já apontado, a respeito do caráter incerto sobre a garantia de se ter um bolsista realizando certas tarefas, que precisam ser cumpridas de modo permanente, há claras implicações éticas no procedimento. Tais questões precisam ser expostas, vistas e debatidas de modo sério e urgente, para que se possam construir soluções efetivas do ponto de vista técnico e ético.

### **“Considerações finais”: términos que são entrelaçados por começos**

Como este artigo está atrelado ao início de uma pesquisa, salientamos que as considerações finais permanecem abertas, como espaço inacabado de um processo ainda em curso, desmanchando-se em caminhos para conversas contínuas. Entretanto, as constatações quanto aos desafios estruturais de professores com deficiência são factuais.

Tecemos, neste trabalho, as reflexões a respeito de como esses profissionais precisam de suporte técnico, acolhimento, disponibilidade de atendimento e de políticas internas para seu trabalho cotidiano, e salientamos a importância de esses sujeitos serem ouvidos e terem sua narrativa considerada e enaltecida.

Como vimos nos relatos registrados, a experiência de professores com deficiência em universidades é marcada pela violação de direitos, e a ausência do atendimento de suas demandas os leva a trabalhar na precariedade, alçando suas deficiências, características desses corpos, a um estatuto marcado pela limitação, tolhendo a força de suas potencialidades como sujeitos e cerceando sua própria atuação docente de forma desigual em relação a professores sem deficiência.

Diante desse cenário, pretendemos, daqui para frente, dar continuidade a esta investigação, aprofundando-a, por meio da escuta de vozes mais diversas. Acreditamos que estas poderão tornar possível alargar nossa compreensão e o acesso a vivências ainda encobertas pelo desconhecimento, mas que esperamos poder possibilitar a construção de um conjunto de propostas de intervenção no rumo da construção de uma universidade plural e democrática.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 30 mar. 2023.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 89 p.

DOMINGO, Elisabete Marcelino. A função docente e o professor com deficiência visual. **Sobre a deficiência visual**. Textos didáticos. Portugal, 2018. Disponível em: [http://www.deficienciavisual.pt/text-A\\_funcao\\_docente\\_e\\_prof\\_DV.htm#2](http://www.deficienciavisual.pt/text-A_funcao_docente_e_prof_DV.htm#2) Acesso em: 25 mar. 2023.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com> Último acesso em: 13 out. 2019.

GOBBO, Elaine Dal. Terei que diminuir frentes de trabalho se não houver uma revolução na UFES. *Século Diário*. 28 jul. 2022. Disponível em <https://www.seculodiario.com.br/direitos/tereique-diminuir-frentes-de-trabalho-se-nao-houver-uma-revolucao-na-ufes>. Último acesso em: 25 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil**. Brasil: IBGE, set. 2022.

LEAL, Arthur. Quase 70% das pessoas com deficiência no Brasil não concluíram o Ensino Fun-

damental e apenas 5% terminaram a faculdade. *O Globo*, Rio de Janeiro, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/quase-70-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil-nao-concluíram-ensino-fundamental-apesnas-5-terminaram-faculdade-25170593>. Último acesso em: 31 mar. 2023.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12. 7 a 9 de abril de 2014. Águas de Lindoia. **Anais 2...** São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4.094-4.106. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141766?locale-attribute=en>. Último acesso 28 mar. 2023.

# AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO BÁSICO NÃO PROFISSIONALIZANTE: um estudo de caso

**Wania Mesquita**

Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
e Pesquisadora do Observatório das Metrôpoles  
Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ)

**Flavia Rios**

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pesquisadora do Afro/Cebrap  
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo

**Resumo:** O presente artigo investiga a experiência das ações afirmativas no ensino básico, tomando como estudo de caso o Colégio de Aplicação da Uerj, no Rio de Janeiro. A partir de metodologia de entrevistas com profundidade e análises de trajetórias, o artigo expõe o perfil e as origens desses estudantes antes de passarem pelas mudanças educacionais geradas pelo modelo de ensino do colégio universitário.  
**Palavras-chave:** Colégio de Aplicação; Uerj; Raça; Secundaristas; Trajetórias.

AFFIRMATIVE ACTIONS IN BASIC EDUCATION NON-PROFESSIONAL: A CASE STUDY

**Abstract:** This article investigates the experience of affirmative action in Basic Education, taking as a case study the College of Application of UERJ, in Rio de Janeiro. Based on the methodology of in-depth interviews and trajectory analysis, the article presents the profile and backgrounds of these students before they went through the educational changes generated by the university college teaching model.

**Keywords:** College of Application; UERJ; Race; Secondary students; Trajectories.

## Introdução

O tema das ações afirmativas para estudantes pretos e pardos ganha força na academia e no debate público brasileiro no início do século XXI. O assunto fez com que a temática racial virasse tema de debate público nos grandes meios de comunicação durante a primeira década deste século, produzindo uma verdadeira batalha discursiva na imprensa e nos meios de comunicação televisivos. A academia monitorou o tom do debate, suas características, perfil dos defensores e opositores durante os anos em que se discutiam a legitimidade ou não de tais políticas e sua validade para o enfrentamento das desigualdades raciais, em particular as de caráter educacionais (CAMPOS, 2014).

Desde que tais debates emergiram na cena pública até o presente momento, quando tais políticas já são uma realidade nas instituições de ensino superior (IES) do Brasil, pesquisas sobre o tema se multiplicaram, seja para entender os processos decisórios que levaram a formulação das políticas (SANTOS, 2012), seja para compreender os modelos das polí-

ticas antes da Lei de Cotas, de 2012, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, que passou a obrigar as instituições federais a adotar cotas para estudantes originários de escolas públicas, com recorte racial para pretos, pardos e indígenas (SANTOS, 2013).

Com duas décadas de debate e o volume de produção acadêmica sobre o assunto, as ações afirmativas já se tornaram um subcampo importante dos estudos sobre desigualdades educacionais e os estudos das relações raciais no Brasil (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Barreto *et al.* (2020) mostram que uma das vertentes que mais cresce em relação à produção acadêmica no campo das ciências sociais é a investigação sobre as ações afirmativas.

Contudo, a produção sobre esse tema, longe de ser diversificada no campo educacional, tem se concentrado no âmbito do ensino superior, particularmente nos cursos de graduação, em que têm emergido os estudos sobre as comissões de heteroidentificação (SILVA *et al.*, 2020; SANTOS, 2021). Ainda que as investigações sobre as ações afirmativas na

pós-graduação tenham ganhado fôlego nos últimos anos (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020), elas estão muito longe de se aproximar da quantidade de estudos sobre as cotas para o acesso nas universidades brasileiras. Nos últimos anos, surgiram as primeiras pesquisas sistemáticas sobre a aplicação das ações afirmativas no serviço público, particularmente para as carreiras docentes (MELLO; REZENDE, 2019; MELLO, 2021).

Outra grande lacuna de tais estudos é a quase ausência de produção sobre as políticas de ações afirmativas para o ensino básico (FERNANDES RIBEIRO; COSTA; RISSO, 2021, MARTINS; RIBEIRO, 2017). Conforme comentam os autores, há necessidade de estudos que mostrem a realidade da ação afirmativa na educação básica, posto que tal política passou a ser desenvolvida, no âmbito das instituições de federais desde a promulgação da Lei 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012).

Com o objetivo de preencher essa lacuna da produção acerca do ensino básico e lançar luz sobre a experiência de ações afirmativas nas escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, neste artigo vamos explorar o caso de uma modalidade de ações afirmativas no ensino básico não profissionalizante, o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp Uerj e ao mesmo tempo apresentar análises sobre a trajetória de estudantes das primeiras turmas que ingressaram na instituição pelas cotas raciais. Acreditamos que, com esse movimento, possamos sublinhar aspectos pouco estudados sobre as desigualdades educacionais no país e sobre as relações entre família negra e periférica, educação, território e políticas públicas.

No artigo, apresentamos características de seis alunos cotistas negros, beneficiários de políticas de ações afirmativas no ingresso, na permanência e na assistência estudantil desenvolvidas pelo CAp Uerj, baseadas em entrevistas realizadas de forma remota em fevereiro, março e abril de 2021, por meio da plataforma Google Meet. Os nomes dos entrevistados foram alterados para resguardar suas identidades.

As entrevistas foram realizadas<sup>1</sup> com base em um roteiro semiestruturado dividido em alguns eixos. Começa pelo eixo da família, perpassando a experiência escolar pregressa, antes da inserção no CAp, abarcando as memórias escolares dos interlocutores, desde a inserção na educação infantil, passando pelo anos iniciais do ensino fundamental e, em alguns ca-

sos, alunos que ingressaram no CAp no início do Fundamental II e outros que somente ingressaram no ensino médio. Articulam-se suas experiências educativas com temas relacionados à formação da identidade, suas sociabilidades, desempenho escolar, acompanhamento familiar. Por fim, lançamos um olhar sobre o processo formativo dos estudantes no CAp, observando o acesso e a permanência, entre outros aspectos considerados relevantes para o estudo.

Neste artigo, nos deteremos nas características da trajetória educacional desses estudantes antes de ingressarem pelo sistema de cotas no CAp Uerj. A principal hipótese do trabalho é que as cotas representam uma inflexão importante na trajetória desses estudantes, não apenas no que diz respeito à dimensão educacional, mas também em relação à sociabilidade, ao acesso à cidade e ao que tange às suas concepções de direitos sociais.

## **2 - Trajetória escolar - da educação infantil ao CAp Uerj**

Inicialmente apresentamos as narrativas dos estudantes sobre suas memórias escolares. Eles contam como as famílias se organizaram para garantir sua formação e como construíram uma rede de significados tecida pelos encontros, socializações e aprendizados no contexto da escola particular ou pública, observando, também, suas experiências como alunos cotistas no CAp Uerj.

### **2.1 - A trajetória de Gabriela**

Gabriela é uma jovem de 18 anos que vive em uma casa, no Bairro Benfica, Rio de Janeiro, com a mãe, o pai e três irmãos. Seus pais completaram o ensino médio e sempre estiveram presentes em seu processo formativo. O pai é um profissional informal que exerce suas atividades em uma das praias próximas à sua casa, enquanto a mãe trabalha como cuidadora de idosos. Gabriela conta que iniciou os estudos na educação infantil, com a idade de três ou quatro anos e sempre estudou em escola particular, até se tornar aluna no CAp, no 6º ano do Ensino Fundamental II.

A jovem fala que o pai não tem o hábito de leitura, mas a mãe costuma ler notícias pelo celular. É a mãe que a incentiva a ler, mas, agora que já adquiriu autonomia para fazer suas escolhas, o pai cumpre seu papel ao custear a compra dos livros que ela prefere ler. Ele diz “vai lá, compra o livro que você gosta”,

enquanto a mãe a instiga, dizendo, “nossa, esse livro aqui é muito interessante, esse você vai gostar, fala de tal história”.

A estudante afirma que, após sua entrada no CAP, deixou de depender mais da mãe, embora ela tenha marcado presença no processo, advertindo-a quando necessário, ao comentar “olha, Gabriela, isso não tá legal”. Ela olhava [o boletim], ao fim do trimestre e dizia: “ó, tem que melhorar aqui, isso não tá legal, estudar mais aqui”. Desse modo, a mãe sempre esteve presente no processo, seja para orientar, seja para alertar quanto ao desempenho da filha.

Gabriela estudou toda a educação infantil e o ensino fundamental em instituições particulares. Antes de ingressar no CAP, ela foi matriculada em um curso preparatório e teve o apoio do irmão mais velho, nos períodos que antecederam as duas tentativas de acesso ao CAP.

**Gabriela** – [...] eu pedia ajuda [ao meu irmão] só no que eu precisava, então, eu num, não tinha necessidade dele ali, me ajudando numa coisa de história, porque eu ia ler, eu ia entender, eu ia fazer, entendeu?! Então não tinha essa necessidade tanto dele, era mais em questões específicas ‘ó não to entendendo isso, você pode me explicar? Era... esse era o ponto. Mas assim, matemática, algumas questões de, de português também, né, a, a, coisas pontuais mesmo, mas nunca muito pra a... pra biologia, é... ciências, é... era mais essas, tipo, ou humanas ou exatas, ponto, assim.

Antes de Gabriela desenvolver certa autonomia e independência, a mãe e o irmão mais velho ofereciam maior suporte para os estudos. Gabriela ressalta que sua principal referência familiar relacionada aos estudos é o irmão mais velho, sendo a diferença de idade entre eles de 12 anos. Ele foi atuante no seu processo formativo. Em suas palavras, afirma: “[ele] é o único da casa que tem [curso superior], então [...] é um exemplo para mim”. Segundo Gabriela, a mãe auxiliava com a parte mais prática, enquanto o irmão auxiliava com questões de conhecimentos gerais, história e matemática, principalmente porque a mãe trabalhava fora e, quando ela não estava, era a ele que ela recorria. Em sua percepção, o irmão apresentava mais condições de ajudá-la, além dele ser o que mais a incentiva e dá suporte nos estudos. Nos momentos em que pensou em desanimar e desacelerou nos estudos, como na pandemia, esse irmão sempre a motivou a permanecer no curso. Posteriormente,

o papel do irmão foi essencial no acompanhamento do seu desempenho escolar, embora seus pais tenham sido presentes no seu processo formativo.

Ainda nesse período, a família a instruiu para que tentasse o processo seletivo para o CAP.

**Gabriela** – [Na primeira tentativa] e a gente pagou o curso preparatório, mas foi durante pouco tempo, não foi muito tempo não. [...] Na segunda vez, foi preparo totalmente dele, ele [o irmão mais velho] que me preparou, português, matemática e redação. Sentava ali [em casa] todos os dias, durante dois meses, foi intensivo, né, todo dia ali dando uma revisada. [...] Eu passei na segunda vez. Mas assim, o meu primeiro ano, o meu o meu sexto ano foi bem difícil pra mim, foi um choque totalmente diferente, que foi quando eu fui para escola um pouco melhor do que as outras, aí eu tive um, um, o choque, porque era uma escola onde eu tinha um livro... que aí era um professor para cada matéria, e as aulas eram muito mais intensas, então eu levei um susto assim tremendo, né, e aí eu fiquei tipo, é, mal no colégio, fiquei bem mal, assim, português, matemática, as minhas notas, eu sempre fui uma aluna muito regular, né.

A família custeou um curso preparatório, ela teve auxílio do irmão em casa e, na segunda tentativa, ela foi aprovada.

## 2.2 - A trajetória de Leonardo

Leonardo tem 18 anos e mora com a mãe no Bairro Botafogo, Zona Sul do Rio. A mãe, que é administradora de formação, sempre foi sua referência em relação aos estudos. A trajetória escolar do estudante começou em uma instituição particular que ele acessou e estudou com bolsa parcial, do 1º ao 9º ano.

Ele disse se lembrar de ir para a escola, localizada na rua da casa que vive desde que nasceu, acompanhado da irmã mais velha, e “das atividades que a professora do primeiro ano passava, as brincadeiras. [...] a gente de manhã chegava, aí ela colocava música. Aí a gente falava como tinha sido o dia anterior, essas coisas”. Relata que o acompanhamento do seu desempenho era realizado por sua mãe que “[...] ia nas atividades, nas reuniões também sempre quando precisava”.

A irmã de Leonardo também desempenhou um papel importante no processo educativo dele. Ele conta que “[ela] ajudava... ela é mais velha” e iam juntos para a escola.

### 2.3 - Carolina

Carolina tem 19 anos e mora no Bairro Riachuelo, próximo ao Méier. Ela vive na casa com a mãe, que tem o ensino médio completo. Atualmente, a mãe é proprietária de um *pet shop*, mas, anteriormente, trabalhava como cuidadora de idosos. A jovem diz que a sua mãe sempre a incentivou a se dedicar aos estudos.

**Carolina** – A minha mãe acompanha muito, muito mesmo, muito mesmo, porque tem a plataforma do colégio e aí você acessa por lá, pelo e-mail que é uma forma bem viável de você ver as coisas.

Recorda de ter iniciado os estudos aos quatro anos, em escola pública, tendo começado a ler aos cinco anos, entretanto, só foi desenvolver o hábito de leitura há cerca de quatro anos, depois de ter ingressado no CAP, no 6º ano. Ela fez o processo seletivo em 2014, no primeiro ano em que teve ações afirmativas no concurso. Relembra ainda as dificuldades do primeiro ano de inserção neste trecho:

**Carolina** – é como as matérias no começo no sexto ano do fundamental são matérias mais fáceis então eu chegava lá e fazia entendeu? Era coisas mais, mais *easy*. Só que aí mesmo essas coisas facezinhas, eu me deparei com uma matéria chamada desenho geométrico. Que eu nunca tinha visto isso. Eu nunca tinha visto isso. E aí eu tinha que fazer reta, eu tinha que usar compasso e eu nunca tinha usado isso na minha vida. E aí eu lembro que teve uma aula, a primeira aula de desenho, que eu chorei porque eu não sabia fazer uma reta. Eu não sabia tipo pegar a... na verdade sabia fazer, mas não estava dando o ponto, entendeu? Eu não estava conseguindo fazer o trabalhinho porque tinha que fazer algum tipo de desenho só que é super geométrico né? Tem que ter as medidas e tal e não estava dando as medidas certas e aí eu chorei e a professora “por que é que você está chorando?” Eu falei assim: não consigo fazer, eu nunca vi isso na minha vida não. Tem como fazer e aí aquilo ali foi meu primeiro ponto, tipo “meu Deus do céu estou num lugar diferente, estou num lugar que o negócio vai ser tenso”. E aí ela me ajudou obviamente. Esse foi meu primeiro marco que eu falei “nossa aqui vai ser pesado hein? Aqui vai ser não vai ser moleza não, vai ser trabalho”.

As dificuldades enfrentadas por Carolina e sua mãe não se resumem ao acompanhamento e desempenho nas aulas, visto que precisaram lidar com situações desfavoráveis que concorriam com a consequente permanência e busca pelo sucesso no CAP, inclusive, precisando “morar” no emprego para

viabilizar o acesso à escola, conforme será evidenciado no decorrer do texto.

### 2.4 - Julia

Julia tem 19 anos e mora em Botafogo com a mãe, natural de Minas Gerais. Sua mãe, que também é filha única, se mudou de Minas para o Rio após o falecimento da mãe, avó de Júlia. No Rio, se estabeleceu e construiu uma rede de amizade que auxilia no acompanhamento escolar da estudante.

Por não ter contato com o pai, ela não soube responder qual a profissão ou nível de instrução dele, mas acredita que tenha concluído o ensino fundamental, assim como a mãe, que trabalha como cozinheira há muitos anos, já trabalhou com comida congelada e, atualmente, exerce a função de cozinheira em domicílio. No relato de Julia, não ficou claro se a mãe cultivava hábitos de leitura, mas a estudante afirmou que sempre recebeu incentivo da mãe para praticar a leitura.

**Julia** – minha mãe sempre introduziu a leitura para mim muito cedo, ela sempre comprou livros, a gente tinha um hábito assim de nesse grupão de amigos da infância mesmo de ir na bienal, a gente sempre gostou de comprar revistinha, quadrinhos, a gente sempre gostou, minha mãe sempre introduziu bem a esse mundo da leitura pra mim, sempre leu para mim, antes dormir. Na Fundação a gente tinha uma biblioteca gigantesca, tinha peça de teatro e isso foi tão essencial para minha educação, sabe, então eu gostava, eu tinha muito hábito de ir à biblioteca. Hoje em dia não mais, mas quando menor sempre, sempre ia na hora do recreio com os amiguinhos ler revistinha [...] eu acho que assim a partir de uns sete, oito anos que a gente tinha assim uma introdução, muito bom que os professores liam mesmo para a gente, aí a gente já podia pegar assim pra ler também. Era bem gostoso. Minha mãe também sempre comprou muito livro, então ela sempre introduziu bem, então eu sempre tive o interesse.

