



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**VERÔNICA GOMES DE OLIVEIRA**

**INCLUSÃO EM MOVIMENTO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES  
SOBRE COTAS RACIAIS NA GRADUAÇÃO PRODUZIDAS NO CENTRO-  
OESTE (2012-2023)**

Rondonópolis-MT

2024

VERÔNICA GOMES DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO EM MOVIMENTO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES  
SOBRE COTAS RACIAIS NA GRADUAÇÃO PRODUZIDAS NO CENTRO-  
OESTE (2012-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (ICHS/UFR), vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diferenças, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

Rondonópolis-MT

2024

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

O48i	<p>Oliveira, Verônica Gomes de. Inclusão em movimento [recurso eletrônico] : análise de teses e dissertações sobre cotas raciais na graduação produzidas no Centro-Oeste (2012-2023) / Verônica Gomes de Oliveira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 172 f., il. color., pdf). – 2024.</p> <p>Orientador(a): Nivaldo Alexandre de Freitas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2024. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Política de ação afirmativa. 2. Cotas raciais. 3. Ensino superior. 4. Estado do conhecimento. 5. Estudantes cotistas negros. I. Freitas, Nivaldo Alexandre de, <i>orientador</i>. II. Título.</p>
------	---



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “INCLUSÃO EM MOVIMENTO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE COTAS RACIAIS NA GRADUAÇÃO PRODUZIDAS NO CENTRO-OESTE (2012-2023)”**

**AUTORA: MESTRANDA VERÔNICA GOMES DE OLIVEIRA**

Dissertação defendida e aprovada em **17 de JULHO de 2024.**

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. DOUTOR NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS** (Presidente da Banca/**ORIENTADOR**)

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**2. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO** (Examinador Interno)

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**3. DOUTORA SUELY DULCE DE CASTILHO** (Examinadora Externa)

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO**

**4. DOUTORA MERILIN BALDAN** (Examinadora Suplente)

Instituição: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**RONDONÓPOLIS, 17/07/2024.**



Documento assinado eletronicamente por **Nivaldo Alexandre de Freitas, Docente - UFR**, em 17/07/2024, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação** -



PPGEDU/ICHS/UFR, em 18/07/2024, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Suely Dulce de Castilho, Usuário Externo**, em 04/09/2024, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0355670** e o código CRC **714A39F5**.

---

À minha mãe,  
**Vera Lúcia Gomes** (*in memoriam*):

*“Ninguém te avisou que as mulheres cujos  
pés foram impedidos de correr dariam à luz  
filhas com asas”.*

*(Ijeoma Umehinyuo)*

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a escrita dos agradecimentos, fui naturalmente levada a rememorar toda a trajetória envolvida na elaboração desta dissertação, as ressignificações psicoemocionais, as relações estabelecidas e o aprendizado construído.

Assim, em primeiro lugar, agradeço a Deus pela minha vida, por me permitir ser resiliente e perseverar frente às dificuldades e obstáculos com os quais me deparei ao longo da formação acadêmica e profissional.

À minha mãe, *in memoriam*, por me amar incondicionalmente e ser a pessoa que mais me incentivou a estudar e ser autônoma. Por me ensinar que a força não anula o afeto, a bondade e o cuidado.

À minha amada família – meu pai, Valmor, meus irmãos, Alexandre, Carla Grazieli, Cris Daiane e Mauro Cesar, meus sobrinhos, Carlos Raphael, Karine Raphaelly, Maria Eduarda e Benjamim – por compreenderem todas às vezes em que estive ausente. Vocês me motivam a persistir, a buscar a minha melhor versão. A vocês, minha eterna gratidão!

À minha madrinha, Maria de Fátima, meu padrinho, José Ferreira, e minhas primas, Wilca e Pâmela, pelo cuidado, acolhimento, carinho e apoio. Vocês foram imensamente generosos comigo, permitindo-me participar da sua dinâmica familiar em diferentes ocasiões. Me ensinaram a amplitude dos conceitos de família, empatia, solidariedade, amor ao próximo e, principalmente, fé. Fortalecendo minha fé em Deus, na humanidade e na minha trajetória de formação humana.

Às minhas amigas – Ana Cláudia Reis, Ana Cláudia Gusmão, Camila Soncini, Lorryne, Luciene Teodoro, Renatta Bezerra, Vânia Auxiliadora, e meu amigo, Junior Costa – pelos incontáveis momentos de acolhimento, companheirismo, socialização e trocas de experiências.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas, pela generosidade e paciência em me acolher em todos os momentos desta caminhada acadêmica. Agradeço também por abraçar minha pesquisa com sua orientação, sugestões e correções, bem como pelas indicações e empréstimo de materiais que foram essenciais para o desenvolvimento da

pesquisa. Saiba que dizer “obrigada” jamais será suficiente para expressar minha gratidão!

À Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), especialmente aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por contribuírem com minha formação.

Aos professores Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho e Dr. Ademar de Lima Carvalho, que, durante o exame de qualificação, contribuíram de maneira significativa com a construção deste estudo. Agradeço também à Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho, que, junto ao prof. Ademar, se dispôs prontamente a compor a banca de defesa e, solidariamente, propôs melhorias ao conhecimento que se revela em constante movimento. Suas contribuições enaltecem o aspecto transformador da ação de compartilhar o conhecimento, o que fortalece a construção de uma coletividade invulnerável.

Minha gratidão a todos que, à sua maneira, contribuíram para a realização do meu sonho acadêmico e profissional.



## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Diferenças. Objetivou analisar teses e dissertações sobre cotas raciais na graduação produzidas na região Centro-Oeste do Brasil, no período que compreende a primeira década de vigência da Lei nº 12.711/2012 (2012-2023). A presente pesquisa se propõe a responder o seguinte questionamento: Quais aspectos da política de ação afirmativa, especialmente a modalidade cotas raciais implementadas na graduação, são analisados e evidenciados pelos pós-graduandos *stricto sensu* da região Centro-Oeste? Amparada na abordagem qualitativa e na perspectiva do gênero do discurso acadêmico de Bakhtin (1997), esta é uma pesquisa de caráter bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento. Os dados levantados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) correspondem à aplicação do descritor “Ação Afirmativa”, flexionado em singular e plural, e o recorte temporal compreende o período de janeiro de 2012 a junho de 2023. Para a coleta de dados, foram selecionadas apenas as teses e dissertações defendidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região Centro-Oeste (PUC Goiás, UFCat, UFG, UFGD, UFJ, UFMS, UFMT, UFR e UnB) e, com isso, obteve-se 48 produções acadêmicas, sendo: 07 teses e 41 dissertações. Os resultados revelaram a existência de três lacunas que carecem de debates aprofundados a fim de elucidá-las, sendo elas: (I) a avaliação e a gestão da política de ação afirmativa (PAA), modalidade cotas raciais; (II) a Política de Assistência Estudantil (PAE) e (III) a adesão dos programas de pós-graduação às cotas raciais. Concluímos, portanto, que o presente estudo foi relevante para a identificação do atual estado do conhecimento sobre a ação afirmativa, cotas raciais, no Centro-Oeste brasileiro e o direcionamento de investigações futuras rumo a elucidação das lacunas identificadas, bem como o desenvolvimento de estudos que verifiquem a efetividade das cotas raciais na promoção da mobilidade social da população negra diplomada no que concerne à paridade racial na inserção no mercado de trabalho e nos espaços de poder.

**Palavras-chave:** Política de Ação Afirmativa. Cotas raciais. Ensino Superior. Estado do Conhecimento. Estudantes cotistas negros.

## ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), of the Institute of Human and Social Sciences (ICHS), of the Federal University of Rondonópolis (UFR), in the Education, Culture and Differences research line. It aimed to analyze theses and dissertations on racial quotas in undergraduate studies produced in the Central-West region of Brazil, in the period comprising the first decade of Law No. 12,711/2012 (2012-2023). The question that drove this research is: Which aspects of the affirmative action policy, racial quotas modality, implemented in undergraduate courses are analyzed and highlighted by *stricto sensu* postgraduate students from the Central-West region? Supported by the qualitative approach and the perspective of the academic discourse genre of Bakhtin (1997), this is a bibliographic research of the State of Knowledge type. The data collected in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) correspond to the application of the descriptor "Affirmative Action", inflected in singular and plural, and the time frame covers the period from January 2012 to June 2023. For the collection of data, only theses and dissertations defended in Higher Education Institutions (HEIs) in the Central-West region (PUC Goiás, UFCat, UFG, UFGD, UFJ, UFMS, UFMT, UFR and UnB) were selected and, as a result, we obtained 48 academic productions, including: 07 theses and 41 dissertations. The results revealed the existence of three gaps that require in-depth debate in order to elucidate them, namely: (I) the evaluation and management of the affirmative action policy (PAA), racial quotas modality; (II) the Student Assistance Policy (PAE) and (III) the adherence of postgraduate programs to racial quotas. We conclude, therefore, that the present study was relevant for identifying the current state of knowledge about affirmative action, racial quotas, in the Brazilian Center-West, and directing future investigations towards elucidating the identified gaps, as well as developing studies that verify the effectiveness of racial quotas in promoting social mobility of the black graduate population with regard to racial parity in insertion in the job market and in spaces of power.