Julia narra que iniciou os estudos na creche pública e depois foi matriculada em uma instituição católica, que, apesar de não ser uma instituição estatal, lá teve a garantia da gratuidade nos estudos. Essa escola ficava ao lado de sua casa, o que facilitava o acesso. Contudo, posteriormente, no ensino fundamental, foi estudar em uma Fundação, na qual também obteve gratuidade e, segundo ela, recebeu materiais como cadernos, livros, uniforme. Julia relata que, nessa época, ficava aos cuidados de sua madrinha, enquanto sua mãe trabalhava.

**Julia** – [...] a minha madrinha assim por ser minha segunda mãe [...] não sei, eu acho que é uma representatividade para mim de um amor; de um pai que talvez eu não tenha, mas eu tenho meu padrinho e acho que isso me ajuda muito a ter fé, continuar nessa estrada que às vezes a gente tem um impasse [...] eles sempre também me introduziram muito a mundo musical, entendeu? Os dois tocam violão, a leitura também, ao inglês, eles falam muito bem, então eles me ajudaram muito.

Nesse contexto, sua madrinha também exerceu uma forte influência em seu processo formativo, assim como seu padrinho e a rede de amizade referida anteriormente. Comenta que sempre teve um ótimo desempenho em geografia, história, biologia, mas sempre demonstrou algumas dificuldades na área de exatas.

Contou que, em sua trajetória escolar, permaneceu na Fundação até o 6º ano, quando iniciou os estudos no CAP. Enfatizou que, em seu período de adaptação no Cap, sofreu o que denomina de um “choque”, por causa dos conteúdos trabalhados de que não tinha conhecimento prévio.

**Julia** – Nossa, (risos) foi um choque, assim, porque eu peguei algumas matérias já com o bonde andando, tem algumas que eu já realmente já sabia, estava tranquilo pra mim, mas, assim, em relação à biologia, eu fiquei meio perdidona ali no Cap... parecia que o povo já sabia bastante, eu fiquei meio perdida um pouco nisso. Matemática também, não sabia que iria estudar alguns números romanos não, mas a gente estudou alguns números diferentes, eu acho que trigonometria a gente também já tinha no sexto ano, desenho, desenho para a gente, para mim pelo menos, foi um choque, eu não sabia o que que era, eu nunca tive, eu não sabia como fazer, aí teve isso Ai! Foi um choque pra mim, tipo algumas matérias específicas... foi um choque, mas em outras eu me dei super bem.

A estudante avalia que parte das dificuldades enfrentadas durante o período de adaptação no CAP teve relação com o traslado, por causa da distância e, em termos educacionais, faltou suporte material, já que, por não receber todos os livros necessários, a mãe precisava pagar pelas cópias, xerox, além das aulas de reforço. Tendo conhecimento da situação financeira da mãe, ela revela que chegou a recusar as aulas de reforço, dizendo que não havia necessidade, por perceber que a mãe não estava em condições de arcar com o gasto extra.

Julia diz que o processo formativo, até o momento, sempre requereu muito esforço de ambas, principalmente da mãe. Ultimamente, elas têm se alojado na casa da patroa da mãe por ser no Bairro Botafogo, perto da escola, para viabilizar a locomoção e ficar mais “perto de tudo”.

## 2.5 - Rita

Rita tem 19 anos e divide a casa em Santa Teresa, centro do Rio, com a mãe, dois irmãos e “uns agregados”. Isso porque, segundo ela, a família acolhe amigos que “chegam, moram um mês, dois meses, enquanto estão apertados” financeiramente. Além disso, o namorado está sempre na casa.

A estudante comenta que seu pai, falecido há pouco mais de um ano, tinha o ensino médio incompleto. A mãe é estilista, tem uma loja de roupas e não costuma ler, porém, no desafio de alfabetizar os irmãos, todos na casa se organizam e se mobilizam para introduzir a leitura na vida das crianças menores: “Eu tenho um irmão de nove e um de 13 [...] então a gente tenta muito muito muito, mas eles ainda estão no processo”. Ela fala do papel da mãe no acompanhamento do seu desempenho escolar e destaca, também, a preocupação dos avós, principalmente do avô.

**Rita** – [...] meu avô é bem rígido em relação a isso, eu sou muito boa em humanas e aí eu tirava dez em história e geografia e ele perguntava “e matemática?”. E aí eu tinha tirado 4 e aí ele ficava putado (risos), então eu sempre tive muito essa cobrança, assim, de estudar, eu já estudei em muitos milhões de escolas, então eles estavam sempre em volta querendo entender as coisas.

Rita iniciou os estudos com quatro anos. No primeiro ano do ensino fundamental, ela estudou em uma escola particular no bairro em que reside. Do 2º ao 4º ano, estudou em escola privada na qual era bolsista. Na sequência, estudou no Colégio Minas Gerais, que é público. Posteriormente, voltou para uma escola particular, onde conseguiu bolsa graças a uma carta que escreveu para a instituição informando que não teria como pagar a escola. Nessa instituição, permaneceu até ingressar no CAP.

## 2.6 - Gil

Gil tem 18 anos e vive no Bairro Santa Lúcia, em Duque de Caxias com a mãe, a avó, a madrinha e o tio. Sua mãe é doméstica, e ele acredita que pai seja caseiro em uma pousada. Ele e a mãe são os que mais

cultivam o hábito de leitura em sua casa.

**Gil** – Lá em casa as pessoas que mais leem sou eu e minha mãe, minha mãe tem o hábito, por incrível que pareça, a gente têm o hábito de ler bastante. A gente lê bastante. Desde pequeno ela me incentivou, ela lê livros espíritas e tal, eu gosto mais de ficção, essas coisas, e ela tipo lê até hoje e eu também leio até hoje, sabe, é um hábito que a gente nunca perdeu. [...] a gente tem uma estante no nosso quarto que é enorme, cheia de livros. Eu tenho os meus livros e ela tem os dela.

O estudante comenta que todos em sua casa sempre o incentivaram a ler e a estudar. Em dado momento, cogitou começar a trabalhar, mas o dissuadiram, para que continuasse estudando, inclusive o pai, com quem demonstrou não ter uma relação próxima. Disse que iniciou os estudos aos dois anos, em uma escola particular custeada pelos pais. Lembra que, nessa época, em razão das necessidades que envolviam o trabalho de sua mãe, ela precisava dormir no emprego, então, embora buscasse marcar presença e acompanhar seu desempenho, participando das reuniões escolares, ele ficava mais aos cuidados da madrinha

**Gil** – [...] por exemplo, assim, minha mãe quando me teve, ela me teve, teve o tempo de gestação, pós-parto e tal e, só que depois dos meus dois anos, ela trabalhava para dormir porque, como ela era doméstica, ela trabalhava para dormir. Então quem praticamente tipo foi mais presente entre aspas em assuntos da escola foi minha madrinha, que minha madrinha ficava comigo em casa, entendeu, mas quando tinha reunião, assim, por exemplo, a minha mãe faltava para ir na reunião mas tipo, “ah, aconteceu algum problema na escola tem que buscar o Gil”, aí, minha madrinha que passava o tempo todo comigo, já que a minha mãe trabalhava para dormir [no emprego].

Gil recorda que sentia dificuldades com a área de exatas, que era “mais difícil de compreender”. Em 2018, a irmã da patroa da mãe, que é professora no CAp, comentou com a mãe de Gil sobre a abertura de inscrições no CAp. Ele, que já cursava o 2º ano do ensino médio, assim que ingressou no CAp voltou para o 1º ano, recebendo, nesse caminho, o apoio dos familiares e amigos.

## 2.7 - Composição familiar

Na análise das narrativas, foi possível perceber que os núcleos familiares dos estudantes são, em grande parte, formados por famílias monoparentais, chefiadas pelas mães. Há casos em que, na trajetória desses alunos, durante o ensino fundamental, há a presença do pai, embora as mães exerçam um papel basilar no acompanhamento deles, assumindo, inclusive, a responsabilidade pelo traslado deles até à escola, além de participarem, ativamente, do processo formativo, garantindo o suporte com a organização da rotina de estudos, incentivo à leitura, participação em reuniões, acompanhamento do desempenho, entre outras funções.

Cabe destacar que, assumindo a centralidade na condução do processo formativo dos filhos, ainda que, nesse acompanhamento, as mães precisem se distanciar por motivos de trabalho, a pessoa que assume seu lugar na mediação tem estreita relação com as mães, seja pelo grau de parentesco, seja pela rede de amizade, como mostram os excertos das entrevistas:

**Julia** – ela sempre teve muitos amigos, então esses amigos que minha mãe sempre teve eu os considero como tios. Eu tenho minha madrinha também e ela tem irmãs que são tias pra mim, tem meu padrinho, e isso é minha família. Primo eu não tenho não, mas tenho de consideração.

**Gil** – [...] por exemplo, assim, minha mãe quando me teve, ela me teve, teve o tempo de gestação, pós-parto e tal e só que depois dos meus dois anos, ela trabalhava para dormir porque, como ela era doméstica, ela trabalhava para dormir. Então quem praticamente, tipo, foi mais presente entre aspas em assuntos da escola foi minha madrinha. [...] no começo quem me ajudou muito quando eu comecei, a me ajudar nisso foi a patroa da minha mãe que ajudou minha mãe a pagar aula de reforço aí eu vinha pra casa depois do CAp quando eu saía cedo, porque era integral e me ajudava, se não fosse isso, eu teria reprovado lá o primeiro ano.

**Entrevistador:** você falou também que o seu avô teve uma importância muito forte nisso, né, em te estimular a estudar.

**Rita:** sim, muito mais do que meus pais, inclusive.

**Entrevistador:** Ah, entendi, esse seria o seu avô materno ou paterno?

**Rita:** Materno.

**Rita:** Ah foi emoção mil! A minha família se une muito assim nestes momentos, a gente é doido, mas no final a gente está muito juntinho e quando eu passei para a escola onde cursei o Fundamental II foi a maior emoção. A minha tia ela me ajudou a escrever a carta, ela é formada em arquitetura, então ela é a da família que tem uma formação maior assim, então... ah sei lá, todo mundo ficou emocionado, a gente chorava junto, foi uma alegria coletiva.

Podemos considerar que, embora haja presença paterna em parte dos núcleos familiares, a participação escolar na trajetória desses estudantes é fortemente marcada pela atuação das mães. Como se pode destacar, todas as mães entrevistadas atuam profissionalmente fora de casa, contudo, a conquista do acesso ao mercado de trabalho em suas vidas significa que elas precisam desempenhar uma dupla jornada, pois não deixam de acumular e ter de executar multitarefas no espaço doméstico. Há pouca expressão do movimento dos pais no acompanhamento dos estudantes e, quando são referidos, estão exercendo o papel de incentivadores, mas não de dar suporte nas atividades e/ou direcionamentos. Nesse sentido, pode-se pensar as lacunas na escolarização do pai e os aspectos dos contextos socioculturais, visto que, historicamente, nos lares, é delegado à mulher a função central de cuidado, na manutenção dos valores morais e na instrução dos filhos em relação a direitos e deveres.

São famílias compostas por trabalhadores informais e empregadas domésticas, com a exceção de duas mães que, atualmente, gerenciam suas lojas: uma atua como estilista e possui uma loja de roupas e outra que gerencia um *pet shop*. Há casos de estudantes que acompanham suas mães em seus respectivos empregos, visto que elas precisam pernoitar nas casas em que trabalham. Com isso, a estudante Julia, por exemplo, consegue ficar mais próxima da escola, diminuindo assim a distância e o tempo de traslado até a unidade de ensino. Em geral, as famílias precisaram se desdobrar na logística de manter as crianças na escola, até que os estudantes desenvolvessem autonomia e independência para irem sozinhas.

Quando questionados sobre a importância dos pais no processo educativo e formativo, a maioria afirmou que as mães foram fundamentais e atribuíram o significado da contribuição ao tempo investido, ao

zelo e à preocupação com o desempenho deles no processo. São famílias, redes de amizade e pessoas relacionadas a relações de trabalho das mães, que investiram em educação desses estudantes cotistas para viabilizar o acesso e a permanência deles no processo educativo, para garantir uma formação escolar em consonância com os projetos futuros, de ingresso no ensino superior, como a expectativa de mobilidade social.

### 3 - Inserção, adaptação e permanência no Colégio de Aplicação

Gabriela se refere ao primeiro ano como estudante do CAp como um “choque” face às diferenças institucionais “público x privado”. Ela diz se recordar vagamente de não querer acordar para ir para escola e de ter “preguiça de interagir bastante com as crianças, que eu sou de interagir mesmo, é... brincar, pintar, e de ser chamada a atenção porque eu estava sentada no lugar errado. Era assim, desse jeito”, relatou.

Lembra que, quando ingressou no CAp, percebeu o ritmo diferente das aulas, menos aceleradas em comparação à escola anterior, contudo, a rotina de estudos é muito intensa. Ela descreve da seguinte forma:

**Gabriela** – [...] que tem essa diferença, né, colégio particular pra colégio público, ainda mais sendo o CAp, né, que é uma forma totalmente diferente. Então sim, eu fiquei de, de, de recuperação paralela em ciências e depois fiquei em bio... é... em matemática... e assim até o nono ano.

**Entrevistador** – E você, Gabriela, acordava que horas durante, durante a semana que você ia pro CAp?

**Gabriela** – Assim, 6h, 6h10 no máximo, quando eu tava muito cansada. [...] Acordava, né, ia pro CAp, ficava o dia inteiro no colégio. Saía 5h, aí chegava em casa umas 6h no máximo, aí depois disso tomava um banho, sempre dormia depois que eu chegava do colégio porque, assim, eu não era ninguém, ninguém. E eu sou uma pessoa que eu tenho costume de dormir na parte da tarde, então, assim, é, essas aulas à tarde acabaram comigo. Então eu acordava tipo umas 11h (da noite), aí se tivesse alguma coisa para fazer do CAp, eu pegava lá e fazia, jantava e ia dormir de novo, então era essa minha rotina, ir pro CAp, dormir e voltar de novo.

Rita conta que a forma como a mãe a educou, com suporte material e emocional, a ajudou muito no desenvolvimento de sua autonomia e independência. Apesar disso, relata que chegou a enfrentar muitos desafios no período de adaptação no Cap.

**Rita** - porque eu tava vindo de escola pública e eu nunca tinha ficado de recuperação de... sei lá nunca tinha tido um atraso assim, aí na outra escola onde eu era bolsista já deu mais uma puxada, me assustou um pouco, mas foi no CAP que foi ladeira abaixo no ensino médio mesmo. [...] nesse momento já tava, eu já tinha 16, 17 anos assim... não, 16 anos que eu entrei no CAP e aí eu já, eles [minha mãe e avós] já tinham entendido que eu fazia as coisas, que eu pegava, resolvia, então eles não tinham muito essa preocupação não. Eu que chegava e avisava das coisas que aconteciam e tal.

Gil lembra que teve apoio da irmã da patroa de sua mãe no processo seletivo para o CAP.

**Gil** – A seleção de 2018 foi só a redação e o sorteio. Aí quem me ajudava no sor(...), na, a fazer redação, as redações, era essa irmã da patroa da minha mãe, que eu fazia uma redação por dia e mandava pra ela por e-mail e ela me mandava corrigida aí eu tinha noção de onde estava errando e ela ia corrigindo. Foi sozinho tipo, entre aspas sozinho, no caso foi eu e ela.

Ao comentar as motivações que a levaram optar pelo ingresso no CAP, os estudantes ressaltaram se tratar de um “colégio de excelência”. Gabriela explicou que o irmão é formado pela Uerj e “entrou na leva de cotistas também”. Quanto ao suporte e acompanhamento da aprendizagem, os estudantes recebem auxílio das mães, dos irmãos mais velhos, dos avós e madrinhas ou, raramente, quando a família consegue custear, contrata um profissional para administrar aulas de reforço, seja na experiência prévia, antes do ingresso no CAP, seja posterior, após a inserção. Há aqueles que comentam perceber a necessidade desse tipo de suporte, mas, por ser um serviço oneroso, alunos cotistas não conseguem usufruir.

Carolina comenta que sempre teve entraves no desenvolvimento de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de exatas, sendo, inclusive, necessário que a mãe investisse no pagamento de uma explicadora para instruí-la. Mesmo assim, as dificuldades não eram rapidamente superadas, a ponto de

ela se sentir frequentemente desmotivada, desacreditada. Já o Gil declarou não vislumbrar a possibilidade de ser aprovado, sendo necessário fazer aulas de reforço e, mais uma vez, pode contar com o suporte da irmã da patroa de sua mãe.

**Carolina** – As minhas notas tipo assim elas são, na parte de exatas, elas são muito ruins, gente. Muito ruins mesmo. Muito ruins. Tipo eu fico muito desacreditada. Quando eu vou fazer alguma prova de exatas eu já fico tipo cara eu não vou passar. Eu não vou aprender isso. Eu tenho certeza absoluta, entendeu? Eu tenho uma autoestima muito baixa em relação a matérias de exatas. Agora, nas matérias de humanas eu sou tipo assim, eu sou muito boa mesmo, muito boa. Tanto é que é o que eu quero fazer. Eu quero fazer História na UFF. Então tipo eu tenho uma autoestima muito elevada, por outro lado em relação a isso, entendeu? Eh é óbvio que a gente sempre tem que aprender, né? Mas em relação a exatas eu sou muito ruim, minhas notas são muito ruins. Tipo tinha trimestre que eu tirava um de média. Tinha trimestre que eu tirava três de média em Física. Em matemática eu tirava quatro de média. E a média do CAP é sete e meio, entendeu? É sete. Desculpa, é sete. Então assim eu era bem ruim mesmo. [...] Tem uma galera lá no CAP que faz explicadora, faz explicadora, e explicador pra ensino médio não é nada barato, né, nada barato uma coisa explicadora pra ensino pra ensino fundamental, agora pra ensino médio é super caro, então, assim, é totalmente diferente entendeu? Quando o não cotista não entende a matéria, ele tem a opção de ir pra explicadora, entendeu? Que fica minutos da casa dele porque isso, é isso, é majoritariamente que acontece, e o cotista, não, ele tem que ir pra casa estudar e se virar, ver vídeo no YouTube e é isso aí e se e, se entender muito bem, se não entender, paciência, é assim.

**Gil** – Eu já estava no segundo, né, no outro colégio e falei pô vou chegar lá vou saber já a matéria e eu não sabia nada, eu vi que eu não sabia nada, eu falei meu Deus do céu, como é que eu vou fazer, tipo eu não vou conseguir nem passar, foi aí que eu entrei para a aula de reforço e foi, até hoje, se não fosse por isso eu não ia passar porque nada nem um por cento do que eu vi lá no primeiro ano eu tinha eu tinha visto em toda a minha vida. [...] Acabou que no começo quem me ajudou muito quando eu comecei, a me ajudar nisso, foi a patroa da minha mãe que ajudou minha mãe a pagar aula de reforço, aí eu vinha pra casa depois do Cap, quando eu saía cedo, porque era integral, e me ajudava se não fosse isso eu teria reprovado lá o primeiro ano.

O investimento em escola particular, seja com pagamento integral, o benefício de bolsas ou o estudo em escolas diferenciadas, ainda é, na concepção dos estudantes, determinante para o melhor desempenho no CAp. Contudo, os desafios relacionados ao rendimento fizeram com que as famílias se mobilizassem, seja para orientar o estudo dos alunos em casa, seja com o suporte econômico de familiares, redes de amizade ou empregadores, ora para custear o pagamento de profissionais orientadores pedagógicos, ora para instruir e reforçar o estudo nas horas extras de estudo fora do CAp, para evitar reprovações e, conseqüentemente, desistências.

Tais ações ampliaram os espaços de experiência dos estudantes cotistas, proporcionando aprendizagens transversais que transcendem os currículos prescritos e os espaços da sala de aula. Cabe destacar que, com o apoio das famílias, esses estudantes demonstraram disposição para enfrentar e superar as dificuldades e os obstáculos do percurso formativo. Embora o desempenho ainda não fosse o desejado na visão deles, as possibilidades de avanço foram construídas ao longo do caminho, de modo que puderam alcançar êxito em seus processos de aprendizagem.

#### **4 - Percepção no processo de ensino-aprendizagem e nas sociabilidades estudantis**

Os estudantes foram perguntados sobre a sua experiência com o CAp Uerj em contraste com suas experiências educacionais progressas. Com origens educacionais diversas, ora em escolas públicas das periferias do Rio de Janeiro, ora com esforços familiares em escolas privadas destinadas às classes populares e médias baixas, os estudantes entrevistados estavam muito longe de se aproximarem da realidade de estudantes secundaristas de escolas privadas voltadas para as classes médias altas e elites do Brasil. Ainda que fossem percebidas as diversas estratégias familiares para garantir o melhor que podiam para a formação de seus filhos, os estudantes poderiam sentir certas discrepâncias e até mesmo desigualdades quando eram confrontados não apenas com outro método de ensino, como também com a ampliação dos conteúdos educacionais. Por essa razão, perguntamos aos estudantes se teriam observado alguma diferença de desempenho entre os cotistas e não cotistas em sala de aula, no CAp.

**Gabriela** – Então, no, no, no primeiro ano especificamente, não. No segundo, especificamente,

foi uma galera que, que ficou muito de, de, de... de recuperação, essas coisas assim, aí fizeram, né, o levantamento dos alunos, eu nem, eu não sei quem fez esse levantamento, não sei como funcionou isso, mas fizeram um levantamento, aí falando que assim, que os alunos cotistas tinham sim, é, é, a maioria das pessoas que ficavam de prova final e ficavam de recuperação eram os alunos cotistas, porque eles moravam mais longe, tinham mais problemas pra resolver, enquanto os alunos que moravam perto ou tinham uma condição financeira melhor não tinham que se preocupar tanto, porque tinham, ah, querendo ou não uma explicadora ou um, um preparatório, ou enfim... Então era tipo assim, fizeram esse levantamento e viram, sim, e realmente tem uma diferença muito grande no desempenho dos alunos cotistas pros alunos, é... é... da ampla concorrência.

**Rita** – eu acho que é uma escola que está fazendo direitinho em relação a isso, eh... foram nove vagas para o primeiro ano do ensino médio né então, apesar de pouco para uma sala de 20... na verdade nem é pouco, tá ótimo... e a gente teve esse amparo em relação ao RioCard, aos R\$ 500 por mês, mas, para mim, a maior questão do CAp são os conteúdos, que exigem muito da gente com professores que passam trabalhos muito grandiosos e, com o tempo, porque eu tenho um amigo que mora em Caxias e ele tinha que sair de casa às 4 horas da manhã, chegava em casa às 10 horas da noite... não tem nem o que falar sobre essa pessoa, vai dormir 10 horas da noite para acordar às 4 horas da manhã, para sair de novo e tá às 7 na escola. Não tem vida, não tem saúde mental, não tem tempo para fazer um trabalho, para estudar para uma prova ficava virado a semanas e semanas. Então eu acho que falta muito esse amparo de entender que o CAp não é uma escola de bairro, é uma escola que mora a gente de Caxias, de Rio das Pedras, do Rio Comprido, gente que mora do outro lado da rua da escola, então eu acho que falta esse cuidado assim em relação ao tempo das pessoas. E a chegada também, né, porque a gente não teve muito amparo, a gente só chegou na escola e aconteceu, a gente foi se adaptando, não teve um “bem-vindo a gente trabalha assim, assim que acontecem as coisas”, não chega aí vê o que acontece.

Em seguida, perguntamos se ela percebeu diferenças de tratamento para os estudantes cotistas e os não cotistas ou se teria presenciado alguma situação de preconceito econômico e/ou de discriminação. A narrativa de Gabriela nos dá uma dimensão da diferença de tratamento dado aos alunos cotistas

e da disparidade de condições. Em uma roda de conversa, que tinha como pauta a realização de uma cerimônia de formatura dos alunos do ensino médio, uma tensão foi gerada a partir da fala de uma de uma aluna não cotista, conforme relata Gabriela no seguinte trecho:

**Gabriela** – Assim, nunca, nunca presenciei nada relacionado a esse, a esse tipo de coisa de cota. Não, na verdade, sim, sim, sim, sim, sim... é... esse... no primeiro ano, foi uma coisa até... eu não gosto muito dessa menina, então... [risos]. Então eu tenho uma leve, uma leve antipatia por ela [risos]. Não gosto, não gosto, é... mas assim, ela, ela mora na zona sul, e tá tudo bem, ela tem condição financeira pra isso, a vida é dela, eu não tenho nada a ver com isso. Mas assim, é... ela tava chamando de uma roda de conversa, e, e tem coisas que a gente não tem que discutir, a gente não tem que perguntar, a gente não tem que falar, é questão de consciência, e a gente tava conversando assim, e tinha eu, e tinha é... mais três, duas alunas cotistas, não... [mais] uma aluna cotista e outros alunos assim, tipo, alunos que têm consciência, diferente dessa menina, e ela perguntou, assim do nada, é... que a gente tava falando de dinheiro, de formatura que a gente tem que pagar e tal, aí ele falou assim: “Ah, mas aqui todo mundo tem condições financeiras de pagar formatura”. Formatura custa dois mil e quinhentos reais, nem todo mundo tem esse dinheiro. Aí ela virou e falou assim, simplesmente, com essas palavras: “É, aqui todo mundo tem condições financeiras, que não tem, que não tem, quem, quem é o mais “fudido” da turma? Eu, eu olhei para aquilo, eu falei, cara, ela não falou isso, ela falou assim: “A Rafaela que é a menina... a Rafaela é cotista, né?” Aí eu... falei assim: “Bruna, eu também sou cotista, e, e, e não tem problema nenhum com isso, isso não se faz”. Eu só peguei e saí da sala, porque achei aquilo tão ridículo, e não, e não é uma das coisas assim, que, que eu já presenciei em relação a essa menina, mas assim, o jeito que ela perguntou, o jeito que ela falou, foi tão ofensivo, sabe, eu senti tanto, nossa, sabe, aí eu, eu parei de vez com ela.

**Carolina** – É porque assim não verbalmente, mas é porque eu acho que o racismo ele vai muito, muito além do verbal. Às vezes, só o olhar já você já fica totalmente constrangido. Tipo, eu já ouvi de professores coisas assim “cara, você não vai conseguir fazer isso entendeu?”, “Desiste, tipo por que que você vai fazer isso?” Eh já tive esse tipo de olhar, já tive olhar tipo nossa como você, “como você é burra, como você é burra”. Tipo, tão burrinha, já tive olhar de professores assim já, são esses tipos de olhares que eu fico

bem, bem triste, de verdade, que são os olhares desanimadores, entendeu? Que você fica bem desanimada.

**Julia** – Eu pessoalmente e acho que outras pessoas também perceberam às vezes de alguns alunos, alguns comentários assim desnecessários, que poderia ter evitado há por exemplo, “ah, quem é a pessoa mais pobre da sala? Quem é a pessoa que mora mais longe?” E isso já é direcionando pergunta para uma pessoa e você vê que a pessoa queria atingir, sabe, é só um comentário assim que não precisava acontecer, às vezes questão assim de uma professora específica querer ajudar um aluno, não, mas não tenho implicância certamente com alguns alunos mas, mas tem o favoritismo, é isso tem um favoritismo ali com alguns alunos, uns dois ou três que fica sempre a aluna que não sei o que, e esquecer meio que do resto, eu acho que é mais isso, alguns alunos fazem alguns comentários desnecessários, acho que diferente disso. Ah, lembrei! Teve uma pesquisa muito boa que o, os professores assim de geografia, sociologia se juntaram no CAP no, na consciência negra, que era pra demonstrar a desigualdade que existe nos professores. As pessoas que estão ali no CAP e tinha gente que não queria se declarar para não ficar mal com a escola, tinha muitas pessoas e a gente também viu que só tem professor praticamente branco é assim noventa e oito por cento tem professor branco, é muito pouco assim professor negro... é mais isso.

**Gil** – Eu nunca escondi, sabe, quando perguntavam, eu falava ah sou sim eu sou bolsista, sim, nunca me trataram diferente não, mas eu já ouvi casos de, de uma pessoa que por exemplo era bolsista pegarem e falarem assim ah não o que eu recebo tanto do colégio aí as pessoas falam aí então você é rico, sabe, está recebendo dinheiro do colégio pode comprar não sei o que, pode comprar isso não sei o que, sabe essas brincadeiras assim, mas comigo nunca ocorreu não. [...] já vi até a professor ser barrado, meu professor de Geografia, ele é preto, ser barrado na porta do colégio porque o segurança achou que ele não era tipo nada do colégio ele foi barrado na porta do colégio, sabe, mas entre os alunos nunca ocorreu não porque a gente também não a gente sempre foi tipo maduro o suficiente, teve cabeça o suficiente para entender esses assuntos, sabe, nunca teve problema, eu tenho um modo tipo de lidar com isso que é bem de boa, sabe, falava ah não, eu até brincava com isso, nossa, eu moro onde tal só vou chegar em casa amanhã [...] essas brincadeiras. Eu sabia lidar de uma forma mais divertida, sabe, para não criar assim ah não pode falar tal coisa pra não ofender

porque eu mesmo brincava com isso, eu não me ofendia porque nunca eu senti vergonha nem nada de falar, então, não era problema.

Nos espaços de ensino, os estudantes negros, de classe baixa – conscientes ou não das ofensas – são expostos a conflitos que influem na adaptação e permanência deles em instituições diferenciadas, como o CAP Uerj se consolidou ao longo dos anos. As situações vivenciadas pelos estudantes cotistas do CAP, como protagonistas ou observadores de casos de discriminação, expõem o discurso elitizado, que, de uma forma ou de outra, subjuga os alunos cotistas a situações constrangedoras, racistas e preconceituosas.

Na ocasião do fato ocorrido com a estudante Gabriela, ela estava no 1º ano do ensino médio, mas já era aluna do CAP desde o 6º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, há que se considerar que o tempo influi sobre o processo de adaptação e de resposta dos estudantes às discriminações. A reação da aluna – ao confrontar a colega não cotista e ao sair da sala – está relacionada ao tempo de permanência dela, visto que, já havia passado pelo “primeiro ano crítico”, pelo processo de integração e de permanência.

É necessário pensar nas situações em que os alunos são expostos a similares constrangimentos e não reagem da mesma maneira por não terem estabelecido um vínculo com a instituição ou pela ausência do (re)conhecimento das questões referentes a sua negritude, para, assim, identificar as atitudes racistas, discriminatórias e saberem dar uma resposta adequada. Para isso, cabe às instituições de ensino envolver toda a comunidade escolar na construção de mecanismos de superação dessas problemáticas, com a perspectiva de tornar o espaço escolar e o ensino mais humanizados.

Em seguida, perguntamos à Gabriela se é possível identificar quem são os cotistas e os que não são e se, caso ocorra essa identificação, se ela pode ser feita com base em que fatores ou elementos.

**Gabriela** – Dá para ter, sim, essa, essa noção. Você olha pra turma, você... eu sei por que eu sou representante de turma, então eu tenho que saber. Mas olhando assim, são pessoas que você olha e fala: “Pô, pode ser que seja cotista, sabe?!” Pessoas... maioria... posso falar pra você, maioria não, é... 99% das pessoas da minha turma que são cotistas, são negras... Mas não, mas não são todos os negros da minha turma que são cotistas, entendeu?! [...] a cor, jeito que a pessoa vai pra

escola, se a pessoa tá querendo ou não, com uma mochila legal, com um tênis legal, porque o colégio, o CAP tem muito disso, é tudo muito elitizado, todo mundo com tênis bom, com uma mochila boa, entendeu?! Então, assim, se você tá meio diferente, a pessoa já te olha assim: “Putz, né...” É assim que eles percebem.

Em relação ao desempenho dos alunos cotistas, essa estudante comenta que, em sua percepção, as dificuldades de aprendizado se apresentam mais, segundo ela, em

matemática [...] qualquer coisa que envolva matemática”. Relembra que, na “primeira leva de alunos que entrou em 2018, [...] a quantidade de pessoas que ficaram de prova final de matemática é muito grande, muito, muito, muito grande, então, assim, principalmente a galera cotista, né, focando um pouco nesse assunto, todo mundo ficou de, de, de recuperação em matemática, não, não um, todos, todos”.

Ela atribui tais dificuldades à trajetória escolar dos cotistas, anterior ao ingresso na CAP.

Conforme narram os estudantes, quando inseridos no CAP, eles sentem dificuldades de acompanhamento, porque não tiveram as estruturas adequadas para se desenvolverem. Estruturas essas que vão para além da sala de aula, já que muitos pais de alunos cotistas se esforçam no sentido de mantê-los em escolas particulares, seja na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, ao que parece, os alunos cotistas não são submetidos às mesmas condições educativas que os alunos de classe média alta, de ampla concorrência, seja pela oferta de livros, traslado até a escola, acompanhamento de orientador educacional, entre outros. Isso não significa que tenham dificuldades cognitivas, tampouco que essas dificuldades de aprendizagem, apresentadas em um primeiro momento, não sejam imediatamente superadas pelos alunos, na medida em que avançam e têm o suporte necessário, conseguem se desenvolver e obter sucesso.

A oferta de vagas para alunos cotistas possibilita o acesso às instituições públicas de excelência, no entanto, há que se ampliar o debate sobre as disparidades que o sistema traz. As cotas são uma porta de acesso, mas a permanência com condições ideais de aprendizagem precisa estar no foco das ações internas da instituição.

## 5 - Bolsas e auxílios

Um dos mecanismos que possibilitam melhores condições de permanência aos alunos cotistas, oriundos ou não de escolas públicas, autodeclarados negros, em situação de vulnerabilidade social e/ou que se enquadram no recorte de “baixa renda”, é a distribuição de materiais básicos, como uniforme, lanche e a concessão de bolsas, entre outros.

No CAP, em 2015, com a mobilização dos pais de alunos da CAP Uerj, foi concedido um auxílio em dinheiro aos alunos cotistas. Antes disso, os estudantes recebiam lanche na unidade, que consistia em um misto quente e um copo de guaraná. A implementação de Bolsas Permanência auxiliou na efetividade da política de cotas, considerando que os estudantes cotistas sociais e raciais enfrentavam dificuldades no acesso ao direito à educação, sejam relacionadas ao traslado, à alimentação, ao reforço pedagógico, entre outras formas de auxílio. Na sequência, apresentamos os relatos dos alunos sobre o assunto.

**Gabriela** – Primeiro, assim, quando entrei não tinham o auxílio [...] Demorou tempo pra sair esse auxílio é... eles começaram, ah, dando almoço, porque tinha gente que ficava no colégio durante muito tempo, né, então eles davam o lanche e o almoço e aí eles davam tênis pra gente, a roupa do colégio do CAP, não é um uniforme caro, mas pra galera que tem dificuldade, financeira. Quarenta reais você não tira assim do bolso do nada hoje em dia, então assim, era 40 na blusa, mas tinha a blusa de educação física também que era 40 reais.

**Carolina** – cara, a primeira coisa foi a questão de comprar comida. Que foi surreal pra mim quando eu cheguei lá (no CAP). Só que aí, logo em seguida, veio a parada de você ter um misto quente e um Guaravita.

[...] Eu tive a cota, ela disponibiliza para a gente 500 reais ao mês. Então isso me ajudou, pra comprar comida. [...] Eu também tive auxílio do CNPq que era cem reais, e o banco ainda descontava, mas foi um auxílio, eu podia pagar algumas coisas assim que eu queria que às vezes minha mãe não podia, alguma coisa assim pequena mas seu conseguia.

**Carolina** – [...] teve uma época do CAP que a gente não recebia a bolsa auxílio de dinheiro, a gente recebia alimentação lá dentro do CAP... Tinha um restaurante lá.

**Entrevistadora** – Isso foi até quando? Essa parte do, dessa alimentação que eles distribuíam pra quem tinha, vinha das cotas?

**Julia** – Eu acho, foi até 2015, aí nos meados de 2015 a gente conseguiu... Os pais da unidade conseguiram esse auxílio em dinheiro mesmo, em espécie.

**Rita** – [...] eu entrei com cota, né, com cota racial, então, eu recebo uma bolsa de R\$ 500 por mês e isso já, nossa, isso realmente transformou a minha vida, porque me deu possibilidade de um monte de coisa, de um monte de acesso que eu não tinha antes e que são negras, sei lá, eu já estudei numa sala que tinha mais preto do que branco, isso nunca aconteceu na minha vida, nem quando eu estudava no Minas. Então, eu me sentir muito sozinha tinha acabado, treta familiar por conta de dinheiro também, então foi realmente um alívio assim.

**Gil** – Sim, sim, eu entrei por cota e tinha auxílio todo mês.

Esses depoimentos evidenciam que, para além do recorte de raça, os estudantes cotistas têm em comum as condições de vida marcadas pelas dificuldades financeiras que atravessam a sua trajetória estudantil, o que estabelece a importância do recebimento das bolsas e outros benefícios. A estudante Julia, por exemplo, relata que o dinheiro da bolsa também era usado para pagar o plano de saúde. Isso expõe que a bolsa permite que as famílias direcionem os recursos para a garantia das condições adequadas ao desenvolvimento do projeto de vida.

Retomando, assim, a condição dos pais, ressaltamos que eles passam os dias se desdobrando para, além do básico, como alimentação e moradia, garantir que seus filhos estudem e em colégios de referência, reconhecidos pela qualidade formativa. Ocupados com o trabalho, a maioria não consegue dedicar um tempo para a leitura e maior acompanhamento dos filhos na rotina de estudos. Sobre esse ponto, há que se considerar a profissão dos pais como elemento essencial para se compreender o impacto de sua formação e campos de atuação, já que a maioria exerce trabalhos que demandam muito esforço e, em contrapartida, recebem baixa remuneração. E mesmo quando a ocupação profissional é diferenciada no espectro relacionado aos alunos cotistas, como a da mãe de Rita, que é estilista, ou da mãe de Carolina, que é proprietária de um *pet shop*, no cotidiano escolar, as dificuldades enfrentadas pelas estudantes se assemelham às dos demais cotistas.

A permanência é mais que possibilitar a entrada, a inserção, o acesso dos estudantes cotistas ao âmbito das instituições, tendo em vista que, há que se pensar nos reflexos das condições de vida desses alunos, que precedem e influem na permanência ou no abandono, diga-se, “forçado”, da escola. Nessa direção, importa ressaltar que o significado de permanecer no CAp, para o estudante cotista, vai muito além do acesso pela porta das cotas e do desenvolvimento quanto ao desempenho educacional, uma vez que, esse processo requer, e precisa envolver, o suporte de um conjunto de políticas que observem o perfil social, educacional e econômico dos estudantes, de maneira que seus projetos de vida se consolidem.

## 6 - Desafios relacionados ao acesso / traslado

Conforme exposto, o esforço das famílias para manter seus filhos estudando no CAp se configura de diferentes maneiras. Uma delas envolve a logística do traslado até o colégio. No entanto, esse não é um problema enfrentado por todos os entrevistados, já que alguns residem próximos do CAp. Isso pode ser percebido nas respostas.