**Keywords:** Affirmative Action Policy. Racial quotas. University education. State of Knowledge. Black quota students

## LISTAS DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b>	Total de produções por IES da região Centro-Oeste do Brasil	125
<b>Tabela 2.</b>	Total da produção da região Centro-Oeste por ano de defesa	129
<b>Tabela 3.</b>	Área de Concentração das Dissertações e Teses	130
<b>Tabela 4.</b>	Metodologia aplicada nas dissertações e teses	132
<b>Tabela 5.</b>	Principais textos científicos que embasam as teses e dissertações	133

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	– Total de teses e dissertações encontradas na BDTD	121
<b>Gráfico 2</b>	– Total de dissertações por IES do Centro-Oeste (2012 - 2023)	123
<b>Gráfico 3</b>	– Total de teses por IES do Centro-Oeste (2012 - 2023)	124
<b>Gráfico 4</b>	– Total de dissertações e teses por IES da região Centro-Oeste	125
<b>Gráfico 5</b>	– Distribuição das teses e dissertações do Centro-Oeste (2012- 2023)	130
<b>Gráfico 6</b>	– Enfoque das produções acadêmicas da região Centro-Oeste	140
<b>Gráfico 7</b>	– Propostas de melhorias contidas nas dissertações.	149

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Ação Afirmativa
AC	Ampla Concorrência
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CDHM	Comissão dos Direitos Humanos e Minorias
CE	Comissão de Educação
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CORDE	Controladoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPD	Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GTEDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento negro
MNU	Movimento Negro Unificado
MRE	Ministério das Relações Exteriores

OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PAA	Política de Ação Afirmativa
PcD	Pessoas com Deficiência
PCdoB-SP	Partido Comunista do Brasil - São Paulo
PDT-PB	Partido Democrático Trabalhista – Paraíba
PL	Partido Liberal
PL	Projeto de Lei
PNAA	Programa Nacional de Ações Afirmativas
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB-MA	Partido Socialista Brasileiro – Maranhão
PSB-SP	Partido Socialista Brasileiro - São Paulo
PT	Partido dos Trabalhadores
PT-BA	Partido dos Trabalhadores – Bahia
PT-RS	Partido dos Trabalhadores - Rio Grande do Sul
PVNC	Pré-Vestibulares para Negros e Carentes
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFR	Universidade Federal do Rondonópolis
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	16
1.1 MOTIVAÇÕES E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	19
<b>2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO NO BRASIL</b>	22
2.1 HISTÓRIA DE UMA SOCIEDADE ESTRUTURALMENTE RACISTA	22
2.2 O CONCEITO IDEOLÓGICO DE RAÇA	30
2.3 DEFININDO O PRECONCEITO, O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO	39
2.4 O ENFRENTAMENTO ÀS PRÁTICAS RACISTAS	44
<b>3 POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR</b>	58
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL	58
3.1.1 Ação afirmativa nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010)	72
3.1.2 A implementação da Política de Cotas (Lei n.º 12.711/2012)	83
3.2 DISCUTINDO AS DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR	84
3.3 REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	92
3.4 PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO DAS COTAS RACIAIS	103
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	110
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	110
4.2 PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO	112
4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	116
4.3.1 Análise dos resumos das teses e dissertações	124
4.4 PRIMEIROS RESULTADOS REVELADOS	126
<b>5 O QUE AS PRODUÇÕES DO CENTRO-OESTE REVELAM SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA</b>	136
5.1.1 Assistência Estudantil	138
5.1.2 Institucionalização da Lei de Cotas e suas políticas	141
5.1.3 Avaliação Institucional	142
5.1.4 Identidade e Representatividade Racial	143
5.1.5 Movimento Negro	145
5.1.6 Cotas para a pós-graduação	145
5.1.7 Comissão de Heteroidentificação	146
<b>5.2 PROPOSTAS DE MELHORIAS PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS</b>	147
<b>6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	150
<b>REFERÊNCIAS</b>	155
REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS	165
REFERÊNCIAS DAS TESES ANALISADAS	170

## 1 INTRODUÇÃO

A evolução do racismo e da discriminação racial instituiu e materializou nas estruturas sociais e institucionais da sociedade brasileira profundas disparidades entre brancos e negros, ressoando para os dias atuais os efeitos do processo histórico de formação das relações étnico-raciais estabelecidas no Brasil e que tiveram origem no regime escravista que, por mais de três séculos, subjugou os povos africanos à hegemonia socioeconômica e política do grupo racial branco (ALMEIDA, 2020). As desigualdades raciais resultantes desse sistema de dominação impuseram às futuras gerações de afrodescendentes injustiças raciais que acentuaram o processo de marginalização social, definindo acesso desigual às oportunidades e aos direitos, a saber: moradia, saúde, segurança, emprego e educação, sendo, este último, objeto de reflexão e discussão neste estudo (SCHWARCZ, 1993).

A discriminação, o abandono social e a subalternização da população negra consolidaram desigualdades raciais, econômicas e educacionais que limitaram sua mobilidade social<sup>1</sup>. Assim, o acesso desigual aos diferentes níveis de ensino tornou-se uma desvantagem para os grupos raciais discriminados e um privilégio para aqueles que detinham domínio sobre o poder econômico, político e cultural. É oportuno destacar que embora a etapa da educação básica também seja impactada pelo racismo, neste estudo daremos ênfase ao ensino superior.

A exclusão social da população de raça e cor negra implicou em mobilizações de grupos sociais, assim como as reivindicações empreendidas pelo Movimento Negro, que expressavam a urgência em promover políticas públicas capazes de descontinuar o processo de marginalização, exclusão e invisibilidade social do grupo racial negro, reconhecendo seus direitos e incluindo-os nas diferentes esferas sociais (NASCIMENTO, 2010). Nesse cenário, foram ampliados os debates sobre as ações afirmativas que, adotadas em diversos países, se constituíam como políticas focais que visam promover reparação histórica das desigualdades sociorraciais incididas sobre os grupos

---

<sup>1</sup> Para Pastore (1979), esse conceito se aplica a mudança de *status* social de um indivíduo e grupo para outro.



minoritários discriminados – formados por negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda e outros (ALMEIDA, 2020).

Uma importante medida para endossar a inclusão do grupo étnico-racial negro no ensino superior público brasileiro foi a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, popularmente intitulada Lei de Cotas ou Política de Cotas, que determina a adoção de cotas para assegurar o acesso de estudantes socialmente marginalizados e sub-representados no ensino superior, reservando-lhes vagas para acesso aos cursos de graduação presencial em Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Frente às transformações ocorridas no ensino superior público brasileiro e os impactos incididos sobre a mobilidade social da população negra no decurso da primeira década de vigência da Lei de Cotas, bem como considerando o fato esta pesquisa ser desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação localizado na região sul do Estado de Mato Grosso, a presente pesquisa se propõe a responder o seguinte questionamento: Quais aspectos da política de ação afirmativa, especialmente a modalidade cotas raciais implementadas na graduação, são analisados e evidenciados pelos pós-graduandos *stricto sensu* da região Centro-Oeste? Para responder a essa indagação, propusemos a análise de teses e dissertações que investigam essa temática, relacionando-a ao processo de mobilidade social da população negra a partir do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil.

Este estudo tem como **objetivo geral** analisar teses e dissertações que tratam das cotas raciais na graduação e foram produzidas na região Centro-Oeste do Brasil, no período que compreende a primeira década de vigência da Lei nº 12.711/2012 (2012-2023). Como **objetivos específicos**, estabelecemos: a) discutir a questão racial no Brasil com vistas a compreender a condição da população negra em um país racista; b) verificar como ocorreu a adoção da política de ação afirmativa no Brasil, modalidade cotas raciais, implementada pela Lei n.º 12.711/2012 no âmbito da universidade pública enquanto instrumento de combate às desigualdades raciais e enfrentamento do racismo estrutural que historicamente tem limitado a mobilidade social de grupos racializados, em especial os negros; c) analisar teses e dissertações com a finalidade de verificar como o conhecimento sobre cotas raciais na graduação é produzido no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da região

Centro-Oeste e, assim, identificar os avanços e desafios da política de cotas em relação à promoção da mobilidade acadêmica e social da população negra que ingressou nos cursos de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil.

Nesta dissertação, defendemos que é possível averiguar o estado do conhecimento sobre as cotas raciais na graduação a partir do mapeamento de teses e dissertações produzidas em universidades federais da região Centro-Oeste. Com isso, intentamos contribuir para o desenvolvimento de pesquisas futuras que possam ocupar-se das lacunas que permeiam as questões étnico-raciais, às quais ainda limitam a mobilidade social da população negra e a superação do racismo. À vista disso, pretendemos revelar o conhecimento já produzido sobre a temática elegida e, a contar do atual panorama, sinalizar questões raciais que carecem ser elucidadas e, portanto, figuram como potenciais frentes de investigação.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo, o primeiro, constituído pela Introdução, na qual apresentamos a contextualização do tema da pesquisa, os objetivos pretendidos, a justificativa e as principais motivações para realizá-la.

No segundo capítulo, intitulado “Construção Histórica do Racismo no Brasil”, focalizamos brevemente o processo histórico da escravidão, a construção ideológica da raça e do racismo que, permeados pelo preconceito e discriminação racial, estruturam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Além disso, refletimos sobre os efeitos da evolução histórica do racismo e das desigualdades raciais enquanto elementos estruturantes que reverberam no ideário social brasileiro determinando condições limitantes à população negra no que tange o acesso e a permanência no ensino superior público.

No terceiro capítulo, “Política pública de inclusão no ensino superior”, discutimos a adoção da política de ação afirmativa no Brasil, modalidade cota racial, implementada na graduação pela Lei 12.711/2012 no âmbito da universidade pública federal. Esta é uma política pública que visa a reparação histórica das desigualdades raciais perpetradas contra o grupo étnico-racial negro na sociedade brasileira e a promoção da igualdade de oportunidades. A análise do processo de inclusão da população negra nas universidades

públicas foi conduzida sob a ótica da teoria crítica, a qual, pela perspectiva da diferença, permitiu uma reflexão histórica sobre a inclusão educacional desse grupo racial. Por fim, levantamos as principais propostas parlamentares de aperfeiçoamento da Lei de Cotas voltadas à educação superior pública.

No quarto capítulo, intitulado “percurso metodológico da pesquisa”, descrevemos os procedimentos empregados no processo de coleta, tratamento e análise dos dados que, amparados na abordagem qualitativa, possibilitaram a realização de uma pesquisa do estado do conhecimento acerca da temática investigada.

No quinto capítulo, “O que as produções do Centro-Oeste revelam sobre a Política de Ação Afirmativa”, apresentamos de forma detalhada os resultados revelados pelo estado do conhecimento com ênfase especial nos enfoques abordados nas produções acadêmicas e, a partir das lacunas, apresentação das propostas de melhorias para a política de ação afirmativa de recorte racial direcionada ao acesso e a permanência no ensino superior público brasileiro.

Nas “Considerações Finais”, regressamos aos capítulos anteriores com o intuito de analisar os argumentos elaborados e os resultados alcançados durante a realização da pesquisa e, por conseguinte, verificar sua contribuição com os estudos relativos às relações étnico-raciais brasileiras, às políticas de ação afirmativa de recorte racial e a consequente produção de conhecimento.

## 1.1 MOTIVAÇÕES E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O interesse pelas relações étnico-raciais em ambiente universitário decorreu da atuação profissional como secretária executiva junto à coordenação do curso de graduação em Psicologia do Campus Universitário de Rondonópolis (CUR) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no período de 2012 a 2018. Concomitantemente, em 2012, ocorreu a minha diplomação no curso de Licenciatura Plena em Geografia, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais/CUR/UFMT, e a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu a modalidade de ação afirmativa por meio da reserva de vagas, promovendo o ingresso de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) nos cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Ao longo desse período, tive a oportunidade de, por diversas vezes, participar do processo de acompanhamento de matrículas por Ações Afirmativas (AA) junto à Seção de Registro Escolar (SRE/CUR/UFMT). Essas experiências, em particular, me possibilitaram perceber, de forma mais concreta, os efeitos estruturais do racismo e das desigualdades raciais em nossa sociedade. Neste contexto, me deparei com estudantes de diferentes estados brasileiros que, assim como eu, traziam em seus braços a responsabilidade de ser a primeira pessoa de seu núcleo familiar a ingressar em uma universidade federal pública.

A partir da observação e da interação com os estudantes cotistas negros, fui tomando consciência de como o racismo estrutural ressoava na formação da minha subjetividade e, igualmente, na minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, o processo de identificação racial exigiu a desconstrução de uma autoimagem que, por anos, foi introjetada pelas “sutilezas” do racismo, preconceito, discriminação racial e estereótipos. Percebi, então, que enquanto mulher negra em uma sociedade racista, precisaria me esforçar ainda mais para ocupar espaços sociais que, geralmente, eram majoritariamente brancos.

Ciente disso, investi em minha formação acadêmica com o propósito de mudar minha própria realidade. Nos anos seguintes, realizei os cursos de Especialização em Gestão Pública (UFMT/2014), Licenciatura em Pedagogia (Uninter/2018) e Especialização em Libras e Educação Inclusiva (IFMT/2018). Em 2018, após aprovação em concurso público da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), assumi o cargo de apoio administrativo educacional na rede estadual de ensino, permanecendo até o ano de 2023. No início de 2024, assumi o cargo de professora da rede municipal de ensino, atuando na Educação Infantil. Ainda neste mesmo ano, ingressei na carreira de Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), ocupando o cargo de Pedagoga.

Nesta nova etapa profissional fui lotada na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (PRAE) e tenho atuado no desenvolvimento, ainda que de forma embrionária, de estratégias pedagógicas destinadas ao acompanhamento acadêmico dos estudantes, à valorização da diversidade étnico-racial e outras ações que assegurem a permanência e o êxito acadêmico. Essa atuação ocorre de forma integrada à Diretoria de Assuntos

Estudantis (DAE) e a Gerência de Políticas Estudantis (GPE). As atividades desenvolvidas pela Direção de Ações Afirmativas e suas gerências, bem como pelos assistentes sociais, psicólogos, nutricionista e demais profissionais que compõem a equipe da PRAE, são fundamentais para o sucesso dessas iniciativas.

## 2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO NO BRASIL

*As próximas gerações não podem abrir mão de viver, não podem abrir mão de sonhar. Um mundo melhor, não sei se existe, é nesse mundo concreto que estamos vivendo e que estamos lutando e cada um deixando para as gerações mais jovens a consciência da mudança. Transmitindo essa consciência para as outras gerações, e assim continuar a vida.*

*Kabengele Munanga*

Neste capítulo discorreremos sobre a construção das concepções ideológicas de raça e de racismo que foram amplamente legitimadas durante a formação das relações étnico-raciais no Brasil. Além disso, buscamos desvelar os traços do sistema colonial-escravista e do período pós-abolição da escravatura enquanto elementos estruturantes das desigualdades raciais existentes entre brancos e negros na sociedade brasileira, evidenciado, assim, a necessidade de adoção de medidas estratégicas capazes de promover o combate e a desnaturalização de práticas de preconceito, de discriminação e de racismo. Apresentaremos também elementos constitutivos do ideário social brasileiro que são responsáveis pela manutenção de estruturas de dominação e de perpetuação de ideologias racistas que, há muitos anos, têm se consolidado em diferentes setores da sociedade brasileira, inclusive no campo educacional, limitando o acesso da população negra e de outras minorias sociais e evidenciado a premente necessidade de transformação socioeconômica, política e estrutural da sociedade brasileira.

### 2.1 HISTÓRIA DE UMA SOCIEDADE ESTRUTURALMENTE RACISTA

O processo histórico de independência do Brasil, ocorrido em 1822, trouxe um novo panorama no que tange a interpretação do desenvolvimento sucessivo das relações sociais estabelecidas no país. A partir deste momento, era preciso estruturar e justificar o surgimento de uma nova nação que, a partir

da elaboração de uma nova Constituição, ressaltasse o patriotismo do passado na construção histórica da nação. Pensando nesse propósito, foi criado em 1838 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que se encarregou, dentre suas principais metas, lançar um concurso que objetivava recriar a história do Brasil. Sobre isto, Schwarcz (2019, p. 08) discorre:

Foi dado, então, um pontapé inicial, e fundamental, para a disciplina que chamaríamos, anos mais tarde, e com grande naturalidade, de “História do Brasil”, como se as narrativas nela contidas houvessem nascido prontas ou sido resultado de um ato exclusivo de vontade ou do assim chamado destino. Sabemos, porém, que na imensa maioria das vezes ocorre justamente o oposto: momentos inaugurais procuram destacar uma dada narrativa temporal em detrimento de outras, criar uma verdadeira batalha retórica — inventando rituais de memória e qualificando seus próprios modelos de autênticos (e os demais de falsos) —, elevar alguns eventos e obliterar outros, endossar certas interpretações e desautorizar o resto. Episódios como esse são, portanto, bons para iluminar os artifícios políticos da cena e seus bastidores. Ou seja, ajudam a entender como, quando e por que, em determinados momentos, a história vira objeto de disputa política.

Tem-se como ganhador desse concurso o texto apresentado pelo naturalista bávaro Karl von Martius que buscou enfatizar, sem qualquer interesse na história real, a existência de uma nação resultante de uma ‘mistura harmoniosa’ entre indígenas, negros e brancos. A mestiçagem assim alcançada representaria, então, o aperfeiçoamento das três raças humanas existentes no Brasil, ocultando nesse processo dados históricos que revelavam a violência de um sistema escravocrata e de um contínuo processo de dizimação indígena. Schwarcz (2019, p. 09-10) evidencia que:

Nem por isso o Império abriu mão de selecionar um projeto que fazia as pazes com o passado e com o presente do Brasil, e que, em lugar de introduzir dados históricos, que mostrariam a crueldade do cotidiano vigente no país, apresentou uma nação cuja “felicidade” era medida pela capacidade de vincular diversas nações e culturas, acomodando-as de forma unívoca. Um texto, enfim, que apelava para a “natureza” edênica e tropical do Brasil, essa sim acima de qualquer suspeita ou contestação.

A ilusória harmonia racial existente no Brasil fortaleceu, em longo prazo, o discurso de que não há discriminação racial e étnica no país. Este fato foi contestado apenas em 1950 quando o sociólogo Florestan Fernandes concluiu em suas pesquisas que “o maior legado do sistema escravocrata, aqui vigente

por mais de três séculos, não seria uma mestiçagem a unificar a nação, mas antes a consolidação de uma profunda e entranhada desigualdade social” (SCHWARCZ, 2019, p. 11).

Esse processo de reconstrução histórica das relações raciais no Brasil vai ao encontro do que é discutido no livro intitulado “Os perigos de uma história única” da autora Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Nesta obra, a autora sinaliza que a capacidade de construir uma história única/absoluta está diretamente associada com a detenção de poder político, econômico e epistêmico de um dado grupo social em detrimento de outro. Sendo assim, o grupo com privilégio social e epistêmico lança mão da história única como mecanismo para descredibilizar as narrativas, as experiências e a realidade das minorias sociais, incitando a reprodução de estereótipos e de discriminação étnica e racial.

“A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (ADICHIE, 2019, p. 26-27). Percebemos, portanto, que é necessário reconhecer a existência de diversas histórias e que cada uma delas traz consigo o ponto de vista de um grupo social.

Em âmbito nacional e internacional é possível identificar as numerosas contribuições de Abdias do Nascimento acerca da discussão da questão racial no Brasil. Assim como em muitos dos seus escritos, o livro “O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado” se encarregou de denunciar a hipocrisia por traz das crenças ideológicas da “democracia racial”<sup>2</sup> que serviu para mascarar e camuflar as atrocidades cometidas pelo Estado no genocídio do negro brasileiro. Nascimento (2016) revela que a persistência e a sutileza do racismo brasileiro em nada se iguala ao racismo praticado em outros países.

No Brasil, país mundialmente conhecido por sua sociabilidade e hospitalidade, a população negra tem se deparado com as mais cruéis formas

---

<sup>2</sup> É uma corrente ideológica que, segundo Gomes (2005), negava a existência da discriminação racial, do racismo e, conseqüentemente, de desigualdades raciais entre brancos e negros na sociedade brasileira, afirmando que, no país, os grupos sempre estiveram em situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. De acordo com essa ideologia, as desigualdades eram, apenas, o reflexo da incapacidade da população negra.



de racismo, que vão desde frases pejorativas a espancamentos e assassinatos. O atual cenário brasileiro é contraditório e perturbador, considerando que o racismo praticado contra a população negra se dá com acentuado requinte de crueldade em um país constituído por população majoritariamente negra e mestiça, cuja origem da formação nacional é historicamente marcada pela escravidão e exploração de negros escravizados, em sua maioria, traficados da África. Além disso, engendrou-se a favor das vítimas do racismo, e por muitas delas, constantes lutas e reivindicações pela instituição do direito, visando à promoção da igualdade racial.

[...] Por aqui — e contrariando a ladainha que descreve um sistema menos severo — escravizados e escravizadas reagiram mais, mataram seus senhores e feitores, se aquilombaram, suicidaram-se, abortaram, fugiram, promoveram insurreições de todo tipo e revoltas dos mais diferentes formatos. Também negociaram seu lugar e condição, lutando para conseguir horas de lazer, recriar seus costumes em terras estranhas, cultuar seus deuses e realizar suas práticas, cuidar de suas lavouras, e trataram de preservar suas famílias e filhos (SCHWARCZ, 2019, p. 19).

Em relação aos africanos escravizados, cabe destacar que em 2010, houve diversos embates teóricos relativos aos argumentos do ex-senador Demóstenes Torres que, na condição de relator do Estatuto da Igualdade Racial durante audiência do Supremo Tribunal Federal (STF), alegou que os traficantes de escravos não haviam cometido violência contra a humanidade e que os africanos participaram ativamente da venda de “seus irmãos”, antes mesmo do tráfico transatlântico (MUNANGA, 2017).

Percebe-se que a discussão não deve centrar-se apenas na responsabilização histórica de países que cometeram o crime de tráfico de negros e, sim, na instituição do racismo. “O tráfico transatlântico já foi considerado pela UNESCO uma das maiores tragédias da história da humanidade, por sua amplitude espacial e temporal e pelos sofrimentos e perdas causados ao continente africano” (MUNANGA, 2017, p. 37). Contudo, a violência praticada contra os negros escravizados recai sobre as ambiguidades do racismo brasileiro de modo que a pessoa segregada é, na maioria das vezes, condenada por possível internalização de um ‘excesso de seus complexos’.

Este cenário conduz ao seguinte questionamento: “Afinal, o que é racismo?”. Neste estudo, optamos por refletir o racismo como um fenômeno atroz experienciado por muitas pessoas negras que lidam diariamente com seus efeitos em diferentes contextos da sociedade, além de acentuar as desigualdades étnico-sociais. Entendemos que, durante a formação do Brasil, o racismo contra o negro foi construído coletivamente à medida que evoluía a violência racial exercida nos processos de exploração de negros escravizados sob a égide daqueles que detinham o ‘poder’ e exercia-o por meio do regime político, social e jurídico da escravidão (VANNUCHI, 2017).