**Entrevistador** – Quanto tempo você levava pra chegar no CAp?

**Gabriela** – Eu pegava o ônibus em um ponto final e descia no outro ponto final, então assim, o ônibus dava a volta no Rio de Janeiro inteiro, passa pelos bairros mais... nossa... da vida. Então assim, eu saía de casa, morava perto do ponto de ônibus, pelo menos isso, é... saía por volta de, de, de... pegava o ônibus de 5:10 no máximo, estourando, porque eu sabia que ia pegar engarrafamento e aí podia chegar mais tarde e eu não conseguir entrar e tal. Chegava no máximo assim, estourando 6:50 [no CAp], que tinha que ter esses 10 minutos de descanso. Demorava mais tempo, levava mais tempo porque o que, eu saía, quando eu saía mais tarde, né... Saía 5h, 5h10min, por aí, eu chegava em casa era umas... quase 7 horas, era muito raro chegar 6 e meia, muito raro, eu posso falar assim, 7 horas, que eu chegava.

**Leonardo** – Levava meia hora, mais ou menos.

**Carolina** – Eu pego dois ônibus porque é super contramão. Então eu levava em torno de, sem trânsito, uma hora e meia. Sem trânsito. Não. Espera. Eu pegava o 239 e descia na Haddock Lobo. É, levava uma hora, uma hora sem trânsito, sem trânsito uma hora. Com trânsito uma hora e meia. É isso. [...] a gente morava em São Gonçalo. E aí,

a minha mãe cuidava de uma idosa, na Tijuca, ali na Praça Saens Pena. [...] até eu entrar no CAp. E aí ela trabalhava nessa senhorinha e a gente morava lá também. Então assim, sem... como era perto do meu colégio, entendeu? Sempre que dava e ela fazia o maior esforço de ir me acompanhar, de me levar na escola todos os dias, me levava na escola quando não deu pra... quando não dava mais pra me levar na escola, quando ela tinha outros compromissos, ela começou a pagar uma van pra poder me levar, me trazer, entendeu? Então, tipo assim, ela sempre teve essa preocupação do acompanhamento de me levar pra escola e voltar e no acampamento da escola também. Ela sempre fez maior esforço, entendeu? Como é só ela que cuidava da senhorinha, então era ela pra tudo, entendeu? Naquele serviço. Ela era tipo cuidadora totalmente. E aí, quando ela precisava ver alguma apresentação minha, ela pagava alguém pra ficar no lugar dela pra poder ir ver minhas apresentações. Eu lembro disso. Então, ela sempre fez o maior esforço, com certeza.

**Rita** – [...] como eu ganho a bolsa, eu paguei por algum tempo assim o mototáxi, amigo meu, que vinha aqui em casa e me levava de moto e aí eu levava 10 minutos. Mas quando... por muito tempo eu peguei o ônibus, eu tinha que descer uma escadaria pro Catumbi e pegar um ônibus e aí já eram 40 minutos ou quando eu não queria descer a escadaria, que é gigantesca e um lugar meio esquisito, eu tinha que pegar um ônibus para a Lapa, da Lapa pegar esse ônibus para o Rio Comprido e aí já era 1 hora ou mais...

**Gil** – A questão da distância afetou mais no ensino médio. [Eu] acordava quatro e vinte, saía de casa uma quatro e quarenta, quatro e quarenta e cinco, aí eu chegava na Central, isso, tipo aí eu saía pro ponto com a minha avó e com a minha tia porque elas estavam trabalhando na época aí, aí eu esperava o ônibus, o que já é outro problema porque às vezes não vinha ônibus e eu ficava desesperado, demorava um ônibus para caramba, saía do ponto sei lá tipo uma cinco e pouco, já era quase seis horas. Eu tinha que entrar na escola às sete, aí chegava na Central por exemplo umas seis e meia, aí pegava outra condução e para chegar na escola também demorava, aí eu chegava no colégio sete e vinte, já chegava atrasado, mas eu deixava avisado o pessoal sabia que eu morava longe e, eles deixavam eu entrar. O professor sabia, então deixava entrar na aula.

**Julia** – A minha mãe, a gente fica aqui no emprego dela, é mais por conta assim da locomoção, porque na Praça Seca seria um deslocamento muito grande, eu teria que pegar um ônibus e é cansativo, minha mãe tem noção, tem ciência dis-

so, que era muito cansativo e talvez eu acabaria desistindo, então ela preferiu que a gente ficasse aqui na emprego dela. É mais fácil que era só atravessar o Túnel Rebouças então é muito mais rápido também. Aí, em questão assim educacional, não acho que foi tanta dificuldade, mas eu acho que talvez seja em questão de pagar as coisas assim, no CAp a gente não recebia todos os livros, então, é, às vezes tinha que tirar xerox, talvez isso seja um problema, as aulas de reforço também, é que ele tinha que ser ali, aqui, ela às vezes até ela falou assim, não, mãe, não precisa pagar por conta mesmo do dinheiro, acho que era mais isso, questão financeira.

Como se pode notar, a família de Gabriela chegou a mudar de endereço, para uma casa mais próxima do CAp para, assim, encurtar a distância entre o local de moradia e a instituição. Ela relata que, no oitavo ano, se mudou de Honório Gurgel, perto de Rocha Miranda, para o Bairro Benfica, ou seja, o CAp está localizado num bairro mais próximo de sua moradia. Gabriela lembra que, a princípio, residia em um bairro muito distante, tinha que acordar cedo e, no trajeto, dormia no ônibus até chegar à escola. O mesmo ocorria no retorno para casa. Após a mudança da família, para uma residência mais próxima ao colégio, o tempo de traslado até a escola reduziu em uma hora. Ao observar o comentário dos demais estudantes, percebe-se que, enquanto a distância evidencia as condições desfavoráveis do traslado dos alunos que residem longe da escola ou precisam, no cotidiano daqueles fazer manobras para residir mais próximos da escola, outros, no entanto, não precisam lidar com essas mesmas dificuldades.

### Considerações finais

Neste estudo, realizamos a análise de trajetória a partir dos quadros sociológicos – trajetória pautadas pelas socializações cruzadas – com o objetivo de observar as disposições incorporadas dos estudantes durante sua trajetória escolar, bem como a formação familiar e de outros agentes colaboradores em suas experiências educacionais. A investigação procurou mostrar as narrativas elaboradas por jovens concluintes do ensino médio, evidenciando o modo como eles elaboram suas experiências de vida antes do ingresso e durante sua formação no ensino básico não profissionalizante no âmbito do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp Uerj. Esse estudo toma como referência a sociologia à escola individual de Bernard Lahire (1997; 2004), com

o objetivo também de mostrar aspectos sobre as desigualdades educacionais vistas por meio das percepções dos estudantes entrevistados.

A análise das trajetórias mostra que, a despeito de suas origens populares, os estudantes aqui cujas trajetórias são estudadas, tiveram pais sem formação de terceiro grau e com profissões marcadamente das classes populares, muitas vezes com grande precariedade e instabilidade no mercado de trabalho. Mesmo carregando essas desigualdades no tocante à escolaridade dos pais, os jovens relatam incentivos da família para seguirem nos estudos, bem como no desenvolvimento de disposições e de persistência nas escolas. Tal investimento familiar pôde ser identificado por meio do auxílio nos estudos e nas tarefas de casa, nos contextos de avaliações, no investimento em escolas particulares de baixo custo, e no incentivo a realizar cursos preparatórios para ingressarem em escolas públicas de melhor qualidade, como o caso do CAp Uerj.

Da família, destaque-se o papel das mães, que foram figuras recorrentemente citadas pelos entrevistados. Seja como amparo financeiro, como apoio emocional, como auxílio em tarefas educacionais ou como suporte familiar, as mães sempre estiveram presentes nas narrativas. Secundariamente, a figura de um familiar mais velho – como um irmão ou padrinho – ou mesmo o pai foram fundamentais na formação educacional desses estudantes ao longo de sua trajetória.

No que toca à percepção dos estudantes acerca das desigualdades entre os estudantes cotistas e não cotistas, é flagrante a compreensão de que há diferenças de origem, de formação, de classe, de raça, bem como diferenças territoriais que reforçam as desigualdades e marcam os estudantes no espaço educacional. Os estudantes enfrentam inúmeras dificuldades para se manterem numa escola de ensino básico de excelência. Muitos nos relataram terem sentido vontade de desistir, mas encontraram apoio nos familiares e amigos da instituição para seguirem. A rotina pesada, diferente da experiência educacional antes do CAp Uerj, também pesa na adaptação dos estudantes, assim como os longos trajetos de ida e vinda para a escola. Somam-se a isso as dificuldades de adaptação à metodologia e diferenças acerca da bagagem pregressa e aquela que os desafiam na escola de aplicação.

A despeito dessas numerosas dificuldades, os estudantes pareciam satisfeitos com suas trajetórias educacionais. Entendiam o valor desse sacrifício, dos

fins de semana completamente dedicados aos estudos, das incertezas sobre seus processos escolares e, ainda, das dificuldades financeiras de se manterem na escola integral. Tais dificuldades materiais encontravam algum alívio com programas de auxílios e permanência, que ajudavam a sustentabilidade das ações afirmativas no ensino básico aqui estudado.

## Referências

BARRETO, P. C. S.; RIOS, F.; NEVES, P.; SANTOS, D. B. A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – Bib**, v. 94, p. 1-35, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012, 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 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 12 mai. 2023.

CAMPOS, L. A. A identificação de enquadramentos através da análise de correspondências: um modelo analítico aplicado à controvérsia das ações afirmativas raciais na imprensa. **Opinião Pública** (Unicamp. Impresso), v. 20, p. 377-406, 2014.

FERES JÚNIOR, J. ; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. ; VENTURINI, A. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERNANDES RIBEIRO, M. A.; COSTA, L. M.; RISSO, S. R. Avanços, contradições e desafios da política de cotas na educação básica: o caso do ensino médio profissionalizante do IFF Campus Campos Centro (2016-2018). **Revista Tomo**, v. 1, p. 399-327, 2021.

LAHIRE, B.. **Retratos sociológicos: disposição e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, L. Novos horizontes interpretativos da Lei 12.990/2014 e políticas de reparação: ações afirmativas para negras(os) e carreiras docentes em universidades federais. **Boletim de Análise Político-Institucional do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília**, n.1 (2011), p.115-121, 2021.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 161-84, 2019.

SANTOS, J. T. (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2013. 278 p.

SANTOS, J. T. (org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2012. 284p.

SANTOS, S. A. Comissões de heteroidentificação étnico-racial: locus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? **O Social em Questão**, ano XXIV, n. 50, mai./ago., p. 11-62, 2021.

SILVA, A. C. C.; CIRQUEIRA, D.; RIOS, F.; ALVES, A. L. M. Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público. **Novos Estudos**. CEBRAP, v. 39, p. 329-347, 2020.

VENTURINI, A.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 50, p. 882-909, 2020.

## Nota

<sup>1</sup> Destacamos, com agradecimento, as importantes contribuições dos integrantes da equipe da pesquisa: Marcos Abraão Fernandes Ribeiro - Professor do IFF *campus* Campos Centro e coordenador do NEABI; Lara Prata Miranda - Doutoranda em Sociologia USP e assistente de coordenação do Afro-Cebrap. Willian Vasconcellos Ribeiro - licenciado em Geografia pelo IFF e professor da educação básica; Raphaella Rodrigues dos Santos - graduanda do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Uenf.

# CIDADE DE DEUS, A ARQUITETURA DA SEGREGAÇÃO – um estudo sobre dinâmicas socioespaciais na produção de territórios segregados

**Edir Figueiredo de Oliveira Teixeira de Mello**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Pesquisadora associada ao Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP)  
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Resumo:** O artigo tem por objetivo analisar os processos de segregação e de construção identitária no contexto específico do bairro Cidade de Deus, localizado na Baixada de Jacarepaguá, Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro. A pesquisa refere-se à compreensão das dinâmicas socioespaciais que envolveram ou estão a envolver a construção de modalidades de segregação e de produção identitária na Cidade de Deus. Nesse sentido, buscou-se mostrar como o processo contínuo de construção da imagem da Cidade de Deus e as diversas intervenções do poder público no local, principalmente as de caráter remocionistas, produziram configurações e reconfigurações socioespaciais que culminaram com a divisão interna dos moradores.

**Palavras-chave:** Territórios; Cidade de Deus; Segregação; Periferia; Remoção.

## CIDADE DE DEUS, THE ARCHITECTURE OF SEGREGATION – A STUDY ON SOCIO- SPATIAL DYNAMICS IN THE PRODUCTION OF SEGREGATED TERRITORIES

**Abstract:** The article aims to analyse the segregation processes and identity construction in the specific context of Cidade de Deus district, located in Baixada de Jacarepaguá, West Zone of Rio de Janeiro municipality. The research refers to the comprehension of the socio-spatial dynamics underlying the construction of segregation modalities and identity production in Cidade de Deus. In this sense, we sought to show how the continuous process of building the image of Cidade de Deus and the various interventions of the public power in the place, mainly those of a removalist nature, produced socio-spatial configurations and reconfigurations that culminated in the internal division of the residents.

**Keywords:** Territories; Segregation; Cidade de Deus; Periphery; Removal.

### 1 - Introdução

Este artigo resulta de uma ordem de preocupações acadêmicas à qual me dedico no decorrer dos últimos anos, mais precisamente a partir de pesquisa iniciada durante a realização do doutorado no programa de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2005. O recorte específico da investigação é a análise dos processos de segregação e de construção identitária no contexto específico do bairro Cidade de Deus, localizado na Baixada de Jacarepaguá, Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro.<sup>1</sup>

A proposta é, por um lado, dar continuidade, a partir de outro prisma, aos estudos que já venho realizando sobre as várias questões que giram em torno da compreensão da produção do espaço em “favelas” e “periferias”, articulando-a às relações sociais e identidades aí construídas. E, por outro lado, as particularidades que envolvem o processo histórico de produção do espaço na Cidade de Deus que, olhadas mais de perto, parecem embaralhar conceitos e classificações definidos *a priori*, a começar por “favela”, “periferia” e “bairro”.<sup>2</sup>

Se, como diz Rosa (2008, p. 32), “os fenômenos

de favelização e de periferação urbana no Brasil podem ser considerados ‘gerais’ (por sua repetição, sua regularidade)”, é também indiscutível que cada caso e cada conjunto de práticas e relações sociais que o produzem são únicos e introduzem complexidades à interpretação dos fenômenos generalizados.

Considerando tal perspectiva, busco, neste texto, analisar o processo de formação, do bairro Cidade de Deus, bem como alguns aspectos que confluíram para o agenciamento de diferentes identificações sobre ele. Nesse sentido, minha intenção é compreender as dinâmicas socioespaciais que envolveram ou estão a envolver a construção de modalidades de segregação e de produção identitária em Cidade de Deus.

Privilegio em minha investigação tanto as percepções que os moradores elaboram acerca do lugar em que vivem como as produzidas externamente sobre ele. Para isso, utilizo não somente documentos, registros oficiais e bibliografia pertinentes ao tema, mas também narrativas de moradores e ex-moradores registradas durante pesquisa etnográfica no bairro, além de minhas próprias impressões do local em que morei durante 15 anos.

## **2 - Cidade de Deus: refazendo tudo, revafela...**

A Cidade de Deus, situada na Baixada de Jacarepaguá, entre os bairros da Taquara e Barra da Tijuca, Zona Oeste do Rio de Janeiro, começou a ser construída e ocupada no fim dos anos 1960, em decorrência do processo de remoção sumária da população residente em favelas, que teve curso durante os governos Carlos Lacerda (1960-1965) e Negrão de Lima (1965-1971). Sua concepção atendeu, portanto, a uma política estatal para favelas, pautada, como observa Valla (1986), no crescente intervencionismo que marcou a década de 1960 e os primeiros anos da década de 1970.<sup>3</sup>

Com efeito, foi sob o governo de Carlos Lacerda (1960-1965), cuja gestão ficou marcada pela política ostensiva de remoção de favelas, que as obras de implantação do conjunto habitacional Cidade de Deus foram realizadas. Financiadas pela United States Agency for International Development (USAID),<sup>4</sup> as primeiras unidades residenciais do conjunto foram construídas pela Companhia de Habitação Popular (Cohab),<sup>5</sup> órgão também criado durante a administração Lacerda, mas sua finalização só ocorreu mesmo durante o mandato de Negrão de Lima (1965-

1971). Seus projetos foram executados inicialmente no ano de 1964, primeiro em uma área total de 253.810 m<sup>2</sup>, limitada entre a Avenida Ezequiel, Rua Moisés e Rua Edgar Werneck. O segundo, em área total de 36.343 m<sup>2</sup>, constando de 159 lotes e oito ruas, entre a estrada da Estiva (atual Marechal Miguel Salazar Mendes de Moraes) e a Avenida do Rio Grande; e o terceiro, de outubro de 1968, abrangendo a maior área, com mais de 120 logradouros, incluindo ruas, travessas, praças, todas batizadas com nomes bíblicos.<sup>6</sup>

Os trabalhos desenvolvidos por Abreu (1997) apontam o fato de que a construção de conjuntos habitacionais, caso da Cidade de Deus, obedeceu a uma estratégia de reorganização do espaço urbano, com o deslocamento da população residente em favelas localizadas nas áreas mais valorizadas, sobretudo nas encostas das montanhas, para a periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Daí a razão de, em grande parte, os conjuntos terem sido construídos na periferia afastada das zonas Norte e Oeste.

Nesse sentido, Valladares (1978), analisando as intervenções governamentais realizadas nas favelas cariocas nas décadas de 1960 e 1970, observou que um dos interesses que orientou o processo de remoção foi a eliminação da presença física das favelas da Zona Sul da cidade, consideradas um “aglomerado marginal, indesejável e incompatível” ao projeto de desenvolvimento urbano. Segundo a autora:

Para articular os “interesses da Cidade” parte-se de uma conceituação estigmatizada do favelado, qualificado como parasita do Estado, marginal que precisa ser eliminado do espaço em que se encontra e replantado em áreas distantes, não visíveis. Enfatiza-se a favela enquanto aglomerado que “atrapalha” o dia a dia da classe média, cuja permanência é incompatível com o desenvolvimento imobiliário da Cidade e cujo espaço caberia “por direito” aos estratos médios. (VALLADARES, 1978, p. 33)

Com efeito, o plano de organização do espaço urbano, levado a cabo no período, visou não somente liberar “terras nobres” da presença indesejável da favela e de seus habitantes, mas também colocá-las à disposição dos grupos mais abastados. Seu intuito era incentivar a construção de residências sofisticadas nas regiões mais cobiçadas da cidade. A “limpeza” teve o duplo significado de abrir novas áreas para construir e, simbolicamente, de preservar as classes

altas e médias da confrontação diária com a miséria das favelas. Além disso, propiciou um impulso adicional às construtoras, mediante contratos com o governo para realização do empreendimento de habitações populares (Valladares, 1978).

A Cidade de Deus surgiu e se inscreveu nesse contexto, por iniciativa das políticas públicas remocionistas, – no conjunto das metamorfoses ocorridas no tecido urbano carioca –, como uma das soluções para o crescente “problema da favelização”.<sup>7</sup> Para lá foram removidas 63 favelas distintas, sendo que 70% dessa população provinha de apenas seis favelas: Praia do Pinto, Parque da Gávea, Ilha das Dragas, Parque do Leblon, Catacumba e Rocinha, todas localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro. Os outros 30% eram oriundos de 57 favelas.<sup>8</sup>

### **2.1 - A produção social do espaço: inscritos, removidos e invasores**

Em entrevista realizada no ano de 2007, para o jornal *INFOCO*, Giuseppe Badolato,<sup>9</sup> responsável pelo projeto arquitetônico do Conjunto Habitacional Cidade de Deus no Governo Carlos Lacerda, afirmou que a premissa fundamental da planta original do conjunto habitacional era favorecer, ambiental e socialmente, a permanência integral de seus moradores. Segundo ele, o desenho inicial consistia de um conjunto de prédios designados para a população removida de favelas e mais 2.500 casas que seriam vendidas a funcionários públicos do antigo Estado da Guanabara. No entanto, as enchentes ocorridas na época levaram o conjunto a ser utilizado para abrigos de outras tantas famílias que, permaneceram no local em casas inacabadas e sem qualquer saneamento básico. No relato, abaixo reproduzido, pode se perceber a idealização produzida acerca da criação do bairro.

Se olharmos a planta original da Cidade de Deus, os loteamentos e as casas estavam em profunda harmonia com uma visão social e cultural. Havia a previsão de construção de teatros, posto médico, escolas, supermercados, cinema, igreja e quadra de esportes. As casas, mais no centro do bairro, feitas para serem vendidas aos funcionários públicos do antigo Estado da Guanabara, teriam uma área urbanizada e praças para as crianças brincarem. Os loteamentos mais afastados, para a população removida, também dispunham de recursos e profissionais especializados para orientá-los na nova vida fora das favelas. Tudo extremamente detalhado para que as famílias que

fossem selecionadas para ali morar, já iniciassem a viver no local com todos os equipamentos e serviços urbanos em pleno funcionamento, permitindo que os futuros moradores tivessem uma perfeita adaptação à nova moradia. (BADOLATO, Giuseppe. depoimento. Entrevistadores: Wilson Neves e Valeria Almeida Rio de Janeiro, INFOCO, 20 mai. 2007. Entrevista concedida ao jornal INFOCO, publicação trimestral feita por moradores da Cidade de Deus.

Mas, se em sua concepção original, conforme narrativa do arquiteto Badolato, a instalação do Conjunto Habitacional Cidade de Deus foi pensada de forma a integrar harmonicamente seus moradores, isso não se concretizou no plano das políticas habitacionais. Nesse sentido, recorro ainda ao discurso do arquiteto para chamar atenção sobre a lógica hierarquizante pela qual se deu a distribuição das unidades e, conseqüentemente a organização social do espaço do recém-criado conjunto habitacional. Nesse contexto, os novos moradores foram escolhidos e selecionados por meio da clivagem da população por situação e lugar de origem, a partir de critérios como renda, ocupação profissional e condição de residência anterior. Assim, foram designados às casas os servidores públicos; ao conjunto de apartamentos, a população removida de diversas favelas; e, ainda, a um setor de “triagem”, composto por alojamentos em condições precárias, os desabrigados pelas sucessivas enchentes ocorridas naquele período.

Contudo, se esse arranjo espacial se deu no plano das políticas públicas habitacionais, ele não ficou imperceptível ao olhar dos próprios moradores. Quando em 1971, cinco anos após a inauguração da Cidade de Deus, o repórter e cronista João Antônio esteve no bairro realizando uma série de entrevistas com moradores locais (cujo resultado, posteriormente publicou no livro com o sugestivo nome *Casa de loucos*, em 1976), grande parte dos depoimentos indicava a nítida percepção da distinção anteriormente apontada. Utilizo-me de um desses relatos para ilustrar este fato.

Isto aqui? Na favela tem alegria, as pessoas se ajudam. Imagine que aqui tem uns favelados que foram levados para os apartamentos estão dando uma de bacana. Na favela, o pessoal era todo igual. Aqui, o povo está dividido. Tem gente pobre morando nas casas e se achando importante, porque tem dinheiro pra pintar a casa, botar ladrilho e outras coisas. Aí, o pessoal dos apartamentos se acha mais bacana que o pessoal das

triagens e o povo das casas se acha mais importante que o da triagem porque são inscritos da COHAB. Todo mundo debocha e despreza o pessoal da triagem. Quando cheguei aqui já tava tudo dividido, tudo distribuído tive que pegar minha casa na marra, na mão mesmo sabe como é já tava tudo certo, quem ia pros apartamentos, quem ia para as casas. (sic) Eu? Claro que gostaria de morar numa das casas. Lá, pelo menos, teria segurança.” – suspira abafada. – “Se se formasse uma favela outra vez, eu iria na frente, com uma bandeira e seria a primeira moradora”. – Maria Isabel, 30 anos, termina isso, gíngando de um lado e outro, abrindo os braços. (sic) (ANTÔNIO, 1976, p. 32)

O que chama a atenção nessa fala é a associação feita pela moradora entre os tipos de habitação e as diferentes formas de obtenção destas. Assim, a percepção mais imediata desse processo é a desigualdade de acesso resultante dos critérios de avaliação e distribuição as residências. Nesse sentido, o próprio repórter que fez a coleta das entrevistas escreveria na orelha de seu livro:

O que encontrei lá foi um aglomerado de residências que dividiam seus moradores em três castas: a mais favorecida habitava as casas, a média os apartamentos do local, e os mais ferrados se viravam em barracos “provisórios” nas chamadas triagens. (ANTÔNIO, 1976, contracapa)

Em relação a esse aspecto, Valladares (1978), em pesquisa realizada no ano de 1970 no mesmo bairro, verificou a existência de um sistema hierárquico na distribuição de habitações adotado pela Cohab, que consistia na distinção das residências segundo a origem dos futuros moradores. A classificação adotada baseava-se nas seguintes categorias, a saber: “removidos”, “inscritos” e “invasores”. Por essa lógica, a categoria “removidos” designava a população retirada de diferentes favelas localizadas originalmente na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro e levados compulsoriamente para o conjunto habitacional. Eles eram obrigados a se enquadrar às determinações impostas pelo órgão administrador, tanto no que diz respeito ao tipo de habitação quanto à forma de pagamento destas.

Os moradores removidos das favelas, muitas vezes contra a própria vontade, eram os primeiros a chegar ao bairro, no entanto, não tinham poder de escolha da localização ou do tamanho da nova moradia. Já os “inscritos” eram funcionários públicos, em sua maioria da Polícia Militar, cadastrados previ-

amente na Cohab, por isso tinham poder de escolha das melhores residências. Por último, estavam os “invasores” constituídos pela população oriunda de favelas dos mais variados lugares do Rio de Janeiro que foram extintas em enchentes ou incêndios. Tal grupo invadiu de forma irregular residências ainda não ocupadas ou inconclusas e/ou terrenos vazios.

Embora a observação de Valladares (1978) indique uma demarcação no plano institucional, meu convívio familiar e, sobretudo, com a vizinhança local, permite supor que as categorias “removidos”, “inscritos” e “invasores” foram relacionadas pelos moradores à delimitação de fronteiras simbólicas, ligadas tanto à construção social do bairro quanto às formas de pertencimento a ele. Isso se deu de tal modo que, de uma classificação formal, passou a um sentido próprio aos residentes de cada lugar que a utilizavam para se identificar e se posicionar em relação a ele. Desse modo, recorro aqui a um relato para mim muito especial: o de minha mãe. Vasculhando velhos documentos, ela me mostrou com orgulho o recibo de inscrição que ainda guarda da casa que comprou pela Cohab na Cidade de Deus. Peço-lhe para me contar um pouco da história de sua chegada ao bairro e o que ouço corrobora essa ideia.

Soube de umas casas que estavam sendo vendidas para os funcionários públicos da união em um bairro novo. Seu pai trabalhava na Secretaria de Segurança Pública do antigo Estado da Guanabara. Nós morávamos muito longe, em Engenheiro Pedreira, Nova Iguaçu. Para a gente encontrar uma escola tinha que andar muito tempo a pé até a linha do trem. Vocês eram muito pequenas ainda, mas eu já pensava em quando vocês tivessem que estudar. Então falei com seu pai para ele fazer a inscrição. Quando fomos para Cidade de Deus, você tinha cinco meses de idade, quase não tinha moradores no lugar. As casas não tinham muros e poucas delas tinham águas, eu pude escolher a casa porque era inscrita da COHAB e pagava as prestações. [...] O bairro foi se transformando aos poucos, eles trouxeram muita gente removida de favelas. Eles ficaram nos “apês” do outro lado do rio, distante do centro do bairro, era muita desordem, muita bagunça, mas todos tinham seu lugar para morar. Depois que começou a onda de invasões foi que o bairro foi ficando perigoso. Nós ainda tentamos ajudar os invasores porque eles ficaram nas triagens que não tinham água ou luz. A gente dava água, dava cobertor, comida, quando podia, mas eles eram muito diferentes, eram agressivos, muitas vezes brigavam uns com outros na porta de nossa casa por causa de água. Então

ficávamos com medo, ninguém se atrevia a ir para outros lados, longe do centro. O bairro ficou todo dividido. (OLIVEIRA, Eredite. Entrevista I – [Junho de 2007]. Entrevistador: Edir Mello. Rio de Janeiro, 2007. Comunicação Verbal – transcrição direta.

A partir do depoimento é possível sugerir que, nos primeiros anos de formação desse conjunto habitacional, a representação preponderante sobre ele, entre grande parte dos moradores, era a de um espaço multifacetado, composto por uma população heterogênea diferenciada entre si segundo critérios de origem e tipos de moradia. Assim, na leitura dos moradores, os “inscritos”, de origem não favelada, passaram a ser identificados como os habitantes das “casas”, local considerado central e, portanto, mais valorizado. Já os “removidos”, de origem favelada, correspondiam aos residentes dos “apês”, área percebida como periférica, associada à “desordem” e à “bagunça”. No limite extremo, estavam os “invasores”, ocupantes das “triagens”, também oriundos de favelas, porém, em situação irregular e sem previsão legal para alocação nas residências. Sobre estes, a visão mais imediata era de um grupo “perigoso” e “agressivo”, cujo contato devia ser evitado.

Nos relatos de ex-vizinhos meus, todos inscritos da Cohab, não é incomum o fato de se referirem aos demais moradores do bairro também pela distinção anteriormente apontada.

Vim para cá achando que ia ser melhor para meus filhos. Era caseira de uma chácara no interior de Petrópolis. Quando comprei minha casa, pensava que finalmente ia deixar de morar de favor e podia deixar alguma coisa para meus filhos. Todo mundo que comprou as casas deste lado era inscrito da COHAB e pensava em melhorar de vida. Aí o bairro foi se aglomerando de gente. Primeiro os favelados removidos, mas estes ficavam longe do outro lado, lá nos apês, depois é que tudo desandou uma ruma de gente de tudo quando é favela veio para cá, invadindo tudo, as casas, os apês, onde tivesse lugar eles ficavam, até nas praças os invasores montaram barracas. (ALVARENGA, Solange. Entrevista II – [Novembro de 2007]. Entrevistador: Edir Mello. Rio de Janeiro, 2007. Comunicação Verbal – transcrição direta.

É importante observar que, no cerne da distinção feita entre “inscritos”, “removidos” e “invasores” está a ideia de diferenciação do espaço e, consequentemente da população do bairro por meio de critérios relacionados entre si: forma de aquisição da mo-

radia, lugar de origem, nível de renda e tipo de ocupação profissional. O contraste que havia entre as formas de acesso à moradia refletia-se na estruturação do espaço físico do bairro e também no modo como os moradores se situavam e se qualificavam em relação a ele. Assim, não é raro nas falas dos primeiros habitantes do local, o uso da distinção entre origem favelada e não favelada como dispositivo para marcar uma diferenciação e hierarquia nos vínculos de pertencimento ao bairro. Recorro novamente aqui aos depoimentos reunidos no livro *Casa de loucos*:

Você vê a sujeira toda espalhada pelo meio da rua, as pessoas não cuidam do lugar, aqui tem muita mistura de gente. Eu não to acostumada com isso não, eu vim de Queimados para cá, lá não era favela não, eu não sou favelada, comprei uma casa aqui, pensando em melhorar de situação, mas hoje tenho vergonha, eu e meus filhos de dizer que moramos aqui. Para cá veio gente de tudo que é favela, tão acostumados com o lixo solto nas ruas, com esta bagunça. Eu não gosto disso, na minha casa é tudo limpinho, tratei logo de construir e reformar a casa fiz um muro para ficar melhor. (ANTÔNIO, 1976, p. 42)

Todavia, se os discursos construídos pelos moradores à época da instalação do Conjunto Habitacional Cidade de Deus operavam com uma lógica de inclusão/exclusão, proximidade/afastamento da categoria “favelado”, como forma de delinear as bases das relações internas ao bairro, do mesmo modo, eles engendravam uma possibilidade de configurar as relações externas a ele. Nesse sentido, parece-me evidente que essas falas não estavam de modo algum dissociadas do contexto sociocultural em que eram produzidas e correspondiam a uma interlocução com as políticas públicas de habitação e ações governamentais voltadas à população moradora de favelas naquele período.<sup>10</sup>

Levando em conta essa perspectiva, é preciso considerar a especificidade das políticas habitacionais que orientaram a ocupação do bairro em correspondência com o tratamento dispensado pelo Estado, no período, às populações oriundas das favelas. Não se trata, contudo, de analisar os processos histórico-sociais que fizeram emergir a Cidade de Deus no cenário urbano da cidade, mas, antes, de tentar estabelecer os nexos existentes entre o agenciamento de determinadas políticas territoriais e as práticas relacionadas aos grupos conformados a estas.

A esse respeito Licia Valladares (2005) observa

que a percepção da favela como fruto de um processo marcado pela marginalidade social era amplamente dominante, servindo de justificativa ideológica para a operação antifavela empreendida pelo Governador Carlos Lacerda (1962 -1965) e continuada por Negrão de Lima (1966 -1971). Essa visão da favela como “problema” correspondia perfeitamente às medidas de planejamento urbano tomadas pelo regime autoritário brasileiro. Este seguia uma tendência de destruição de “bairros ilegais” investindo em grandes projetos de construção de habitações populares convencionais, reservadas prioritariamente aos moradores transferidos desses espaços “marginais”.

É digno de nota o documento de 1969 do Governo da Guanabara no qual são formalizadas as políticas de remoção adotadas tanto na gestão de Lacerda quanto na de Negrão de Lima. Foi nessa época, aliás, em que teve curso a construção do Conjunto Habitacional Cidade de Deus. No escrito oficial, é dito que tal empreendimento visava a “um positivo programa de assistência social, objetivando, a longo prazo, a recuperação econômica, psicossocial e moral dos favelados”.<sup>11</sup> É, pois, baseado em um enfoque que identifica os moradores de favelas como portadores de características “negativas” que se dá a intervenção pública nas favelas do Rio de Janeiro. Por essa lógica, o deslocamento dessa população para um novo tipo de habitação, segundo a visão do Estado, constituiria uma forma não só de “urbanizar a cidade, mas também de urbanizar os próprios favelados”.<sup>12</sup>

Nessa perspectiva, o caso da Cidade de Deus me parece emblemático dessa operação envolvendo as políticas públicas para habitação no período. Em 1966, quando esse conjunto foi inaugurado, numa região distante do centro do Rio, não havia infraestrutura no local. Como comércio ou serviços públicos. As residências, ainda em fase de conclusão, eram muito precárias, não dispoño de rede de esgoto, abastecimento de água ou energia elétrica.<sup>13</sup>

A população removida das favelas foi destinada ao “Conjunto das Margaridas”, “complexo” de quarenta prédios, separados entre si por vielas muito estreitas, localizado à margem de um rio, que logo se tornaria um esgoto a céu aberto. Os blocos, todos com cinco andares, alguns com vinte e outros com quarenta apartamentos, não possuíam elevadores, garagem ou área de lazer. Contudo, as unidades não eram todas iguais, variando sua metragem entre 35

m<sup>2</sup> e 40 m<sup>2</sup>. Havia, portanto, apartamentos de um e dois quartos, dependendo da coluna em que estivessem posicionados. Internamente, os apartamentos eram muito simples, sem pintura nas paredes, ladrilhos nos banheiros ou qualquer tipo de piso no chão. Na parte externa, eram pintados de azul e amarelo, com janelas de vidros extremamente pequenas. Os prédios não tinham um nome que os diferenciasssem uns dos outros, sendo chamados apenas pela designação numérica correspondente, por exemplo, “bloco um”, “bloco dois” até o “quarenta”. Atualmente, conforme pude verificar em entrevistas com os moradores, essa configuração se mantém.

A entrega das chaves e alocação da população removida era feita por ordem de chegada ou por eventuais relações pessoais com agentes da administração da Cohab. Aliás, este último critério foi observado como predominante na conquista da moradia entre a população removida, tantos nas pesquisas desenvolvidas por Valladares (1978) quanto na de Zaluar (1985), e mais recentemente em entrevistas por mim realizadas.

Para a população dos “inscritos” foram reservadas as casas localizadas próximas à via central de acesso ao bairro, a única rua asfaltada à época da inauguração do Conjunto Habitacional da Cidade de Deus, com oferta de uns poucos serviços de comércio, tais como, uma padaria, um açougue, um posto policial e um ponto de ônibus. Ao chegarem ao local, os inscritos podiam escolher as futuras habitações por uma planta que lhes era apresentada pela Cohab. Feito isto, assinavam a promessa de compra e venda e recebiam suas chaves.

Ao contrário das vielas estreitas e sem nome específico, onde se localizavam os apartamentos designados aos “removidos”, as casas dos “inscritos” foram projetadas em ruas largas, já com nomes específicos, todos de inspiração bíblica, o que, segundo os moradores, originou o próprio nome do bairro.

As casas possuíam metragem regular entre 55 m<sup>2</sup> e 60 m<sup>2</sup> de área construída e um pequeno quintal. As unidades tinham dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Embora fossem entregues ao comprador apenas no reboco, sem qualquer acabamento de azulejos, ladrilhos, muros ou divisórias entre elas, eram consideradas melhores que aquelas entregues aos removidos, pois dispunham de água encanada e rede de esgoto.

A chegada dos chamados “invasores” só se deu

dois anos após a inauguração do conjunto, e, ainda hoje para muitos dos moradores antigos, é um marco determinante na configuração que o bairro assumiria posteriormente. Os “invasores” não tinham contrato específico de moradia com a Cohab, invadiam casas ainda não concluídas ou montavam barracas em qualquer espaço disponível.

A solução encontrada à época pelo agente administrador foi alocá-los em abrigos provisórios, chamados de “Triagem”, financiados pelo próprio Governo Estadual do Rio de Janeiro. Contudo, o que era para ser provisório se tornou permanente. Nos abrigos de um cômodo, sem luz, água ou esgoto, se fixou uma população oriunda de diversas favelas cariocas extintas por enchentes ou incêndios.

As invasões foram percebidas de tal modo pelos residentes “inscritos” como responsáveis pela passagem do *status* de bairro à favela que não ficou imperceptível na obra ficcional de Paulo Lins, autor do celebrado livro de nome homônimo ao bairro. Assim, já nas primeiras páginas do romance que tem como cenário a Cidade de Deus, o escritor, ex-morador do bairro, também ele um “inscrito”, residente nas casas, utiliza as invasões como recurso narrativo para delinear a trama.