O racismo tem se manifestado como um produto das relações raciais e das práticas de discriminação e, assim como sua omissão, tem gerado efeitos psicossociais severos que constantemente são reproduzidos no âmbito das instituições. Outra característica inerente ao racismo é a sua habilidade em promover sofrimento que afeta o indivíduo durante todo o processo de construção de sua subjetividade, fato este que acentua a disparidade étnico-racial (SILVA, 2017).

A principal característica do racismo é a sua capacidade de ‘naturalizar’ as diferenças socialmente construídas entre brancos e negros, transformando-as em justificativa para promover exclusão social dos indivíduos de raça<sup>3</sup>/cor negra e acentuar as desigualdades sociorraciais (NASCIMENTO, 2010), bem como promover a manutenção de estereótipos raciais que sustentam preconceitos e, ao serem reproduzidos, implicam na invisibilização social da população negra e mais esmagadoramente no surgimento de um sofrimento psíquico que atinge o sujeito na esfera individual e coletiva, simultaneamente (SILVA, 2017).

Quijano (2005) enfatiza que a invenção do racismo decorreu da concepção eurocêntrica que defendia que as pessoas negras eram análogas aos animais e, portanto, seres desprovidos de alma e incapazes de comportamento inteligível. Além disso, dois outros eventos foram historicamente relevantes à instituição do racismo, como o movimento separatista ocorrido após Segunda Guerra Mundial e o regime de *Apartheid*, tendo em vista que ambos culminaram em um processo de ressignificação do

---

<sup>3</sup> Para Gomes (2001, p. 85) a raça "é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente".

racismo que, não obstante, deu à África uma nova configuração geográfica delimitada pela raça e pela cor.

Em “As ambiguidades do racismo à brasileira”, Munanga (2017) discute o racismo em sua complexidade histórica e dá ênfase a sua capacidade de transformação enquanto fenômeno que é perpetuado em diferentes sociedades e estruturas de poder, afetando não só as relações sociais como também acentuando as desigualdades étnico-raciais e culturais. Acerca da existência do preconceito e da discriminação racial, este mesmo autor expõe que há no ideário social a concepção de que o racismo praticado contra negros, indígenas e não brancos recuou assim como recuaram as crenças racistas.

No entanto, o que se percebe é um aparato de argumentos eleitos e difundidos socialmente e que, fundamentados em fatos isolados, negam a existência do racismo em diversas sociedades, como a brasileira. Contudo, negar a existência do racismo implica em ocultar a realidade social de um dado contexto e, esse fato, vai ao encontro da definição de ideologia apresentada por Chauí (1995), a qual revela o mascaramento das desigualdades existentes nas relações raciais estabelecidas em um país, neste caso, o Brasil, enquanto instrumento de dominação de uma classe social que busca legitimar junto à sociedade a exploração de minorias sociais racializadas.

Dentre as premissas apresentadas por aqueles que ovacionam um recuo do preconceito racial, consta a abolição das leis de *Apartheid*<sup>4</sup>, a participação de negros na política, a eleição do primeiro presidente negro, a mobilidade social de negros para a classe média e uma discriminação de classe social que leva em consideração apenas o fator econômico, e não a cor da pele (MUNANGA, 2017).

A concepção de Munanga (2017) diverge das premissas relativas ao recuo do preconceito racial, tendo em vista que as crenças racistas e o racismo seguem uma racionalidade própria que foge à racionalidade científica e, portanto, é impossível negar que no Brasil não exista racismo estrutural e preconceito racial. “Para algumas pessoas mais esclarecidas, ou mais

---

<sup>4</sup> O regime do *apartheid* consistia na exclusão pela discriminação negativa contra os grupos de origem africana e outros não brancos que comumente eram categorizados como “cidadãos de segunda classe” (FERES JÚNIOR et al., 2018, p. 60). Segundo o autor, o *apartheid* assegurava, por meio de reserva, o acesso da população branca a espaços e posições de maior prestígio social.

sensíveis ao cotidiano brasileiro, existem, sim, preconceito e práticas discriminatórias no Brasil em relação aos negros” (MUNANGA, 2017, p. 34).

Em “A violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira”, Vannuchi (2017), discute os reflexos do racismo contra o negro e da violência racista enquanto características formadoras da identidade coletiva brasileira, sustentadas na criação de um Estado escravocrata. Ainda segundo a autora, há na organização do coletivo brasileiro, uma inclinação natural ao desprezo e a brutalidade ao que é estranho e angustiante, porém, igualmente humano.

Assim, Vannuchi (2017) dá ênfase ao fato de que a angústia acontece quando constatada a projeção de traços do ‘Eu’ e do ‘Outro’, quase que simultaneamente, em um espelho. Logo, a ambiguidade entre diferente e semelhante, estranho e familiar, se converte em angústia e, por consequência, se transforma em ódio pelo que é rejeitado em si mesmo.

O racismo se alimenta daquilo que aparece reproduzido, mas radicalmente recusado, na inscrição da própria identidade. Se a relação com o outro/semelhante é problemática para todos nós, humanos, o racismo faz da cisão do caráter paradoxal, sempre presente, entre a mesmidade e a alteridade, seu ponto de partida. Apresenta uma saída, na direção de desprezar, de expelir de si aquilo que causa desconforto e é vivido como sinistro (VANNUCHI, 2017, p. 63).

Desse modo, compreende-se que o ódio é intrínseco ao racismo e que a rejeição pelo que é lançado como estranho é a engrenagem do ódio racista que entende a recusa pelo desconhecido como “[...] uma estratégia de autopreservação ou do narcisismo, através do deslocamento na cena social daquilo que não é elaborado entre o “si” e o “si mesmo”. Trata-se de um fenômeno de massa [...]” (VANNUCHI, 2017, p. 63). Observa-se, portanto, que o ódio está diretamente associado à formação da identidade coletiva enquanto elemento passional e que, na história da humanidade, foram amplamente partilhados.

Munanga (2017) esclarece que a diferença entre o racismo à brasileira e a discriminação racial praticada em outros países se dá pela forma implícita de como no Brasil o preconceito e as práticas discriminatórias contra os negros foram e ainda são efetuadas, bem como pela não institucionalização e

ausência de leis que oficializassem o racismo no país, como ocorreu em outras sociedades.

A sociedade brasileira exibe uma forte tendência à negação do racismo e, com a mesma intensidade, a defesa de uma ideologia fundamentada na concepção de paraíso racial, em que as relações sociais não se deparam com práticas discriminatórias advindas de princípios racialistas. No entanto, Munanga (2017) se posiciona contrário a esta afirmativa e salienta que o mito de paraíso racial é apenas uma quimera, pois as relações étnicas não são genuinamente harmoniosas e a segregação de grupos humanos ocorre principalmente pela cor da pele e não pelo fator socioeconômico, como é afirmado pelo mito:

Em outros termos, os brasileiros se olham nos espelhos desses países e se percebem sem nenhuma mácula, em vez de fitarem o próprio espelho. Assim, ecoa dentro de muitos compatriotas uma voz forte que grita: “Não somos racistas, os racistas são os outros!” Essa voz forte e poderosa é o que chamo de inércia do mito de democracia racial brasileira. Como todos os mitos, funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem (MUNANGA, 2017, p. 38).

A mestiçagem é um mito introjetado na sociedade brasileira para justificar o surgimento de uma nova ‘raça’ humana, uma raça mestiça. “O mito vai reafirmar a dupla mestiçagem, a biológica, que passa pela miscigenação, e a cultural, que passa pelo sincretismo” (MUNANGA, 2017, p. 38).

Segundo Silva (2017) negar o racismo ou ser omissos à existência dele enquanto elemento estruturante das relações estabelecidas em um país de origem escravista não impede a reprodução desse fenômeno que causa dor a indivíduos negros e brancos sendo, portanto, fundamental enfrentar o passado com intuito de torná-lo transitório e dar aos indivíduos condições favoráveis para desenvolver um entendimento crítico sobre a abrangência política do racismo.

Outra característica intrínseca ao racismo brasileiro, porém com menor visibilidade social, é relativa à capacidade de silenciar suas vítimas, pelo ‘não dito’. Desta maneira, recorro às palavras de Munanga (2017) para demonstrar como o racismo tornou-se análogo a um crime capaz de matar duplamente tanto o corpo físico quanto a consciência individual e coletiva.

O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal do branqueamento que, segundo creem, ofereceria vantagens reservadas à branquitude. [...] Resumiria o racismo brasileiro como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, e algumas pessoas talvez suponham que seja mais sofisticado e inteligente do que o de outros povos (MUNANGA, 2017, p. 41).

No relato acima, é possível identificar aspectos intrínsecos à dinâmica e à singularidade do racismo no Brasil, o qual se revela diferente do racismo praticado em outras localidades (MUNANGA, 2017). A esse respeito, Müller (2009) afirma que a sutileza do racismo à brasileira<sup>5</sup> é uma das suas principais características que a unifica no cenário internacional e a distância do racismo e seus desdobramentos praticados em outros países.

Percebemos, portanto, que os argumentos apresentados nessa discussão evidenciam a relevância dos debates acerca da construção ideológica de raça no contexto de formação das relações étnico-raciais no Brasil, a qual é desenvolvida no tópico a seguir.

## 2.2 O CONCEITO IDEOLÓGICO DE RAÇA

A sociedade contemporânea é denominada democrática por conjecturar que é assegurado a todos os cidadãos o acesso irrestrito aos direitos fundamentais que, com ênfase na liberdade e na igualdade universal, cristalizam a equidade e a diversidade humana. Contudo, o que se pode constatar é a existência de uma sociedade de classes marcada pela disseminação da ideologia da classe social dominante, a qual naturaliza<sup>6</sup> a

---

<sup>5</sup> Ao discutir as relações raciais no Brasil, Nascimento (2010) esclarece que a dificuldade em torno da detecção e/ou definição de racismo esbarra na constatação que esse fenômeno é multifacetado, sendo, portanto, um sistema que inserido em outro sistema revela a sua dinâmica constante de transformação.

<sup>6</sup> Ao discorrer sobre o conceito de ideologia, Gallo (1998, p. 135) enfatiza a manutenção do domínio social pela classe dominante se dá pela disseminação de “ideias desvinculadas da realidade social”, visando, assim, a construção de uma falsa consciência de mundo (abstração e inversão da realidade) e, com isso, promover o mascaramento da realidade concreta que se alicerça na exploração dos sujeitos a partir da divisão social do trabalho.

divisão e hierarquização dos corpos<sup>7</sup> e, de forma perversa, introjeta no ideário social a possibilidade de ascensão social como resultante única e exclusivamente do mérito individual, negando, em nossa sociedade, a existência de mecanismos de controle e exploração sociorracial (GALLO, 1998; CHAUI, 1995).