Inicialmente, a paisagem mostrada do bairro é a de um lugar tranquilo, quase idílico, onde crianças brincam na rua, livre de preocupações ou perigos. Conforme se pode observar no trecho abaixo:

Antigamente a vida era outra aqui neste lugar onde o rio, dando areia, cobra-d’água inocente, e indo ao mar, dividia o campo em que os filhos de portugueses e da escravatura pisaram. [...] Em diagonal, os braços do rio, desprendidos lá pela Taquara, cortavam o campo: o direito ao meio; o esquerdo, que hoje separa Os Apês das casas e sobre o qual está a ponte por onde escoo o tráfego da principal rua do bairro, na parte de baixo. Um dia essas terras foram cobertas de verde com carros de boi desafiando estradas de terra, gargantas de negros cantando samba duro, escavação de poços de água salobra, legumes e verduras enchendo caminhões, cobra alisando o mato, redes armadas nas águas. Aos domingos, jogo de futebol no campo do Parú e bebedeira de vinho sob a luz das noites cheias. (LINS, 1997, p. 14-15)

Com as invasões, não só o cenário descrito por Lins se modifica, mas também a própria trama começa a ganhar novos contornos: o de ação protagonizada pelos bandidos e traficantes que agora habitam o lugar. Vejamos:

Cidade de Deus deu a sua voz para as assombrações dos casarões abandonados, escasseou à fauna e a flora, remapeou Portugal Pequeno e renomeou o charco: lá em cima, lá na frente, lá embaixo, lá do outro lado do rio, os apês, as casas. Ainda hoje, o céu azul e estrelece o mundo, as matas enverdecem a terra, as nuvens clareiam as vistas e o homem inova avermelhando o rio. Mas aqui agora uma favela, a neofavela de cimento, armada de becos-bocas, sinistros-silêncios, com gritos-desesperos no correr das vielas e na indecisão das encruzilhadas. Os novos moradores levaram lixo, latas, cães vira-latas, exus e Pombagiras em guias intocáveis, dias para ser ir à luta, soco antigo para ser descontado, restos de raiva de tiros, noites para velar cadáveres, vermes velhos em barrigas infantis, revólveres, jogo do bicho, fome, traição, pobreza. (LINS, 1997, p. 16-17)

É interessante observar que, a despeito de ser a obra uma construção ficcional, nela se pode verificar a distinção feita pelo autor entre o que era a Cidade de Deus antes e depois das “invasões”. Por essa lógica, o local viria a ter demarcações espaciais específicas, um lugar multifacetado, composto por uma população heterogênea, formada por uma diversidade de habitantes que se diferenciavam entre si por meio da identificação daqueles que para lá mudavam, entre favelados e não favelados.

Por dia, durante uma semana, chegavam de trinta a cinquenta mudanças, do pessoal que trazia no rosto e nos móveis as marcas das enchentes e de incêndios. Estiveram alojados no estádio de futebol Mario Filho e vinham em caminhões estaduais cantando: Cidade Maravilhosa cheia de encantos mil... Em seguida, os moradores de várias favelas e da Baixada Fluminense habitavam o novo bairro, formado por casinhas fileiradas brancas, rosa e azuis. Do outro lado da margem esquerda do rio, construíram os Apês, conjunto de prédios de apartamentos de um e dois quartos, alguns com vinte e outros com quarenta apartamentos, mas todos com cinco andares. Os tons vermelhos do barro batido viam novos pés no corre-corre da vida, na disparada do destino a ser cumprido. O rio, a alegria da molecada, dava prazer, areia, rã e muçum, não estava de todo poluído (LINS, 1997, p. 14-15)

Cabe notar que essa mesma perspectiva seria adotada posteriormente no filme “Cidade de Deus”, de Fernando Meirelles e Katia Lund, lançado em 2002, que teve o livro já citado como inspiração. Na história contada no cinema, a clivagem situação/ori-gem é representada a partir dos três personagens

centrais: “Zé Pequeno”, “Mané Galinha” e “Sandro Cenoura”. Na trama, todos são criminosos, no entanto, o perfil de cada um deles é apresentado de forma distinta. “Zé Pequeno”, morador dos “Apês”, portanto, um removido de favela, é retratado como sendo de aparência “grotesca e cuja crueldade parece não ter fim”. Seu rival, “Mané Galinha”, um morador “inscrito”, é apresentado como “bandido bonito e boa praça”. Já “Sandro Cenoura”, caracterizado na narrativa cinematográfica, como um bandido “pé rapado”, “de pouca bala”, é um “invasor” das “Triagens”. Ora, no cerne dessa associação bandidos/local/tipo de moradia se explicita a interpretação que vincula atributos morais à origem favelada ou não.

Considerando ainda a narrativa filmica, vale dizer que, a despeito do absoluto sucesso de público e crítica alcançado pela obra cinematográfica,<sup>14</sup> uma das avaliações mais rigorosas sobre ela veio dos próprios habitantes do bairro que lhe serviu de inspiração. Assim, à época de seu lançamento em circuito nacional, no ano de 2002, diversos representantes e moradores do bairro Cidade de Deus manifestaram publicamente<sup>15</sup> seu descontentamento com o longametrage. A afirmativa corrente era de que a versão para o cinema da história do bairro ajudou a reforçar uma imagem negativa sobre ele. Em um breve exemplo, cito a postagem publicada em 9 de outubro de 2002, no portal *www.vivafavela.com.br*, de Gilcinei de Oliveira. Nela o morador diz que “viu mas, não gostou”, se referindo justamente ao fato de, segundo ele, o filme produzir “mais preconceitos sobre o local”, pela junção de três formas de identificação estereotipadas dos seus residentes: “os favelados”, “os negros” e “os bandidos”. A afirmativa gerou grande polêmica, a qual não cabe aqui tratar, todavia a fala é elucidativa, pois, a meu ver, traz à tona um aspecto silenciado no filme, mas que é fundamental, pelo menos, indicar: as relações étnico-raciais no país. Sob esse prisma, é preciso pensar que em um filme cuja totalidade do elenco é composta por atores negros, não houve preocupação nenhuma em sequer se fazer referência a questões que aludissem às dimensões de cor, raça e etnicidade como marcadores fundamentais na reflexão acerca dos dispositivos de segregação, inclusão/exclusão a que são submetidos os habitantes de espaços periféricos.<sup>16</sup>

Retomando a formação do bairro, percebe-se que a própria instalação inicial do conjunto habitacional concorreu para a composição do uni-

verso heterogêneo e heterogeneamente identificado por seus residentes. Em sua implantação, houve uma grande diferenciação de moradores, por meio de um processo de classificação, associado fundamentalmente ao modo de acesso à habitação, à procedência geográfica e ao nível de renda. Essa diferenciação definia-se já nos primeiros momentos do conjunto pela Cohab que distribuía as habitações em função da dicotomia favelado/não favelado.

Com efeito, esse processo não se deu sem consequências para as relações construídas pelos moradores entre si e com o bairro, por um lado, nem para as dinâmicas que conduziram às percepções externamente produzidas sobre o local, por outro. O fato de o conjunto ter sido identificado como abrigo para a população removida de favelas acabou por se constituir em elemento determinante, pela qual se formou a inserção do morador no local e a imagem que este tem de si, do lugar e de outros moradores, bem como os discursos correspondentes. O estigma de “favelado” foi reforçado pela política de remoção, permanecendo como uma espécie de acusação externa – do entorno, das autoridades e da cidade – e interna, a partir das diferenciações entre os moradores.

Dessa forma, consolidou-se, portanto, uma visão negativa do bairro que funcionaria, ao mesmo tempo, como incentivo e respaldo para o tratamento diferenciado de seus moradores. A esse respeito, me parece útil refletir sobre aquilo que Noiriel (2007) designou como “políticas de identificação”. Para este autor, o movimento de gerar identificações tem um sentido político mais abrangente, visto que tem também uma intenção prática relacionada às relações de poder e à gestão de populações. Nesse sentido, para ele, a questão não é mais “sobre a definição de identidade nas diferentes culturas, mas de estudar as práticas concretas e as técnicas de identificação à distância, encarando-as como relação de poder”. (NOIRIEL, 2007, p. 5)

Na mesma direção, argumenta Birman (2008) que “os processos de atribuir identificações busca criar tipos, e a identificação é imune à diversidade. Seu movimento, por definição, é o de provocar generalizações” (BIRMAN, 2008, p. 112), de definir grupos e correspondentemente estabelecer dispositivos para tratar esses grupos de certa maneira. Seguindo essa lógica, é possível supor que a forma como se deram a ocupação e instalação socioespacial do Conjunto Habitacional Cidade de Deus foi deter-

minante na constituição de modalidades políticas e sociais de segregação e estigmatização de seus habitantes interna e externamente.

### 3 - Considerações finais

Considerando que os conjuntos habitacionais foram concebidos para abrigar e fixar uma população oriunda de favelas, reunindo grupos mais ou menos homogêneos de residentes em função de seus locais de origem, pode-se inferir que não foi isso o que ocorreu na Cidade de Deus. No processo de sua formação houve a confluência de políticas públicas habitacionais que podem ser resumidas pelos seguintes objetivos: remover as favelas da Zona Sul do Rio de Janeiro, acomodar desabrigados das enchentes de 1966 e 1967 e resolver o problema de moradia para funcionários públicos do antigo Estado da Guanabara, que formavam uma classe média emergente. Tais objetivos não se coadunaram plenamente configurando-se em divisões socioespaciais do bairro nascente e, conseqüentemente, na produção de um território segregado.

De todo modo, houve um distanciamento cada vez maior entre a concepção original do conjunto habitacional da Cohab (e suas promessas) e os resultados de sua implantação. Assim, nos anos 1980, pouco mais de uma década depois do surgimento do bairro, as notícias que circulavam nos principais jornais cariocas sobre ele destacavam a crescente criminalidade associada à introdução do tráfico de drogas no local, a expansão de loteamentos irregulares e a ausência de serviços de infraestrutura básica. Aspectos que, sem dúvida, concorrerem para situar o bairro, ainda atualmente, no cenário urbano carioca como uma das favelas mais violentas. Nesse contexto, a Cidade de Deus deixa gradativamente de ser “solução” do problema de habitação para a população favelada – conforme preconizavam as políticas públicas da época – para se tornar uma questão de “segurança pública”.

Para finalizar, cabe dizer que este trabalho não tem a pretensão de esgotar a análise e estudo sobre o tema. Aliás, a ideia é justamente ampliar o espaço de confronto e debate partindo de uma reflexão sobre experiências que irromperam/irrompem nas periferias urbanas no Brasil e, em especial, na Zona Oeste do Rio de Janeiro contemporaneamente.

Diante do exposto, o presente artigo torna-se oportuno para deixar o registro para pesquisadores,

profissionais e demais interessados de que a Cidade de Deus tem história. Espero que o percurso aqui traçado contribua para novos e profícuos diálogos.

### Referências

ABREU, M. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Iplan/RIO, 1997.

ABREU, M. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio. **Espaço & Debates**, São Paulo, v.14, n. 37, p. 34-46, 1994.

ALVARENGA, Solange. Entrevista II – [Novembro de 2007]. Entrevistador: Edir Mello. Rio de Janeiro, 2007. Comunicação Verbal – transcrição direta.

ANTÔNIO, João. **Casa de loucos**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.

BADOLATO, Giuseppe. **Giuseppe Badolato: depoimento**. Entrevistadores: Wilson Neves e Valeria Almeida. Rio de Janeiro, INFOCO, 20 mai. 2007. Entrevista concedida ao jornal INFOCO, publicação trimestral feita por moradores da Cidade de Deus.

BIRMAN, Patrícia. Favela é comunidade? *In*: SILVA, Luiz Antonio Machado (org.) **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Nova, 2008.

BIRMAN, Patrícia. **Territórios, fronteiras e processos identitários: as comunidades e seus direitos**. Rio de Janeiro: Projeto Prociência, 2009.

BRUM, Mario Sergio. **O povo acredita na gente: rupturas e continuidades no movimento comunitário das favelas cariocas nas décadas de 1980 e 1990**. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) – PPGH, Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, UFF, 2006.

FUNDAÇÃO IBGE. **Síntese de indicadores de pesquisa básica da PNAD de 1981-1989**. Rio de Janeiro, 1990.

GOVERNO DO ESTADO DA GUANABARA. **Rio Operação Favela**. Rio de Janeiro: Secretaria de Administração do Estado da Guanabara, 1969. 104 p.

LEITE, Márcia Pereira. Da metáfora da guerra à mobilização pela paz: temas e imagens do Reage

Rio, *Cadernos de Antropologia e Imagem*, n.4, 1995.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NOIRIEL, Gérard. **L'identification. Génèse d'un travail d'État**. Paris: Belin, 2007.

ROSA, Thaís Troncon. Produção e apropriação do espaço em periferias urbanas: construindo algumas questões. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25, 2006, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 2006. Disponível em: [www.anpocs.org.br/portal/component](http://www.anpocs.org.br/portal/component) Acesso em: 4 abr. 2010.

OLIVEIRA, Eredite. Entrevista I – [Junho de 2007]. Entrevistador: Edir Mello. Rio de Janeiro, 2007. Comunicação Verbal – transcrição direta.

TEIXEIRA DE MELLO, Edir. **Luz, câmera, ação: Cidade de Deus, entre histórias e memórias**, 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Uerj, 2010.

VALLA, Victor Vincent. **Educação e favela**. Petrópolis: Vozes, 1986.

VALLADARES, Licia do Prado. **Passa-se uma casa: análise do programa de remoção de favelas do rio de janeiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VALLADARES, Licia do Prado. **A invenção da favela: do mito de origem a favela.com**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ZALUAR, Alba. **Máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZALUAR, Alba. **O condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: UFRJ/Revan. 1994.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

## Notas

<sup>1</sup> As reflexões apresentadas neste trabalho são fruto de pesquisa iniciada em 2005 para o curso de doutorado. O texto apresentado se vale dos dados e da adaptação de algumas considerações feitas no Capítulo I da tese, intitulada Do conjunto habitacional à favela. De outro modo, tais reflexões também são tributárias de estudo atualmente realizado pela autora em Vila Autódromo,

comunidade localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, às margens da Lagoa de Jacarepaguá. Vale dizer que esse bairro teve origem e se expandiu a partir de novos processos remocionais ocorridos em Cidade de Deus, desde o ano de 1995. Nesse sentido, o interesse central é refletir sobre a produção e a construção de memória e identidade das populações removidas, partindo do estudo do Museu da Memória, criado pelos habitantes locais.

<sup>2</sup> Ao longo do processo histórico de sua formação, o Conjunto Habitacional Cidade de Deus foi sendo identificado, tanto por parte de seus residentes quanto por não residentes, sob múltiplas denominações tais como “periferia”, “favela”, “comunidade”, “bairro carente”. Obviamente tais categorias assumem contornos específicos dependendo de quem as aciona. A esse respeito, a análise de Leite (2008) sobre percepções e formas de ação de moradores de favelas cariocas é esclarecedora. Diz a autora. Atualmente, no repertório simbólico da cidade do Rio de Janeiro, o termo “favela” abrange diversos outros territórios da pobreza (conjuntos habitacionais, loteamentos irregulares, bairros periféricos etc.). Neste trabalho faço uso dessas múltiplas identificações acerca da Cidade de Deus, vinculando-as ao contexto na qual são utilizadas.

<sup>3</sup> Uma análise cuidadosa sobre o processo de remoção de favelas e as políticas públicas habitacionais no período de 1968 a 1973 é feita por Valladares (1978).

<sup>4</sup> Esse órgão, por meio do chamado Acordo do Trigo, investiu cerca de três milhões de dólares em projetos, cujo objetivo era a urbanização de favelas.

<sup>5</sup> Os órgãos governamentais envolvidos na implantação e construção de conjuntos habitacionais no Rio de Janeiro foram: o Banco Nacional de Habitação (BNH) como agente financiador, a Coordenação de Habitação de Interesse Social da Área Metropolitana (Chisam), coordenando o programa de remoção de favelas e COHAB-GB como construtora e comercializadora das unidades habitacionais. Por fim, havia a atuação da Secretaria de Serviços Sociais, como responsável pela ação social junto às populações atingidas. No texto refiro-me somente a Cohab, pois foi o órgão que atuou na venda direta das casas e é a instituição a qual os moradores do bairro se referem constantemente.

<sup>6</sup> A Lei 2.662/98 transformou o grande conjunto na XXXIV RA – Cidade de Deus. A denominação, delimitação e codificação do bairro foram estabelecidas pelo Decreto 3.158, de 23 de julho de 1981, com alterações do Decreto 5.280, de 23 de agosto de 1985. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br> Acesso em: 22 de maio de 2008.

<sup>7</sup> O principal defensor da tese de que o processo de favelização teria se iniciado nos anos 1920 é Abreu (1994). Sobre esse aspecto ver também Valladares (2005).

<sup>8</sup> Dados cotejados de: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2008.

<sup>9</sup> Entrevista concedida a Wilson Neves e Valeria Almeida para Jornal *INFOCOCDD*, publicação mensal, com tiragem de cinco mil exemplares, produzida por moradores da Cidade de Deus e distribuída gratuitamente aos moradores do bairro. Na ocasião da entrevista, tive a oportunidade de conhecer o arquiteto ao acompanhar a equipe que fazia a matéria, publicada na edição de maio de 2007.

<sup>10</sup> Para uma análise sobre políticas públicas habitacionais, ver Valladares (1978).

<sup>11</sup> Rio: Operação Favela. Governo do Estado da Guanabara, Rio de Janeiro, 1969.

<sup>12</sup> Sobre esse aspecto ver a interessante dissertação de Mario Sergio Brum (BRUM, 2006); ver também o já citado livro de Licia Valladares acerca das origens históricas da favela como problema sociológico no Brasil. (VALLADARES, 2005).

<sup>13</sup> Descrição feita com base em narrativas de moradores, documentos e dados obtidos por meio da associação de moradores do bairro Cidade de Deus.

<sup>14</sup> Zuenir Ventura (2002), no jornal *Folha de São Paulo*, em sessão de entretenimento, faz crítica cinematográfica à obra dirigida por Fernando Meirelles e Katia Lund, afirmando que “Cidade de Deus” é considerado um fenômeno absoluto de crítica e público. Segundo a revista *Exame* de setembro de 2022, a Preply, plataforma *online* que conecta alunos e tutores nativos em mais de cinquenta idiomas, fez um levantamento sobre as produções mais populares do IMDb. O filme “Cidade de Deus” aparece na segunda posição dos filmes estrangeiros mais assistidos do mundo, atrás apenas de “Os Intocáveis”, que ocupa o primeiro lugar. Recentemente, o filme ganhou um *spin-off*, lançado pelo canal pago HBO, em 19 de setembro de 2022, em comemoração aos vinte anos da data de estreia da obra original.

<sup>15</sup> Refiro-me aqui ao debate público que teve curso em virtude do lançamento do filme “Cidade de Deus”. Moradores, artistas, sociólogos, jornalistas se pronunciaram sobre o filme, por diversos meios de comunicação. O mais emblemático deles foi o do portal <http://www.vivafavela.com.br> que durante vários meses divulgou um canal próprio para o debate do filme.

<sup>16</sup> Para uma análise das dimensões de raça, cor e etnicidade na análise da filmica da obra “Cidade de Deus”, ver Teixeira de Mello (2010).

# Entrevista

## *Márcia Lima*

Secretária de Políticas de Ações Afirmativas, Combate e Superação do Racismo (Separ) do Ministério da Igualdade Racial



**Entrevista:**  
Elielma Ayres Machado  
Editora convidada  
**Fotografias:**  
Wanezza Soares

Foto: WANEZZA SOARES

Desde que recebeu o convite para a entrevista até o momento da entrevista propriamente dita, se passaram apenas dois dias, e isso apesar de uma agenda com poucos horários disponíveis. Márcia Lima é assim: profundamente comprometida com a transmissão do trabalho intelectual de qualidade, que resulta de uma formação qualificada e crítica, com percurso diferenciado, tendo se destacado desde os primeiros períodos do curso de graduação em Ciências Sociais do IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ). Quando nós nos conhecemos, ao final do curso, Márcia já tinha se tornado assistente de pesquisa do tão excelente quanto exigente professor Carlos Hasenbalg. Desde lá, tenho acompanhado, de perto e de longe, a trajetória dessa intelectual e profissional ímpar, que tivemos a honra de entrevistar e cujo conteúdo passamos a dividir com os leitores da Advir.