No Brasil, o mito da democracia racial evidencia a necessidade de reflexões acerca da desigualdade racial e do racismo que ainda estão enraizados nas relações sociais. A segregação sociorracial é fenômeno recorrente nos dias atuais e mantém laços estreitos com as ideologias que fundamentavam as crenças de superioridade e inferioridade racial e que foram amplamente praticadas no período da colonização do país, as quais estabeleceram uma classificação de pessoas em raças para justificar a escravidão e, quando conveniente aos interesses dos senhores de negros escravizados, ceifar vidas e, até mesmo, toda uma etnia (MUNANGA, 2017; QUIJANO, 2005).

Os debates em torno da etimologia de raça esbarram em inúmeros impasses teóricos, evidenciando a inexistência de um consenso a seu respeito. Todavia, a concepção de raça foi, por muito tempo, empregada com a finalidade de instituir uma classificação de seres vivos, como espécies da fauna e flora e, depois, de humanos. A ideia de raça visava estabelecer uma comparação e, posterior, classificação dos grupos humanos a partir da identificação de características físicas e culturais dos sujeitos racializados (SILVA, 2017).

No que concerne ao surgimento das crenças racistas, Quijano (2005) enfatiza que na história conhecida e anterior à conquista da América não havia precedente da existência do termo raça<sup>8</sup> e que, após a colonização do mencionado continente, os colonizadores fizeram emprego da ideia de raça para fazer referência às características fenotípicas dos grupos humanos que ali estavam. Com isso, foi estabelecida uma distinção entre os homens fundamentada nas estruturas biológicas que os diferenciavam. Todavia, ao

---

<sup>7</sup> Conceito utilizado por Chauí (1995) ao comentar sobre os reflexos da ideologia dominante na divisão social do trabalho.

<sup>8</sup> Gomes (2001, p. 84) enfatiza que o uso da categoria raça pelo movimento negro e cientistas sociais se deve a sua nova capacidade de interpretação que agora está fundamentada em uma reapropriação social e política, "construída pelos próprios negros".

empregar a raça durante a formação de relações sociais criou-se na América a identidade de grupos sociais, como os índios, os negros, os mestiços e os brancos.

Simultânea à criação do conceito de raça nas Américas ocorria à expansão do cristianismo na Europa e este processo exerceu forte influência sobre a colonização da América do Sul, bem como justificou a dominação dos grupos étnicos que já povoavam o continente, uma vez que para o homem eurocêntrico estes povos eram 'destituídos de alma' e somente as filosofias europeias e o cristianismo possibilitaria a eles alcançar a promessa da salvação divina (QUIJANO, 2005). Entretanto, o verdadeiro propósito por trás da abnegação europeia cristã consistia em aniquilar todas as religiões ali existentes, subtraindo desses povos sua autonomia e os sentenciando ao rótulo de seres insignificantes.

Embora o conceito de raça tenha assumido significados diferentes em cada contexto histórico, continuamente ele foi empregado com a finalidade de classificar a humanidade em grupos humanos distintos, reunindo povos que mantinham entre si uma identificação racial. Assim, a raça tornou-se para o grupo dominante um fator preponderante à organização social e estabelecimento das estruturas de poder que, determinada pela hierarquização dos povos, acentua as diferenças sociais, culturais e econômicas em um único território (QUIJANO, 2005).

Almeida (2020) esclarece que a raça, assim empregada, é resultado da modernidade que teve início somente em meados do século XVI. Destaca que antes da modernidade, a ideia de raça não era reconhecida e tampouco tinha os contornos e a racionalidade científica que foi alcançada no século XIX, sendo este o momento histórico em que a concepção moderna e contemporânea de raça assumiu deliberadamente a função de separar os indivíduos e distingui-los entre si.

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2020, p. 24-25).



Concebida essencialmente no campo da história, a ideia de raça não apresenta significado único, tendo em vista que mesmo dentro de um determinado contexto histórico sua concepção é mutável. Assim, a utilização da ideia de raça passa a ser determinada por fatores intrinsecamente associados ao contexto histórico em que são utilizados para se referir a um grupo social. É válido destacar que a raça não faz referência apenas a sujeitos negros ou indígenas, uma vez que sujeitos brancos também têm raça, embora o processo de racialização do branco seja indiscutivelmente distinto da racialização do negro, como esclarecem Silva (2017) e Almeida (2020).

Neste sentido, cabe salientar que, no auge da construção de sua nacionalidade, a Europa não só expandiu suas navegações como engendrou o capitalismo como meio de perpetuar sua hegemonia e, para isso, impulsionou o desenvolvimento do tráfico marítimo a um novo patamar. Há no sistema de colonialidade difundido pela Europa no Ocidente uma perversidade que culminou na manutenção, por séculos, da escravidão negreira e dizimação de povos originários de todos os lugares colonizados (QUIJANO, 2005).

A Europa hegemônica, ao exercer o controle total sobre outros povos, impôs a sua organização social, econômica e política, visto que depreciava e rejeitava a cultura e os saberes dos povos colonizados. Ao longo deste processo, muitos corpos foram subjugados em detrimento de interesses do capitalismo que, apoiados no conceito de raça, lançou mão de todas as formas de desigualdades. Quijano (2005, p. 121) enfatiza que “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”.

A expansão do capitalismo impulsionou o domínio europeu sobre outros povos e coercitivamente transformou os seres humanos em mercadoria, fato duramente vivenciado por pessoas originárias do continente africano. Esta exacerbada manifestação de poder político e econômico resultou em uma nova configuração social, marcada pela existência de raças superiores e inferiores (QUIJANO, 2005). Assim, o homem branco europeu denominou-se superior às outras raças que eram, na sua perspectiva, destituídas de cultura e humanização.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 118).

A política de colonização do território brasileiro revela a imposição de um novo padrão civilizatório que, alicerçado em desigualdades raciais e histórico-estruturais, colocam na parte inferior da pirâmide social os povos indígenas, originários e negros. A subordinação e subalternização dos povos colonizados, em especial os negros, se intensificou com a implantação do sistema escravista enquanto modo de produção e por período superior a trezentos anos, do século XVI ao século XIX, a escravidão produziu acentuadas desigualdades raciais que ainda ressoam nos dias atuais (ALMEIDA, 2020).

Notamos, portanto, que o surgimento do modo econômico capitalista ocorreu em paralelo com a colonização da América e estabeleceu uma nova estrutura global de controle do trabalho que tinha como principais elementos propulsores a raça e a divisão do trabalho. Nessa nova organização, os elementos do capitalismo eram estruturalmente associados e reforçados, porém não havia entre eles uma relação de dependência que pudesse exercer implicações sobre sua existência ou transformação. Logo, a nova sistemática de divisão e controle do trabalho se encarregou de distribuir racialmente os postos de trabalho entre brancos, índios, negros e mestiços. A este respeito, Quijano (2005) afirma que a instituição de novas formas de controle de trabalho só foi possível mediante a combinação entre as formas de exploração do capitalismo colonial e a distribuição racista de novas identidades sociais e do trabalho.

A discussão em torno da hierarquização dos corpos na divisão social do trabalho é permeada pela ideologia da classe dominante. E, segundo Chauí (1995), a ideologia é um instrumento de dominação utilizado pela classe dominante com intuito de validar suas ideias junto à sociedade e, para isso, recorre ao mascaramento da realidade social como meio imprescindível à

legitimação da exploração e da dominação da classe social constituída pelas minorias sociais.

A concepção de ideologia, assim concebida, além de apresentar forte influência do marxismo pelo viés estruturalista, faz distinção daquilo que é considerado real em contraste com o que seria a ideologia. Sendo assim, Chauí (1995) esclarece que:

Nessa perspectiva, a história é o real, e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua etc.). Além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Em sociedades divididas em classes (e também em castas), nas quais uma das classes explora e domina as outras, essas explicações ou essas idéias e representações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político (CHAUI, 1995, p. 23-24).

Partindo desta perspectiva, a ideologia é compreendida como um mecanismo criado pela classe dominante para falsear a realidade e mascarar o modo pelo qual se constituíram as políticas de dominação e os métodos de opressão econômica a fim de privilegiar aqueles que dessa farsa se beneficiam ao ponto de ludibriar a todos os demais, fazendo-os acreditar que o modo de vida no qual se encontram é verdadeiramente justo.

As abstrações e inversões propiciadas pela ideologia permitem designar dentro dos processos sociais aquilo que seria seus efeitos seguidos pelas suas causas, ou seja, um modo falacioso de determinar a realidade por meio de explicações aparentemente desinteressadas, mas que na verdade visam à manutenção do *status quo* sabotando qualquer possibilidade de insurreição por parte da classe dominada. De acordo com Chauí (1995), a ideologia da classe dominante ambiciona a manutenção do *status quo* e, por este motivo, incide no falseamento da realidade criando heróis e reproduzindo histórias que, além de apresentar apenas o ponto de vista do vencedor, negam a existência das minorias sociais enquanto sujeitos históricos.

Embora a ideia de raça tenha sido criada e difundida no período colonial, na atualidade ainda percebemos que seus efeitos que junto ao racismo afetam de modo negativo a vida da população negra brasileira. Para compreender os efeitos do racismo na formação das relações sociais e intensificação das desigualdades raciais no Brasil, aqui, adotaremos o conceito de racismo apresentado por Silvio Luiz de Almeida na obra intitulada “Racismo Estrutural” (2020), na qual conceitua o racismo como uma discriminação sistemática que “tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos”, dependendo do grupo racial do qual fazem parte (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Cientes deste conceito, percebemos que em consequência do racismo, é negado aos negros e as negras<sup>9</sup> o acesso indiscriminado aos direitos fundamentais, de modo que no Brasil a população negra<sup>10</sup> tem dificuldades de acesso à educação, à saúde, à moradia, à segurança, à vida, ao lazer e outros. Esta realidade nos conduz à constatação de que, mesmo com a abolição da escravatura<sup>11</sup>, a população negra foi mantida à margem da sociedade e de seus direitos.

As desigualdades sociais e raciais/étnicas no Brasil, construídas histórica e socialmente desde o período da escravidão negra, têm produzido uma sociedade marcadamente hierarquizada que dificulta a inclusão social das populações negras, bem como, de indígenas, dos pobres, das mulheres, dos jovens dentre outros segmentos (PEREIRA, 2013, p. 6).

O processo de abolição do sistema escravocrata ocorreu de forma gradual durante o século XIX por meio de diversos dispositivos legais, dentre os quais a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, ganhou notória visibilidade por

---

<sup>9</sup> Na elaboração deste trabalho, a utilização das palavras negro(a) e negros(as) estão em conformidade com o conceito apresentado pelo Estatuto da Igualdade Racial em seu Art. 1º, parágrafo único, inciso IV: “população negra: 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” (BRASIL, 2010).

<sup>10</sup> Para mais informações sobre o Estatuto da Igualdade Racial ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm)

<sup>11</sup> Como aponta Schwarcz (1993), o pós-abolição representou, para o contexto histórico brasileiro, o período de construção das teorias raciais europeias que internalizaram o ideário social brasileiro, levando as elites a explorar a miscigenação com intuito de promover o branqueamento da população negra do país.

exercer forte impacto sobre os rumos da sociedade que, naquele contexto histórico, representava a possibilidade de descontinuar um sistema econômico que introjetou no âmago da sociedade brasileira relações raciais marcadas pelo excesso de violência sexual e pela exploração da força de trabalho, culminando, por fim, em acentuada desigualdade estrutural.

Em decorrência da Lei Áurea, dois movimentos distintos foram observados no cenário social, pois, de um lado, os senhores reivindicavam que o Estado os ressarcisse pelas ‘perdas’ econômicas causadas pela descontinuidade do sistema escravista e, do outro, não houve planejamento quanto à integração social<sup>12</sup> daqueles que receberam sua ‘recém-liberdade’, dando origem ao período de pós-emancipação e inúmeros conflitos sociorraciais. Assim, surgiram as teorias deterministas, ou ‘Darwinistas social’, que propuseram uma classificação humana em raças com base em características voltadas às “capacidades físicas, intelectuais e morais. Segundo tais modelos científicos, os homens brancos e ocidentais ocupariam o topo da pirâmide social, enquanto os demais seriam considerados inferiores e com potencialidades menores” (SCHWARCZ, 2019, p. 20).

As teorias do determinismo sociorracial marcaram um movimento que buscou justificar as desigualdades entre brancos e negros pelo viés biológico, desconsiderando o sistema escravista e, a partir dessa nova perspectiva teórica, a racialização seria, então, respaldada em argumentos que fugiam a lógica da escravidão, pois alegavam que as diferenças históricas e sociais eram essencialmente biológicas. Para Schwarcz (2019) a racialização de negros, assim concebida, não impediu que a população negra sofresse as consequências das teorias racistas, assim como a exclusão tanto no convívio social quanto no âmbito das instituições, destituindo-os principalmente de seus direitos fundamentais.

E, se hoje em dia as teorias raciais saíram de voga, se o conceito biológico de raça é entendido como falacioso e totalmente

---

<sup>12</sup> A integração social é retratada por Florestan Fernandes (2008) a partir de duas perspectivas, sendo: (I) a integração funcional que diz respeito à inserção e a participação do escravizado liberto no processo produtivo e na divisão de trabalho de modo que a sua integração na sociedade seria alcançada pela ocupação de um espaço social específico; e (II) a integração definitiva na sociedade de classes por intermédio da preparação do escravizado liberto para viver em sociedade organizada, na qual deverá competir com outros grupos raciais a fim de garantir sua posição no mercado de trabalho e em outros setores sociais.

equivocado em suas decorrências morais, ainda utilizamos a noção de “raça social”; aquela que é criada pela cultura e pela sociedade no nosso cotidiano. Tendemos também a perpetuar um plus perverso de discriminação, que faz com que negros e negras morram mais cedo e tenham menor acesso aos direitos de todos os cidadãos brasileiros (SCHWARCZ, 2019, p. 21).

Contribuindo com a análise do conceito de raça, Munanga (2017) destaca que os avanços alcançados no campo da ciência biológica e, de igual modo, o crescente acesso ao conhecimento científico por meio da educação foram fundamentalmente essenciais para que, em meados do século XX, fosse extinta a concepção da existência da raça humana, o que deveria levar à extinção da etimologia de raça para se referir a humanos. Contudo, percebe-se que até o presente momento o racismo tem se mostrado indiferente aos avanços da racionalidade científica e, em especial, a qualquer tentativa de superação da discriminação racial e do racismo. Para o autor, as crenças racistas, assim como o racismo, não recuaram e também seguem a sua própria racionalidade.

Ao dialogar sobre esta questão, Silva (2017) apresenta a concepção teórica de raça enquanto signo, expondo que a transmutação de signo para significado ocorre por intermédio da experiência vívida do racismo que, conforme consta na evolução histórica da raça, além de limitar o progresso de suas vítimas também serve de base para a manutenção dos mecanismos utilizados pelo Estado para manter sob seu domínio o controle social.

O sofrimento causado pelo racismo faz com que suas vítimas rejeitem sua aparência, suas origens e sua subjetividade e, com isso, dê início a uma busca incessante por “branquear-se”, pois entende que a ‘aceitação, a valorização e o reconhecimento’ dar-se-ão somente quando o sujeito deixar de ser “negro, rejeitado ou excluído”, ou seja, somente quando houver uma adequação do “ex-negro” aos padrões estéticos eurocêntricos. Assim, Vannuchi (2017) e Silva (2017) destacam que tornar-se branca estética e culturalmente é a solução encontrada por parte da população negra que sofre com os reflexos do racismo na construção da subjetividade negra.

No que diz respeito à aplicação do conceito de raça, os argumentos de Almeida (2020) revelam a existência de uma estreita e conflitante relação entre o significado e os acontecimentos históricos que envolvem a sua utilização.

Desse modo, fica evidente que as raízes da concepção de raças são puramente históricas, sendo esta uma condição que contribui para que ela possa ser superada.

Para Almeida (2020) este fato é percebido por meio de marcas que registram na configuração da atual sociedade brasileira as incontáveis lutas e reivindicações da população negra pela incansável superação da raça e pela promoção da igualdade social, porém sem muito êxito, pois toda e qualquer alteração empreendida sobre a organização ou o sistema econômico resultará em novos processos de exploração e opressão.

Este entendimento parte da compreensão de que a reprodução da raça nada mais é do que uma tecnologia que possibilita ao poder estatal intervir e controlar a sociedade. Logo, o racismo é um fenômeno de cunho político que dá origem a raça e, portanto, enquanto houver racismo inevitavelmente existirá o conceito de raça nas relações raciais (ALMEIDA, 2020).

Retomando a discussão sobre o controle social, é conveniente acentuar que o controle sobre os corpos racializados não é exercido apenas pelo viés da raça, pois ele também incide sobre a intersecção do sexismo, do gênero, da classe, do racismo, dentre outras formas de discriminação, que frisam quais corpos importam ou não para um Estado eurocêntrico e hegemônico (ALMEIDA, 2020; SILVA, 2017; BUTLER, 2002). É com base nesses argumentos que propusemos, a seguir, a discussão de conceitos que permeiam as relações e as desigualdades raciais existentes no Brasil.

### 2.3 DEFININDO O PRECONCEITO, O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO

No início do século XX, a antropologia e a biologia fizeram importantes descobertas em relação à ideia de raça afirmando que as diferenças biológicas e culturais não justificam o tratamento discriminatório dispensado aos diferentes povos. Nas palavras de Müller et al. (2009), o preconceito contra a população negra em território brasileiro teve origem no processo histórico de formação das relações raciais e da reprodução de estereótipos raciais que, criados no século XIX, introjetaram no imaginário social brasileiro imagem

negativa do negro, associando-o ao conceito de 'cidadão de segunda categoria'<sup>13</sup>.

Já no século XX, as instituições públicas educacionais, os meios de comunicação e as agências sociais se encarregaram de difundir marcas do período escravista ao propagar a informação de que as pessoas de pele escura (africanos) eram inferiores às pessoas de pele clara (branco europeu) e, por este motivo, deveriam ser tratados como sujeitos destituídos de inteligência e valores morais e que, portanto, em nada poderiam contribuir com a construção do Brasil (MÜLLER *et al.*, 2009).

Cabe frisar ainda que, durante a formação do Brasil, a categoria raça, enquanto elemento político, foi continuamente empregada com a finalidade de naturalizar desigualdades e legitimar a segregação, a exclusão e o genocídio de grupos minoritários socialmente desfavorecidos e em situação de vulnerabilidade (ALMEIDA, 2020).

Notamos, portanto, que a raça e o racismo se constituem mecanismos de uma estrutura social que se encarregam, por meio da discriminação, de definir a posição social e, por conseguinte, limitar as possibilidades de ascensão dos povos racializados. Com intuito de compreender a evolução das desigualdades sociais existentes no Brasil, neste estudo, decidimos evidenciar as diferenças conceituais entre preconceito, racismo e discriminação a partir dos conceitos de Almeida (2020).

Inicialmente, apresentamos o conceito de 'preconceito racial' que se fundamenta na prática de julgamentos estereotipados direcionados a indivíduos pertencentes a grupos racializados com a finalidade de discriminá-los seja pela etnia, pela condição sociorracial ou cultural (ALMEIDA, 2020). De acordo com Nogueira (2007), o preconceito racial se manifesta por intermédio de atitudes desfavoráveis voltadas às pessoas socialmente estigmatizadas e pode incidir em duas categorias distintas, sendo: o preconceito racial de marca que ocorre quando exercido em razão da aparência dos indivíduos (cor da pele, traços físicos, fisionomia, gestos, sotaques e outros), e o preconceito racial de origem

---

<sup>13</sup> Essa definição também é apresentada por Feres Júnior et al. (2018) ao se referir a exclusão decorrente da categorização discriminatória de grupos de origem africana e outros não brancos durante o regime do *apartheid*.



que se dá mediante a constatação de o indivíduo ter ascendência étnica ou cultural diferente da localidade na qual está inserido.

A esse respeito, Müller (2016) destaca que o principal modelo de preconceito racial praticado no Brasil é o de marca, tendo em vista que ele é manifestado em relação às características fenotípicas da população negra; diferente do preconceito racial de origem que é expressivamente exercido nos Estados Unidos e tem como motivação à ascendência étnica e/ou cultural dos indivíduos racializados.

Na sequência temos o conceito de discriminação racial que consiste no tratamento diferenciado prestado aos grupos racializados e “tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (ALMEIDA, 2020, p. 32). Para Souza, Lemkuhl e Bastos (2015) a discriminação consiste em um fenômeno social marcado por comportamentos discriminatórios injustamente direcionados a determinados grupos étnico-raciais que acentua a desigualdade. Os autores mencionados destacam que a discriminação racial pode ocorrer de forma direta ou indireta.

A discriminação em sua manifestação direta constitui-se na rejeição manifesta a indivíduos ou grupos étnico-raciais com base em sua cor/raça, classe social, gênero, idade, nacionalidade, religião ou deficiência e, por este motivo, exercem tratamentos desvantajosos causando sofrimento psíquico e reduzindo o bem-estar das vítimas (SOUZA; LEMKUHL; BASTOS, 2015). A discriminação direta, segundo Almeida (2020), é a principal responsável por negar aos grupos raciais minoritários constituídos por negros, indígenas, judeus, pessoas com deficiência, dentre outros, o acesso a localidades, ambientes e serviços públicos essenciais (educação, saúde, lazer, etc.).