**Sempre olhei a agenda das ações afirmativas conectada com o tema da desigualdade e com os estratos em que essas políticas atuam**

## **ADVIR - A senhora poderia se apresentar?**

**MÁRCIA LIMA** - Bem, eu sou, já há quase 20 anos, docente do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP). Ali, durante todo esse tempo, venho lecionando disciplinas na área de desigualdades sociais e ações afirmativas.

Além da USP, trabalhei no Cebrap, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, onde também fiz minha trajetória como pesquisadora em São Paulo, criando, em 2019, o AFRO, que é o Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial.

Desde fevereiro, estou licenciada dessas funções, para assumir o cargo de Secretária de Políticas de Ações Afirmativas, Combate e Superação do Racismo.

Toda a minha trajetória foi em estudos sobre desigualdades e, só mais recentemente, de uns 10 anos para cá, é que eu fui entrando na agenda das ações afirmativas e sempre olhei muito essa agenda conectada com o tema da desigualdade e com os estratos específicos em que essas políticas atuam, em especial, a relação entre educação de nível superior e mercado de trabalho. Eu vinha me dedicando muito a essa agenda, quando recebi o convite da Ministra Anielle Franco para assumir

essa secretaria, que tem dois grandes desafios em sua agenda: primeiro, são as políticas de ações afirmativas e, na sequência, o tema do enfrentamento do racismo. Tem sido um grande desafio conciliar, cuidar dessas duas agendas pesadas, principalmente neste momento de reconstrução que a gente está vivendo. Aceitei o desafio de cuidar dessas duas agendas, e é uma secretaria realmente muito forte, digamos assim, em compromissos que a gente assume com a sociedade brasileira para enfrentar essas questões.

**ADVIR - Na sua apresentação, a senhora já entrou um pouco na questão que envolve as atribuições da Secretaria de Ação Afirmativa do Ministério da Igualdade Racial. Então, em sua opinião, a implementação das políticas públicas no Brasil se consolidou na última década? Que balanço a senhora faria desse processo, desse período?**

**MÁRCIA LIMA** - Eu vou só falar um pouquinho mais, antes de entrar especificamente nesse assunto, porque as competências que essa secretaria tem, que são o planejamento, a formulação e a execução de políticas públicas, com foco principalmente na questão das políticas públicas intersetoriais e transversais de ações afirmativas e também de combate ao racismo, trazem uma grande transversalidade para a nossa agenda, uma coisa muito forte. No Ministério da Igualdade Racial, a gestão finalística dessas políticas envolve necessariamente outros ministérios. A gente faz política com o MEC, com o Ministério do Trabalho, com o Ministério da Cultura, com o Ministério da Justiça. Então, assim, a gente tem um leque enorme. Nossas agendas sempre vão envolver políticas intersetoriais e interministeriais.

Hoje mesmo a gente vai dar início aos trabalhos de um grupo de trabalho interministerial para criar o novo Plano Nacional de Ações Afirmativas. A reunião que eu tenho daqui a pouco é a primeira reunião desse grupo de trabalho.

Além disso, uma agenda importante é retomar a participação do Brasil no campo internacional, a execução de acordos, convenções e programas. O Brasil tinha um protagonismo muito grande nesse processo de construção de uma agenda antirracista e, nos últimos seis anos, a gente saiu um pouco de cena. Então, a gente também vai tentar recuperar esse protagonismo internacional que o Brasil sempre teve no combate ao racismo e também na construção dessas políticas.

Estamos com um foco muito importante na gestão pública, pensando muito o governo federal e a gestão pública, por isso a gente tem uma parceria muito forte com o Ministério da Gestão.

O Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, MGI, tem sido um parceiro central e nós aprovamos, no último dia 21 de março, um decreto sobre a reserva de vagas para funções e cargos comissionados em todos os DAS, que são cargos de Direção e Assessoramento Superior.

Então, a gente está com essa agenda, com essas prioridades, digamos, na nossa agenda de trabalho.

Sobre a segunda pergunta, acho que essa consolidação na última década foi muito marcada pela aprovação da Lei 12.711 (lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio), da Lei 12.990 (lei que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União), mas eu acho que é muito importante ler a última década como resultado da primeira década desse século. Eu acho que, embora a Lei de Cotas seja de 2012, a Lei de Serviço Público seja de 2014, todo o processo político que antecede a construção de ações afirmativas nas universidades e o aumento desse debate na sociedade brasileira foram fundamentais para que a gente conseguisse ter essas duas leis aprovadas. Eu falo bastante sobre isso, que a lei não se faz sozinha, a lei se faz com a política que vem antes, durante e depois. Então, eu entendo que há um processo político na primeira década desse século que é muito central. O processo da Uerj, por exemplo, foi muito central para a política de ação afirmativa nacional. O *start* que a Uerj deu foi muito importante.

Então, eu acho que essa consolidação é uma consolidação muito exitosa e que está relacionada justamente ao debate público sobre isso. O que as cotas na Uerj propiciaram foi um avanço muito grande nesse debate e uma mobilização muito grande da sociedade civil para que outras universidades passassem a adotar a política de cotas. Assim, quando chega a Lei 12.711, a gente já tem um número muito significativo e expressivo de universidades públicas estaduais e federais adotando essas políticas.

Acho que é muito importante o processo, não somente dentro do governo, mas na sociedade civil, para a construção desse cenário que a gente vê hoje, que é uma política bastante consolidada, na minha opinião.

E, ainda sobre esse debate das políticas afirmativas, tem a questão dos concursos públicos. A gente tem como uma prioridade muito clara desta Secretaria, e dentro do Ministério da Igualdade Racial em geral, a revisão da Lei 12.711 e a renovação da Lei 12.990. Na agenda das ações afirmativas, esses dois temas são muito prioritários para a gente. Então, nós já estamos, desde o comecinho, desde os primeiros dias desse governo, trabalhando com o Ministério de Gestão, com o Ministério da Justiça, para refazer a nova minuta do Projeto de Lei da 12.990, que expira em junho de 2024. A gente tem muita urgência em tramitar esse projeto de lei ainda esse ano, para que a gente não descontinue esse processo.

Existem muitas preocupações em relação a alguns aspectos da Lei 12.990, então a gente está revendo muito a questão do monitoramento dos concursos públicos. A ideia é tentar acompanhar um pouco a trajetória das pessoas aprovadas via lei dentro do sistema federal, isso é uma prioridade. A gente já está trabalhando coletivamente, não apenas o Ministério da Igualdade Racial, mas os ministérios da Gestão e da Justiça, a gente está trabalhando muito, e a Casa Civil também, a gente está trabalhando bastante na nova minuta do projeto de lei, que

vai tentar aperfeiçoar algumas questões relacionadas a seu cumprimento, pois tem muitas formas de fugir disso, como a questão da identificação, por exemplo, que já foi endossada pela DC41 do Ministério do SPF. Isso também é uma questão importante, e o grande desafio dessa lei envolve, por exemplo, debates sobre a questão dos concursos públicos nas universidades. São as formas, são os diferentes formatos de concurso, é saber como a gente consegue adequar a lei a essas especificidades. Então a gente está se debruçando sobre isso, já está se reunindo regularmente para discutir a nova minuta da lei.

Eu acho importante relatar a importância que teve a resistência dos funcionários públicos de carreira, principalmente dentro da ANAP, dentro de outros órgãos, que ficaram monitorando o que estava acontecendo, que publicaram sobre isso, a gente tem pesquisadores de carreiras muito, muito comprometidos com o redesenho da Lei 12.990, e a gente vai tentar resolver alguns dos problemas e buracos dessa lei. Outros são mais difíceis, porque realmente a gente sai um pouco da esfera do governo, entra na esfera da autonomia universitária, por exemplo, mas a gente está muito atento a achar alguma solução. Eu acho difícil, mas acho que podemos melhorar a implementação da 12.990. Vale lembrar que essa lei também enfrentou uma redução dos concursos públicos, pelo menos em algumas categorias, como a universitária, e isso também dificultou um pouco a gente ter elementos para avaliar a eficácia da lei. Embora algumas categorias tenham tido concursos grandes, como a Comissão Federal, a gente tem concurso que tem uma, duas vagas. Então, você construir um balanço disso é bastante delicado, mas nós estamos bastante empenhados nessas duas agendas.

Já em relação à Lei 12.711, a nossa ideia é mexer pouco na lei. Essa lei não tem vigência, então, eu acho que essa expectativa da revisão dos 10 anos virou um grande ruído, porque a revisão começou a ser tratada como prorrogação e não se tratava disso. A Lei 12.711 não tem validade. Estão previstas uma revisão e uma avaliação, e isso está sendo cuidado, mas a gente precisa discutir um pouco a prioridade política, o momento político também de apresentar um texto de revisão dessa lei no Congresso Nacional e no Senado.

A gente tem trabalhado bastante também nas questões do perfil de renda. A gente já tinha uma desconfiança de que isso afeta muito pouco a questão da inclusão racial. Tem também a questão das comissões, isso sempre vai aparecer como uma questão importante. Tem a questão da permanência..., mas são questões que a gente vai colocar mais nas portarias normativas da lei do que na lei em si.

A lei tem que ser enxuta, tem que ser objetiva e politicamente aprovável. A gente tem que ter esse cuidado, porque toda lei vai para o Congresso.


É preciso conversar com a nova relatora, deputada Dandara Tonantzin, que está responsável pela relatoria da revisão e ter os cuidados políticos sobre o momento de apresentar essa revisão ao congresso.

Mas essas duas leis são prioridades máximas da minha secretaria neste momento, e toda equipe da diretoria de ações afirmativas está dedicada a esses dois temas.

**ADVIR - Gostaria que a senhora falasse sobre a questão dos quilombolas, já que, muitas vezes, nem se preenchem as vagas nem se consegue homologar esse segmento em candidaturas.**

**MÁRCIA LIMA** - A gente tem uma secretaria de políticas quilombolas [Secretaria de Políticas para Quilombolas, Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, Povos de Terreiros e Ciganos] e a gente tem conversado com eles, mas essa questão, e também a dos indígenas, em relação à Lei 12.711 também tem sido discutida por nós. A gente quer descolar essa categoria da proporção dos grupos nos estados, e isso já era uma proposta presente na revisão anterior, do deputado Bira do Pindaré, mas a gente sequer tem o primeiro censo quilombola para resolver essa questão.

É muito importante separar quilombolas de pretos e pardos, porque a questão quilombola é uma questão ética e social e, por isso, você tem quilombolas fenotipicamente brancos que não conseguem entrar no PPI (pretos, pardos e indígenas). Essa é uma questão que a gente vai



**É muito importante  
separar quilombolas  
de pretos e pardos,  
porque a questão  
quilombola é uma  
questão ética e social  
e, por isso, você tem  
quilombolas  
fenotipicamente  
brancos**

Foto: WANEZZA SOARES

marcar a importância de ter. É necessário que a lei valide, por exemplo, vestibular quilombola, vestibular indígena. A lei vai tentar garantir um suporte legal para as universidades que queiram fazer acréscimo de vagas e, também, garantir que haja liberdade dentro da própria lei para a universidade constituir a melhor maneira de inclusão desses grupos, que são muito específicos em termos demográficos, nas características que os definem como um grupo étnico... Então a gente acha que a cota PPI não tem sido muito favorável ao indígena, já que lidar com a proporção nos estados é uma complicação, e os quilombolas não têm ainda na legislação um lugar específico. Daí que nós estamos bastante atentos a isso, para que as universidades tenham liberdade de criar mecanismos de inclusão próprios relacionados à sua estrutura local, à sua estrutura regional, com o desenho dos cursos, etc., já que os *campi* têm características diferentes, as regiões têm características diferentes. É um tipo de demanda que não dá para a gente tentar padronizar dentro da lei. Mas é importante que a lei garanta às universidades a possibilidade de produzir formas de inclusão específicas para esses grupos.

Então acho que, com o respaldo legal que a lei pode dar, a gente consegue contribuir para que as universidades possam determinar, discutir a melhor forma de inclusão. E o que a gente pode fazer é tentar melhorar as leis, tanto a Lei 12.990 quanto a Lei 12.711, para que esses grupos consigam se candidatar de acordo com suas características étnicas. Esse é um ponto que a gente vai tentar melhorar na lei, levando em consideração essas dificuldades.

É muito importante também lembrar – toda vez que a gente fala da Lei 12.990 e dos concursos públicos – a experiência da Lei 12.711, porque o sucesso dessa lei, mesmo com as dificuldades que ela tem, veio justamente da disputa política desses espaços. Então eu acho que, na 12.990, principalmente no caso dos concursos docentes, precisamos politizar mesmo essa discussão, levar essa discussão para dentro das universidades e para os espaços de contratação de servidor público. Entendo que os concursos docentes têm uma especificidade que vai ter que ser resolvida com a lei, mas também com política. É a disputa política que vai fortalecer essa agenda e o cumprimento dessa lei dentro das universidades brasileiras.

**ADVIR – A senhora poderia acrescentar às explicações sobre esse debate jurídico o significado do decreto aprovado em 21 de março, que “determina reserva de 30% de vagas às pessoas negras em cargos e funções de confiança”?**

**MÁRCIA LIMA** - Sim. Há também a questão do decreto que a gente aprovou no último dia 21 de março, que irá ajudar bastante, porque agora são cargos comissionados que também

podem ser preenchidos por funcionários de carreira. A gente separou no decreto os cargos de 1 a 12 e de 13 a 17, que são os cargos mais altos. Então o cumprimento de 30%, mínimo de 30%, de pessoas negras nesses cargos irá fortalecer a Lei 12.990.

Foi um decreto histórico, e eu acho que traz uma dinâmica para o serviço público, principalmente no que diz respeito a esses cargos mais altos, algo muito importante para melhorar a carreira dos servidores negros. Essa legislação contribui para isso de uma forma muito efetiva. Embora sejam mecanismos diferentes de contratação (as funções comissionadas são para servidores públicos assumirem funções e há os cargos comissionados que qualquer pessoa, independentemente de ser funcionário público, pode assumir), eu acho que esse decreto fortalece a Lei 12.990 nesse sentido, porque a gente quebra também uma coisa que as pesquisas e os estudos demonstram, que é a dificuldade de ascensão da população negra nas carreiras, ficando sempre no baixo clero, digamos assim, do serviço público. Então, quando a gente cria uma reserva de 30% de negros nos cargos mais altos, a gente também faz esse movimento de crescimento na carreira para quem é servidor público.

Então eu acho que tem essa importância e eu acho que, para esse início de governo, a gente tinha realmente que se dedicar a essas duas agendas, porque elas são realmente muito presentes no debate público, com demandas muito fortes da sociedade civil.

**ADVIR – Para encerrar a nossa entrevista, a senhora considera que todo esse processo legal contribui para uma efetiva democratização da sociedade brasileira?**

**MÁRCIA LIMA** - Sim, e como contribui! Todo esse debate que está sendo proposto pela secretaria tem esse horizonte, tem essa perspectiva. Eu acho que contribui para uma democratização e, no quadro atual, para uma redemocratização. Quando chegamos aqui no ministério, nosso orçamento havia sido cortado em 95%, o que a gente tinha de previsão de orçamento eram quatro milhões de reais, ou seja, nem preciso explicar o que é isso para um ministério... é nada.

A secretária executiva e a ministra (Anielle Franco) conseguiram reverter isso, agora a gente está com um orçamento maior. Mas, até mesmo para o debate sobre essas leis, não havia monitoramento, não havia revisão, porque não havia acompanhamento e não havia interesse em acompanhar. Então, eu acho que as ações afirmativas são, definitivamente, uma agenda da democracia, porque a desigualdade racial que a gente enfrenta no Brasil não é brincadeira, e a gente está falando de uma população que, em sua maioria, está completamente fora dos espaços decisórios. Nesse contexto, a formação universitária é uma ponte fundamental para os lugares que as pessoas vão ocupar numa sociedade que tem uma desigualdade educacional tão grande, não é? Portanto, concluir níveis educacionais no Brasil inclui o sujeito de maneira mais participativa, ele pode participar mais de esferas de decisão

Vejo isso na prática, aqui dentro do ministério. A parte jurídica das leis, por exemplo, é uma loucura, a revisão da lei exige muito trabalho, o aporte que você tem que ter em outras legislações para criar uma ação afirmativa, etc. Então eu tenho certeza de que, quando a gente está falando de ação afirmativa, a gente está falando de um país mais democrático. A participação social e o poder de decisão não estão igualmente distribuídos e essas políticas colaboram para isso.

**MÁRCIA LIMA** é professora licenciada do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Pesquisadora sênior associada ao Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), onde fundou o AFRO - Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, mestrado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ, e doutorado em Sociologia pela UFRJ. Realizou Pós-Doutorado na University of Columbia e foi *visiting fellow* no Afro-Latin American Research Institute (ALARI) do Hutchins Center for African & African American Researches na Universidade de Harvard. É membro do Comitê Executivo da Brazilian Studies Association (BRASA). Seus temas de investigação são: desigualdades raciais e relações raciais, com ênfase nos temas de gênero e raça, educação, mercado de trabalho, políticas de ações afirmativas.



**DEPOIMENTO**

por **RENATO  
FERREIRA**

**Entrevista:**  
Elielma Ayres Machado  
Editora convidada  
**Fotografias:**  
Guilherme Schneider

## **Dos pré-vestibulares comunitários à implementação das leis de cotas: histórias de quem fez a História**

Na condição de editora convidada, sugeri uma segunda entrevista para esta edição da Advir, desta vez com nomes que pudessem apresentar e, principalmente, representar um quadro histórico da luta pró-cotas no país. Convidamos, então, Renato Ferreira, advogado do Educafro (Francisco de Assis Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), organização fundada por Frei David, figura que, em minha opinião, é o mais destacado ativista pró-cotas da sociedade brasileira atualmente, que, embora também convidado, não pôde participar, por motivos médicos. Assim, em mais de três horas de conversa, que partilhamos com os leitores da revista a partir da página 120, nosso entrevistado nos brindou com o corajoso depoimento de um ativista cuja trajetória de vida é parte da história e memória recentes da implementação das políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira. E tudo isso envolvido por uma narrativa fluida, eloquente, com elementos significativos sobre o tema do número 43 da Advir.

## **Movimento Negro, os pré-vestibulares comunitários e a formação política**

Eu sou o Renato Ferreira. Ex-aluno do Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC, um movimento que havia no Rio de Janeiro, na década de 1990, que começa na Baixada Fluminense, para levar estudantes para as universidades. Era um projeto que tinha algumas lideranças comunitárias dentre elas o Frei David Santos.

Naquela época, diziam que universidade era coisa pra “filho de papai”, quase não tinha estudante da Baixada nas faculdades ditas de elite, de ponta, de qualidade, ainda mais em cursos como Direito, Engenharia, Economia, etc. A PUC-Rio fornecia bolsas de estudo para os alunos desse projeto. Fui o primeiro negro que entrou na PUC por este projeto para estudar Direito. Geralmente as pessoas tentavam para o Serviço Social, para História, mas quase ninguém para o Direito que era muito elitista.

Um negro da Baixada, muito militante do movimento de Pré-Vestibular na época. Essa é minha trajetória, a de ter participado ali no iniciozinho dessa virada do Movimento Negro para a promoção da igualdade racial, que vai do início da década de 1990 até o início dos anos 2000, quando começa a adoção das primeiras ações afirmativas, com a Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001, contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, em Durban, África do Sul.

Estava neste processo, com milhares de jovens sonhando com o ingresso na universidade, com a mudança de vida. Achava que era só isso, mas, aí, quando a gente chegou lá, não era bem isso, não. Eram mais coisas.

O que o Movimento Negro, de modo muito generoso, na verdade, preparou para a gente, como diz o intelectual Carlos Alberto Medeiros, era um celeiro de militância, de empoderamento. Estavam nos dando formação crítica, principalmente em Relações Raciais, nas aulas, nos eventos, nos debates. E, quando vimos, já éramos ativistas e depois lideranças. Eu mesmo fundei alguns pré-vestibulares comunitários, coordenei outros, dei aula em vários e por isto me tornei professor. E, hoje, tem ex-alunos meus que são professores de várias áreas ... Eles me encontram nas ruas e no fórum e me emocionam. Me sinto orgulhoso de ter feito parte do PVNC!

Foi um movimento muito importante que ainda não virou política pública (gora estão aprovando uma lei na

Assembleia Legislativa do RJ com o objetivo de criar o pré-vestibular comunitário como política pública de reforço escolar).

E o pré-vestibular comunitário, sem dúvida nenhuma, marcou uma época muito importante e aquela ação desenvolvida pela PUC com o PVNC inspirou o MEC a criar o PROUNI, que promove fornece bolsas de estudo para estudantes pobres e negros nas universidades privadas.

Aqui no RJ, o processo que levou à construção das políticas de cotas, passa pelo PVNC, e demais instituições do Movimento Negro, principalmente a partir da década de 1990.

Li uma estatística da época que em média 5% dos alunos da Baixada chegavam à faculdade. E, nessa geração, a universidade não tinha programas de inclusão ou assistência estudantil. Isso era muito marcante. Então, nos pré-vestibulares comunitários, por menor que fosse o número de alunos aprovados, havia ali uma coisa importantíssima que serviria de modelo para uma política pública fundamental para o país, ali estava o embrião do movimento pela democratização do acesso às universidades, que viria a acontecer anos depois.

### **Formação universitária na PUC-Rio e criação do Educafro**

Fui para a PUC-Rio estudar Direito, e, desde logo, me tornei um ativista na área de Direitos Humanos, dando aula nos pré-vestibulares, participando deles. Além de professor, coordenador, era também conselheiro. As lideranças organizaram aquilo, fizeram uma estrutura de conselho, secretaria, e eu era um dos conselheiros. Eu tinha muita legitimidade no pré-vestibular, como cria e liderança. E, na PUC, era muito interessado em estudar, o que fortaleceu o meu ativismo. Era muito interessado nos livros, aquela biblioteca da PUC é maravilhosa, não saía de lá. Então, quando chego lá eu sinto aquele impacto da necessidade de leituras e de discussão crítica de temas que eu não sabia.

No primeiro, segundo período, isso foi muito forte. E as notas corresponderam a essa necessidade. Depois, não. Depois, quando comecei a me entender ali dentro, pronto. A leitura era diária, constante, à noite. Eu sempre fui estudante trabalhador, dormia pouco e estudava muito para nunca repetir uma matéria sequer.

Vale destacar todo um trabalho com a Pró-reitoria Comunitária da PUC em promover alimentação, textos, transporte, para muitos alunos do projeto.

Tinha, por exemplo, uma professora que era freira e que queria discutir Marx e a religião. Olha só, onde é

que eu vou estudar isso no Direito? A universidade te dá uma formação muito, muito importante. Essa formação me ajudou muito. E é engraçado, porque tem uma contradição. É uma universidade elitista, católica, extremamente eurocêntrica, abrindo essa possibilidade para que estudantes pobres e negros pudessem buscar... E é fantástico que a gente vai para lá e não reproduz só o que eles nos ensinavam. Buscávamos outros saberes que nos conectavam com uma episteme onde nos reconhecíamos enquanto sujeitos da história.

E é uma história, sem nenhuma dúvida, diferenciada, porque formou muitas pessoas e mostrou que era possível formar bem alunos oriundos dos pré-comunitários.

É um movimento que antecedeu às cotas. Por isso, eu falava com o Frei David: se a gente não tivesse passado pelo pré-vestibular comunitário, pela PUC, pela Uerj - tinha muitos alunos do pré-vestibular aqui na Uerj também - a gente não poderia ter participado do processo de criação das cotas. A gente não teria maturidade para discutir a implementação das cotas na educação superior com as estratégias políticas e conhecimento crítico que tínhamos sobre o tema.

O debate sobre inclusão na educação superior foi chegando aos poucos, e segue amadurecendo. A gente precisava se preparar para os desafios que viriam, nós tínhamos bastante acúmulo, mas as universidades, não.

Nossa primeira grande luta foi para que nossos alunos tivessem direito à isenção da taxa de inscrição do vestibular nas universidades públicas. Eu me lembro de chegar aqui, na Uerj em 1997, eu já coordenador de pré-vestibular comunitário, na fila com meus alunos para pegar a isenção. A nossa luta primeiro era para que os alunos conseguissem fazer o vestibular sem pagar. Eu comecei advogando antes de tirar a carteira da OAB, representando para o Ministério Público entrar com a ação contra a UniRio, UFF, por exemplo, para que elas dessem isenção para nossos alunos fazerem o vestibular.

A gente fazia a representação para o Ministério Público e também contávamos com o trabalho de alguns advogados voluntários. A gente tinha essa estratégia jurídica para garantir as isenções ao vestibular também, que era uma coisa diferente, peculiar do nosso movimento.

Dessa forma, a Educafro, que criamos no final dos anos 90 com o frei David, buscava ser mais contundente, organizada e focada nesta luta do que outras instituições do Movimento Negro, para que nossos alunos ingressassem nas universidades. Por isso, logo que me formei na PUC em 2000, a Educafro me contratou

como advogado e, dentre outras atividades, o objetivo era defender a política de cotas que estavam sendo discutidas.



## No início do processo de implementação da política de cotas na Uerj, há uma grande tensão. Não havia maturidade institucional para a questão

que 40% destas vagas fossem para negros. O Governo Garotinho à época, muito por conta do papel do intelectual e ativista, Coronel Jorge da Silva, que fazia parte do Governo, queria a aprovação das leis.

A Uerj de um modo geral era contrária às cotas e entedia que era uma intervenção do Governo do Estado na Universidade. A reitora Nilcéa Freire se coloca contra a implementação das cotas por várias questões, inclusive políticas. Ela queria discutir, refletir e se recusava a implementar.

Nós do Movimento social éramos das cotas e militávamos na Alerj e com o Governo pela aprovação das leis. As leis foram aprovadas e começou então uma discussão política e jurídica.

A universidade dizia que não estava obrigada a implementar uma lei do governo do estado, aprovada

## Processo de implementação da política de cotas na Uerj

No início do processo de implementação da política de cotas na Uerj, há uma grande tensão. Não havia maturidade institucional para a questão. Na Assembleia Legislativa tramitava um projeto de lei que reservava metade das vagas para alunos de escola pública. E depois uma outra proposta propunha

pela Alerj, sem ter sido discutida no seu conselho universitário. Alegavam que as leis de cotas violavam a autonomia da Uerj. Essa era a discussão jurídica. Usava-se o argumento da autonomia universitária, dizendo que quem entrasse na Justiça iria ganhar fácil, e o governador não ia conseguir fazer com que a Uerj cumprisse a lei, segundo essa visão inconstitucional.

Ficou uma tensão que não ia deixar as cotas serem implementadas pela universidade. Estávamos caminhando para um dissídio ali, e a Uerj era capaz de ganhar se judicializasse. Não havia maturidade jurídica, nem política, para as cotas naquele momento no Poder Judiciário. Quem me disse isso foi o jovem procurador Joaquim Barbosa em uma conversa que a gente teve com ele, que nem era ministro do Supremo ainda. Ele era professor aqui na Uerj e nos ajudou a pensar que o melhor para o momento era revogarmos as leis para que as ações judiciais fossem arquivadas.

Então nós do Movimento social investimos na composição política da Uerj para mudarmos a postura da reitoria. Convidamos a reitora Nilcéa para ir nas reuniões da Educafro, conhecer e debater com nossos alunos e ela foi à Baixada conhecer nossa luta de perto. Lembro dela com assessores numa reunião da Educafro em Nilópolis, nos fundos da Igreja Nossa Senhora Aparecida. Deveria ter uns dois mil alunos nossos dos pré-vestibulares. E tínhamos preparado os melhores para fazer perguntas para a reitora.

A reitora falou para o nosso público e depois teve de ouvir as perguntas daquela gente preta e pobre da Baixada que sonhava em estudar na Uerj. Nossa, aquelas meninas pretas ali, alunas e coordenadoras de núcleo... Foi uma sabatina na Nilcéa. Ela ficou impressionada. Ela não tinha noção daquela demanda. A primeira coisa que ela fez depois disso foi chamar a gente para uma reunião na Uerj. E aí a gente conversou. Ela começou a dizer que tinha mudado de lado, que passaria a defender o sistema de cotas. Assim, a reitoria da Uerj muda de posição e passa a defender a implementação das cotas.

O Governo, a Universidade e a ALERJ criaram grupos de trabalho para implementar as cotas e nós fomos convidados a participar de todos estes grupos. Lembro que eu tinha de ir para reuniões na Uerj, na Alerj e no Governo, como advogado desse processo, pelos movimentos sociais. Por vezes, tinha reunião às oito da manhã e algumas que terminavam tarde da noite. Foi um trabalho muito difícil. Muito difícil construir um acordo entre a Uerj, a ALERJ e o Governo do Estado para o aprimoramento e execução das cotas, mas conseguimos! As cotas foram aprovadas promovendo negros alunos de escola pública indígenas e pessoas com deficiência. Esse modelo misto foi o que

inspirou a lei de cotas nas demais universidades servindo de paradigma para as cotas das universidades federais.

É importante lembrar que, depois que aprovamos as cotas, a reitora, a convite do Frei David, começa a visitar universidades pelo Brasil e ajuda a convencer no processo de implementação de outras instituições. O Rio de Janeiro é uma caixa de ressonância nacional, logo depois que adotamos as cotas, algumas universidades começam a adotar este sistema e temos um efeito muito positivo. Acho que é a universidade estadual da Bahia que adota, depois a UNB, a do Paraná, aí algumas vão adotando. Vale dizer que recentemente o professor André Lázaro, que era assessor da reitoria na época, me pediu para eu escrever um artigo para um livro que ele organizou em homenagem à reitora e eu escrevi um artigo contando essa história. Ela ficou conhecida como a “reitora das cotas” e por isso foi chamada para ser ministra no Governo, sempre teve essa humildade de reconhecer que não era convencida da importância das cotas, que foi convencida no processo pelo movimento social.

## **A “guerra” midiática e jurídica contra as cotas na Uerj**

No primeiro sistema de cotas, a Uerj teve umas 400 ações contrárias. Havia mais de 200 liminares deferidas contra o sistema de cotas. A Globo chegou a colocar um caminhão para transmissão ao vivo aqui na frente da Uerj. Toda hora que saía uma liminar contra as cotas, a Globo dava ao vivo. Às vezes, entrevistava o próprio advogado.

Era um caos... Começou a chover artigo contrário nos jornais. E isso aconteceu no Brasil inteiro. Acho que eles se articularam na grande imprensa. A Globo se articulava, porque saía em um, saía em outro. Eram muitos artigos. Quase todo dia tinha...

Havia uma representação judicial contra as cotas no Tribunal de Justiça feita por um deputado estadual e o Tribunal suspende a lei da escola pública e manda aguardar em relação à lei dos negros. Houve também uma ação junto ao Supremo Tribunal Federal. A Confederação dos Estabelecimentos de Ensino Privado, a gente nem sabia que isso existia, um órgão poderosíssimo, entrou com a ação no STF.

Então articulamos com a Uerj o pedido para que o presidente do tribunal suspendesse a execução das liminares contra o sistema de cotas. O Rio de Janeiro é uma caixa de ressonância nacional. Se a cota caísse aqui, não seriam adotadas noutros estados possivelmente. Foi uma verdadeira guerra. Foi uma guerra midiática, jurídica e institucional contra o primeiro sis-

tema de cotas. Então fomos até o presidente do Tribunal, fomos todos do Movimento Negro, e pedimos a ele para suspender a execução das liminares contra as cotas. E ele tinha sensibilidade social. Não era a favor de cotas raciais, mas era simpático à questão da discussão social. Então eles suspenderam quase 200 liminares contra as cotas de uma vez só. E foi fundamental, porque quando as liminares contra as cotas caíram aqui, o Judiciário, que estava dando liminares pelo Brasil, começou a utilizar a decisão daqui para não dar lá também. Aí começou a reduzir. Aos poucos ninguém entrava na justiça mais contra as cotas. Da primeira para a segunda lei, é impressionante, as ações reduziram bastante.

O Joaquim Barbosa, na época professor da Uerj, nos disse: vocês deveriam revogar essa primeira lei, porque ela era uma lei um pouco distorcida. Lembram que eram três leis? Ele dizia que era para criar uma lei mais razoável, e também porque, quando a gente faz uma nova lei, todas as ações contra a anterior perdem o objeto e são extintas.

Já havia uma ação no Supremo Tribunal Federal para ser julgada e nós tínhamos alguns contatos no Supremo que nos disseram que, se essas ações fossem julgadas naquele momento, nós iríamos perder. Diziam: vocês vão ser vencidos, só tem dois ou três ministros que apoiam isso aí. E é melhor vocês não deixarem começar o julgamento. Então fomos em Brasília. Advogar pelas cotas no STF. Veio um pessoal do Movimento Negro me pegar no aeroporto para me levar à audiência com os ministros do Supremo, e conversamos com eles. Voltamos para o Rio de Janeiro, direto para a Uerj. A gente tinha que revogar aquelas primeiras leis.

Um grupo foi criado com representantes do Governo, da Alerj, da Uerj e nós estávamos pelo Movimento Social, para propor uma nova lei de cotas. Fizemos a proposta que veio a ser aprovada e implementada a partir de 2003.

## A luta pelas políticas de permanência para os cotistas

A nossa história com a Uerj estava só começando, porque, quando ajudamos a construir as cotas, a gente consegue colocar no texto da lei um artigo que garantia uma bolsa de assistência estudantil para os alunos cotistas. Essa bolsa de assistência estudantil não estava sendo paga, com os recursos do Governo. Aí, num belo dia, estávamos vindo para uma reunião com o secretário de Ciência e Tecnologia da época e encontramos



**A universidade dizia que não estava obrigada a implementar uma lei do governo do estado, aprovada pela Alerj, sem ter sido discutida no conselho universitário. Alegavam que as leis de cotas violavam a autonomia da Uerj**

tramos quatro alunos cotistas da Uerj com um jaleco da Faetec. Eram meninos negros que estavam com aquele uniforme pra poder usar o transporte gratuitamente. Ficamos revoltados, muito revoltados, e falamos pra eles: a gente está indo para uma reunião com o secretário de Ciência e Tecnologia, vocês topam ir com a gente? Eles aceitaram, chegamos lá, o secretário de Ciência e Tecnologia não entendeu nada. O homem ficou assim: o que é isso? E nós dissemos: a pauta é essa. Os cotistas não têm assistência estudantil. Vamos para a imprensa, vamos para a Globo agora. Ah, o homem disse: não, não, pelo amor de Deus! Nós vamos liberar agora 300 bolsas. Chamou lá o pessoal e disse: vamos

liberar 300 bolsas, vamos liberar 300 bolsas imediatamente, vamos conversar com a reitora, vamos resolver isso. Saímos do gabinete do secretário direto para a Uerj.

A Uerj não tinha a logística pra fazer com que todos os alunos recebessem as bolsas, aqui na Uerj a bolsa tinha que ser de iniciação científica. Tinha que ter um professor responsável. Como é que conseguiriam tantos professores para se responsabilizar por mais de mil bolsas? Então deu um problema de logística no início desse processo de assistência estudantil. No final todo o cotista da Uerj tem o direito à bolsa, fomos pioneiros nisto também. Nessa época, lá pelo Educafro, a gente trabalhou muito essa mediação.

## Política de cotas, universidade e ensino médio

Quando começou a implementação da política de cotas, nós estávamos aqui e vimos a chegada dos primeiros alunos cotistas. Para esse público, a entrada na universidade gera um impacto muito grande. Isso vai aparecer em quase todos os textos, em todos os documentários. Vai aparecer esse choque com essa realidade, porque a universidade está muito apartada da educação básica. Nós até podemos não estar tanto, por conta da nossa história, mas, geralmente, as universidades estão muito apartadas dos colégios, das escolas. As cotas ajudaram a mostrar essa questão de uma maneira muito flagrante.

Há uma necessidade de aproximar mais os alunos de ensino fundamental das universidades, a universidade precisava estar próxima dos alunos do ensino médio. E penso que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas deveriam nos ajudar mais nisto. O Ministério da Educação, por exemplo, deveria financiar os NEABs nesse sentido. Porque, se você for reparar, há muita defasagem, fala-se muito de cotas, mas há muita defasagem no número de alunos que tentam o vestibular. Não é um número tão elevado quanto a gente imaginava que seria.

Se esse diálogo entre universidades e escolas fosse mais efetivo, iríamos reduzir o problema de repetência, de evasão no ensino médio, por certo.

Isso é falado pelo Movimento Negro nas instâncias de poder, sempre reivindicamos uma política mais efetiva para o ensino médio porque sabemos que há uma necessidade do desenvolvimento de políticas para a juventude que é muito excluída.

A gente precisa trabalhar um reforço importante para o ensino médio, para que esses alunos vão para a universidade ou para o ensino tecnológico já com esse discernimento de formação humana e cidadania. Porque senão acabam desistindo, antes de chegar à universidade, como muitos infelizmente ainda tem feito.

## Multiplicação da experiência fluminense em todo o Brasil

Quando o entendimento jurídico sobre as cotas se estabilizou no Rio de Janeiro, a gente foi para Brasília. Em Brasília para aprovar a Lei de Cotas nas federais e nas escolas técnicas federais. Cheguei a levar nove estudantes cotistas para o Supremo Tribunal Federal.

Eu queria achar uma foto que fizemos com a ministra Helen Grace, que era a presidente. Ela pediu para eu fazer uma foto com as meninas, todas negras,

daqui da Uerj. Essa foto é antológica. Foi logo no início do processo de cotas. Primeira turma de cotistas.

Eu trabalhei no Laboratório de Políticas Públicas da Uerj por seis anos, como assistente de pesquisa, depois como pesquisador, e pude produzir a pesquisa sobre o Mapa das Ações Afirmativas nas Universidades, então fui convidado para participar do Ministério da Igualdade Racial no Governo Federal.

Em Brasília, como assessor parlamentar e jurídico, para podemos ajudar na questão do Estatuto da Igualdade Racial e nas leis de cotas federais. Trabalhamos muito para que o STF em 2012 por unanimidade declarasse o sistema de cotas como constitucional.

A partir dessa história, um dos argumentos que discuto na minha tese é o de que, se não fosse a atuação dos movimentos sociais, as políticas de cotas não teriam se consolidado. Não teriam mesmo. O movimento social negro atuou fortemente no processo de construção das cotas.

Foi fundamental essa estratégia de ter uma instituição, pelo menos uma instituição, preparada, como a Educafro só para isso, que se dedicava a essa luta.

---

**RENATO FERREIRA** é advogado formado na PUC-RJ. Pós-graduado em Direito pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas na Fundação Getúlio Vargas – FGV/EBAPE. Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana na Uerj. Foi consultor da ONU para Direitos das Minorias e cursou o International Visitor Leadership Program – IVLP (Estados Unidos). Foi Assessor da Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial – Seppir (Ministério da Educação) e pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj. Doutor em Sociologia e Direito na Universidade Federal Fluminense (UFF). É professor universitário e membro do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), criado pela FLACSO e Fundação Ford. Um dos Fundadores e Conselheiro da Educafro. Conferencista e pesquisador na área de Direitos Humanos e Relações Raciais