A discriminação indireta é praticada sem levar em consideração as diferenças sociais existentes entre os grupos minoritários. A discriminação indireta é, conforme evidencia Almeida (2020, p. 33), ação isenta de “intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta as consequências da norma”. A respeito da discriminação, em suas principais formas, o autor afirma que:

A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado (ALMEIDA, 2020, p. 33).

Ainda em relação à discriminação, Almeida (2020, p. 34) nos apresenta o conceito de discriminação positiva que, segundo ele, pode ser entendida como tratamento diferenciado dirigido aos grupos étnico-raciais discriminados durante a formação das relações raciais brasileiras e que seu principal objetivo consiste em “corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa – a que causa prejuízos e desvantagens”. As políticas de ação afirmativa são apontadas como mecanismo de discriminação positiva que visa reparar os danos causados pelas desigualdades sociais e étnico-raciais materializadas na sociedade brasileira.

O racismo é conceitualmente definido Almeida (2020) como sendo uma forma de discriminação sistêmica baseada na raça ou na cor de pele e que, por meio de práticas (in)conscientes, implica em desvantagens decorrentes da distinção, restrição, segregação e exclusão de grupos étnico-raciais subalternizados, aos quais é negado o acesso a privilégios exclusivamente direcionados ao grupo dominante. Considerando sua complexidade, o autor nos esclarece que o racismo pode se manifestar em três dimensões distintas, sendo elas a individualista, a institucional e a estrutural.

O racismo individualista é caracterizado por Almeida (2020) como uma “patologia” ou “anormalidade” subjetiva que pode se manifestar de forma individual ou coletiva e, devido seus efeitos negativos, deve ser combatido juridicamente de modo que haja responsabilização criminal seja por sanções civis (indenizações) ou penais. Nessa concepção, existe a afirmação de que as supostas práticas racistas nada mais são do que uma manifestação de preconceito, o que coloca em questionamento a natureza psicológica e política dos atos cometidos. Embora possa ocorrer de maneira indireta, às ocorrências mais comuns se dão através da discriminação direta, pois está intimamente relacionada aos aspectos comportamentais, à educação e a conscientização do indivíduo racista.

O racismo institucional não diz respeito aos comportamentos individuais e sim ao funcionamento das instituições que, de forma intencional ou não, conferem desvantagens e privilégios aos indivíduos, tendo como critério para sua atuação a raça dos sujeitos atendidos. Almeida (2020) afirma que as formas econômicas, políticas e sociais se concretizam nas instituições que, com a finalidade de gerir os conflitos e as contradições existentes na sociedade, moldam o comportamento dos indivíduos por meio da definição de normas, padrões e regras. Seguindo esta lógica, constatamos que “é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social” (ALMEIDA, 2020, p. 38-39).

Ao refletirmos sobre racismo institucional, verificamos que a sua ocorrência no âmbito das instituições – judiciário, legislativo, executivo, reitorias universitárias e outras corporações – revela tanto a existência de conflitos raciais internos quanto à hegemonização de grupos étnico-raciais que lá atuam e lançam mão de mecanismos discriminatórios em defesa de seus interesses políticos e econômicos e, com isso, acentuam as desigualdades raciais (ALMEIDA, 2020). Nessa concepção, percebemos que as relações raciais giram em torno do poder e da dominação.

Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio (ALMEIDA, 2020, p. 40).

Esta afirmação nos revela que em favor da manutenção da ordem social, as instituições reproduzem regras e padrões racistas que exercem influência direta sobre a sociedade estabelecendo um padrão ideal e aceitável de cultura, de estética e de ascensão social. Para Almeida (2020) a inserção majoritária de homens brancos em instituições públicas tem relação direta com padrões que limitam a ascensão de pessoas pertencentes à outra raça e gênero (negros/mulheres), bem como impedem debates em torno da desigualdade racial e de gênero.

Priorizando o controle econômico e político e, de igual modo, a redução dos conflitos que afetam as instituições, os grupos dominantes modificam os padrões de funcionamento e atuação institucional, a começar pela alteração dos próprios mecanismos de discriminação e, alguns casos, recorrem à concessão de vantagens aos grupos sociais marginalizados. Sobre isso, Almeida (2020, p. 42) menciona que as políticas de ação afirmativa são exemplo de mudança institucional que visa igualmente “aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais”.

O racismo estrutural, por sua vez, é a reprodução do racismo materializado na estrutura social e nas instituições que, compostas hegemonicamente por homens brancos, se utilizam de explícita violência racista e sexista e de microagressões (silenciamento, piadas, e outras) para assegurar os privilégios econômicos, jurídicos e políticos concedidos ao grupo racial branco. Almeida (2020, p. 47) afirma que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” e que o racismo naturaliza no imaginário social a representação do indivíduo branco como único sujeito detentor de poder e do negro como subalterno.

Almeida (2020) também esclarece que os conflitos existentes na estrutura social (raça, classe e gênero) podem facilmente ser reproduzidos nas instituições que se negam a encará-los como problema de desigualdade racial que precisa ser combatido. Nesse propósito, o autor afirma que as instituições devem implementar práticas antirracistas e políticas internas capazes de:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento é possível composição de conflitos raciais e de gênero (ALMEIDA, 2020, p. 48-49).

A partir da discussão conceitual desenvolvida neste estudo, reforçamos a relevância do reconhecimento e do enfrentamento das manifestações de preconceito, discriminação e racismo enquanto elementos estruturantes das desigualdades raciais enraizadas na sociedade brasileira. Partindo dessa

perspectiva, consideramos relevante discorrer, no próximo tópico, sobre as medidas de enfrentamento às práticas racistas que intensificam na sociedade brasileira a exclusão social e as desigualdades sociorraciais.

## 2.4 O ENFRENTAMENTO ÀS PRÁTICAS RACISTAS

Enfrentar as práticas racistas é uma medida imprescindível para minimizar as desigualdades de oportunidade e permitir que negros e brancos tenham, igualmente assegurados, os mesmos direitos, inclusive o acesso a educação<sup>14</sup> de qualidade no âmbito da universidade pública. Antes de discutir a questão proposta neste tópico, convém destacar a relevância de desconstruir no imaginário social a ideia de que o racismo, tendo em vista a sua negação, se limita apenas a discriminação social, visto que o racismo é em nosso país um dos maiores responsáveis tanto pelas desigualdades raciais acentuadas entre brancos e negros quanto pelo aumento do índice de extermínio da população negra.

No Brasil, a principal diferença entre brancos e negros recai sobre a variação de tonalidade da cor da pele, elemento determinante para as crenças racistas, embora haja uma enfática defesa de que a distinção entre os grupos se dá pela classe social e não pela cor da pele. Sobre isso, as palavras de Silva (2017) esclarecem que:

A cor, uma marca visível, faz parte das características da pessoa, é um definidor de identidade e individualidade e, na espécie humana, a variação da cor da pele, do cabelo e dos olhos está relacionada com a quantidade de melanina existente e no organismo, em função da necessidade de proteção orgânica diante das diferentes características climáticas presentes nas diferentes regiões do planeta (SILVA, 2017, p.79).

A cor da pele tem definido o destino de milhares de pessoas negras ao longo dos séculos e, sobre esse aspecto, Cruz (2016) destaca que, em consequência do preconceito racial, os negros foram idealizados como inferiores aos brancos e, por esse motivo, a esse grupo racial foram estabelecidas barreiras de acesso à escolarização formal, o que os levariam a

---

<sup>14</sup> Para Gomes (2001, p. 83), a “educação é um direito social”.

uma condição permanente de precariedade e de subalternização e conseqüentemente os impediriam de ascender social e moralmente.

Logo, as barreiras sociais impostas em razão da cor da pele têm disseminado a pobreza entre os negros e, de forma impetuosa, tem comprometendo a sua mobilidade social (CRUZ, 2016). No início do século XX, o movimento liderado por pessoas negras culminou no surgimento de associações que visavam a superação das limitações impostas pela discriminação racial aos negros e, para tanto, defendia a promoção do acesso à educação formal, pois em sua concepção a educação abrandaria os anseios dos negros na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2016).

As lutas empreendidas pelas associações em defesa da educação partiam do reconhecimento de que aquele era o meio pelo qual os negros seriam reconhecidos como cidadãos livres que logram de direitos políticos e sociais, bem como seja reconhecida a sua contribuição na construção da sociedade brasileira (ANJOS, 2016).

Ao considerar que o grupo racial negro é constituído por pretos e pardos, Santos (2007) esclarece que essas categorias sociais têm condição social e econômica semelhante, não havendo, portanto, diferenças significativas entre eles. Desse modo, o autor acrescenta que:

Estatisticamente só se percebem diferenças raciais significativas quando comparamos esses dois grupos raciais com o grupo racial branco. Isto é, de um lado, pretos e pardos estão muito próximos em termos de obtenção ou exclusão de direitos legítimos e constitucionalmente garantidos e, de outro lado, estão bem distantes dos direitos e vantagens auferidos pelos brancos no Brasil (SANTOS, 2007, p. 21-22).

No Brasil, a invisibilidade da população negra é constatada ao longo de toda a história de formação do país e, segundo Fonseca (2016), o reconhecimento da escravidão implicou a anulação e o apagamento dos negros na sociedade brasileira. Esse fato revela a falta de reconhecimento dos negros enquanto sujeitos de deveres e direitos, reduzindo-os a condição de escravos e que, por isso, não deveriam ter acesso à educação formal. O que evidencia, segundo o autor, a necessidade de revisar a historiografia educacional e os tratamentos dispensados à população negra em território brasileiro.

Ao falar sobre a invisibilidade do feminismo negro e da luta contra a cegueira social na perspectiva do racismo, Djamila Ribeiro (2019) ressalta que:

Interessava, ali, a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres, o que se perpetuou durante muito tempo, mesmo quando mulheres negras começaram a escrever sobre a invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento. O que a voz de Sojourner traz, além de inquietações e necessidade de existir, é evidenciar que as vozes esquecidas pelo feminismo hegemônico não falava há muito tempo (RIBEIRO, 2019, p. 23).

Sendo assim, a luta contra a invisibilidade e o apagamento se faz necessária para que vozes sejam ouvidas e, principalmente, para evitar que vidas negras sejam vultosamente ceifadas em um país cuja sociedade é composta majoritariamente por pessoas negras. A fim de exemplificar essa afirmativa, recorreremos aos dados contidos no Atlas da Violência de 2020 sobre os índices de homicídios registrados no Estado de Mato Grosso nos anos de 2000 e 2017 (CERQUEIRA. *et al.*, 2020).

É possível observar que, nos anos acima especificados, houve um aumento expressivo do número de homicídios de homens negros, que de 561 passou para 780, nos respectivos anos. No mesmo período, houve uma queda nos índices de homicídios de homens não negros, que de 303 em 2000 foi para 222 homicídios em 2017 (CERQUEIRA *et al.*, 2020). Em escala nacional, os números registrados impressionam, pois revela que nos anos de 2000 e 2017 houve aumento considerável dos índices de homicídios de homens negros (de 23.549 alcançou 49.524) frente a uma redução significativa dos índices de homicídios de homens não negros (de 18.226 para 14.734).

Os dados evidenciam o quanto a atual conjuntura política e socioeconômica do Brasil tem afetado as pessoas pertencentes ao segmento negro, indígena e branco pobre. Nesse contexto, percebemos que os negros são duramente mais afetados pela discriminação racial e pelo racismo estrutural, embora esta realidade seja veementemente negada pelo governo e pela sociedade (MUNANGA, 2017).

Outra importante informação é apresentada no Atlas da Violência de 2020 e faz referência a incidência do índice de mortalidade em relação aos diferentes grupos raciais. Sobre isso, Cerqueira. *et al.* (2020, p. 47) menciona

que “os jovens negros figuram como as principais vítimas de homicídios do país e as taxas de mortes de negros apresentam forte crescimento ao longo dos anos”.

Para mais, o mesmo relatório traz a informação de que o índice de mortalidade de jovens brancos é consideravelmente menor se comparados aos índices relativos aos jovens negros e que, via de regra, há uma notável redução dos índices (CERQUEIRA *et al.*, 2020). Ademais, esse mesmo documento revela que o índice de mortalidade registrado no país, no ano de 2018, teve como o segmento racial constituído pelos:

[...] negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras (CERQUEIRA. *et al.*, 2020, 47).

Diferente do que muitos acreditam, Tabacof (2017) afirma que os negros, assim como os judeus, enfrentaram os impactos advindos do reducionismo europeu que foi imposto durante todo o processo de colonização e que, em vez de promover o contato entre civilizações distintas, incidiu maciçamente na aniquilação cultural e civilizatória. Para a autora, uma civilização não consegue sobreviver de forma isolada das demais e, não obstante, a colonização é incapaz de promover a inclusão na civilização.

Césaire considera necessário estudar também como a colonização trabalha no sentido de descivilizar o próprio colonizador, embrutecê-lo, degradá-lo, despertando seus instintos soterrados, sua violência, seu ódio racial e seu relativismo moral. Afirma ainda que, ao se habituar a ver no outro a besta, ao tratar o outro como besta, o colonizador tende objetivamente a transformar-se em besta. É essa ação, esse choque, esse retorno da colonização que lhe importa assimilar (TABACOF, 2017, p. 51).

Reconhecer a impetuosidade do racismo que atravessa as relações raciais no Brasil é imperativo para que desperte no indivíduo o desejo pelo conhecimento dos acontecimentos históricos que edificaram a nação e as relações sociais, bem como possibilita identificar os aspectos que estruturam o



contexto histórico de um indivíduo ou grupo étnico, explicitando se houve ou não o acolhimento desses indivíduos durante o processo de desenvolvimento (SILVA, 2017).

Ao abordar a dor enquanto efeito do silenciamento provocado pelo racismo à brasileira, cujos impactos psicossociais se projetam na subjetividade universal, Tabacof (2017) evidencia que quem sofre e quem o pratica está igualmente sujeito aos seus efeitos devastadores. Depreende-se, do apontamento feito pela autora, que é nas situações de conflito racial que a violência antes não manifesta perde o seu disfarce e expõe-se, sem máscaras.

Considerando as atrocidades cometidas em nome do racismo e que implicam em genocídio da população negra em nosso país, aqui, enfatizamos a importância da educação antirracista<sup>15</sup> nos diferentes setores sociais, a começar pelos espaços de formação educacional, como, por exemplo, as escolas e as universidades. Tal afirmativa parte do entendimento que, em nossa sociedade, é urgente a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a luta e o enfrentamento ao racismo de modo a salvaguardar as vidas negras. Ressaltamos, portanto, a relevância da transformação social por meio da educação, como já enfatizava Freire (2000, p. 31) ao afirmar que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Defendemos, também, a premissa de que as pessoas não nascem racistas, mas se tornam a partir das inter-relações estabelecidas ao longo da formação de sua subjetividade (VANNUCHI, 2017). Desse modo, acreditamos que é na infância e, portanto, no convívio com o núcleo familiar e, também, com outros grupos sociais, que as crianças têm acesso as diversas manifestações de preconceito e discriminação, como é o caso do racismo, da homofobia, do sexismo, da misoginia, da LGBTfobia, do eterismo, do capacitismo, da gordofobia, da magrofobia, da intolerância religiosa, da xenofobia, dentre tantas outras manifestações preconceituosas que, em sua junção parcial ou total, oportunizam a formação novos indivíduos racistas.

A esse respeito, Nilma Lino Gomes (2005) menciona:

---

<sup>15</sup> Tema amplamente abordado por Djamila Ribeiro (2019) no “Pequeno Manual Antirracista”, tendo como finalidade a promoção de reflexões sobre as discriminações estruturais existentes na sociedade brasileira.

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido à sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória (GOMES, 2005, p. 46).

É imperativo destacar que, do mesmo modo que as pessoas se tornam racistas, elas também podem aprender o respeito ao próximo e, principalmente, às diferenças. É nesse cenário possível que a educação contribui com a reconstrução das subjetividades racistas com intento de que os valores, nos quais se sustentam as ideologias racistas, sejam descontinuados dando origem a sujeitos autônomos e capazes de se posicionar contra a perpetuação de barbáries, tal como é o racismo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

De acordo com Ribeiro (2019, p. 24) o racismo é para Lélia Gonzalez uma “ciência da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. Esta reflexão nos possibilita pensar quem pode ou não falar, ou seja, quais vozes são legitimadas e quais são silenciadas de modo que a descolonização do conhecimento não seja possível e, tão pouco, refute a neutralidade epistemológica enaltecida por tantos séculos como única e insubstituível.

Isso nos conduz à reflexão de como a linguagem dominante pode ser empregada na manutenção do poder já que ele exclui determinados sujeitos da oportunidade de acesso ao sistema educacional igualitário. “A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e estimular criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um – entre tantos outros – impeditivo para uma educação transgressora” (RIBEIRO, 2019, p. 25-26).

Ribeiro (2019) nos apresenta a filósofa Linda Alcoff, que rejeita a ideia de uma epistemologia única em detrimento da desvalorização, subalternização e renúncia do saber acumulado e difundido, por meio do senso comum, pelos povos colonizados:

Linda Alcoff, [...] A filósofa panamenha chama atenção para o fato de que, para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como

certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (RIBEIRO, 2019, 28).

A idealização de uma identidade social autônoma e desenraizada da colonização esbarra na necessidade de construção de um conhecimento descolonizado, não que isso seja impossível, mas ainda está fortemente em confronto com o conhecimento eurocêntrico hegemônico. Não cabe aqui dizer que existe apenas o saber decolonial, mas que não existe apenas uma única forma de produzir o conhecimento, o saber.

Essa problemática vai ao encontro da discussão sobre a hierarquização do saber proposta por Djamila Ribeiro no texto intitulado “Lugar de Fala” (2019). A autora traz importantes contribuições ao destacar que a hierarquização do saber está intimamente associada ao processo de classificação racial da população. Assim, alguns alcançaram determinado privilégio social e epistêmico, o que notadamente deu origem à legitimação da epistemologia eurocêntrica. Até então essa era a forma de saber eleita estruturalmente como válida e, portanto, perpetuada em várias sociedades.

Acreditamos que a educação pode desconstruir as narrativas racistas e discriminatórias, como salientam Coelho e Coelho (2018), e igualmente favorecer a formação de pessoas esclarecidas quanto à valorização das diferenças existentes em nossa sociedade.

Nas últimas décadas, debates foram realizados com intuito de discutir as relações étnico-raciais no Brasil. De tal forma que, medidas<sup>16</sup> foram implantadas no campo educacional com a intenção de promover práticas pedagógicas que estimulem a transformação das relações étnico-raciais por meio da valorização da cultura e da população afrodescendente e afro-brasileira que constituem a nossa sociedade (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

Uma dessas medidas, acima mencionadas, consiste na promulgação da Lei n.º 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e determina inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e

---

<sup>16</sup> Fazemos referência às leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 que instituem obrigatoriedade ao ensino da “História e cultura afro-brasileira” nas instituições educacionais de nível fundamental e médio, públicas e privadas, possibilitando oferta de educação antirracista. Disponíveis 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), [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm).

Africana” no currículo oficial da Rede de Ensino. A este respeito, Coelho e Coelho (2018) argumentam que a lei deve ser interpretada de modo a desconstruir a narrativa racista e a perspectiva eurocêntrica que se encarrega de omitir o fato de que os povos africanos, negros e indígenas foram vítimas de genocídio e de violência estatal, e que a eles foi atribuída à imagem de personagens subalternos e coadjuvantes na construção histórica das relações sociais no Brasil.

Podemos argumentar, portanto, que a aplicabilidade da legislação deve ir além da inclusão de alguns conteúdos relativos à cultura afro-brasileira, ela deve efetivamente contribuir com a produção e a disseminação de conhecimento que possibilite a construção de experiências que eduquem os cidadãos sobre a pluralidade étnico-racial e a educação antirracista (COELHO; COELHO, 2018).

Frente a isso, notamos que os efeitos nocivos da discriminação racial recaem sobre a autoestima e o desenvolvimento social, econômico e educacional da população negra nas diferentes faixas etárias. Ao dialogar sobre esta problemática, Santos (2007, p. 347) ressalta que “desde os primeiros anos de estudo os discentes negros são marcados pela discriminação racial no ambiente escolar, quer seja este público ou privado”. Este fato nos direciona a constatação de que não há nas manifestações da discriminação racial contra negros uma diferenciação de classe social e localidade a qual esses pertençam.

As vítimas de discriminação racial, em sua maioria, desenvolvem traumas que afetam todos os aspectos de sua vida e no ambiente educacional se manifestam “implicando esses traumas não somente bloqueios no aprendizado escolar e má formação educacional, mas também evasão escolar; isso independentemente da “qualidade” da escola” (SANTOS, 2007, p. 348). A queda do rendimento escolar de alunos negros, quando decorrente da discriminação, traz como consequências dificuldades que impedem, em diversos casos, a conclusão do ensino fundamental e médio.

Outra lei igualmente importante no contexto da valorização das relações étnico-raciais é a Lei n.º 12.711/2012<sup>17</sup> que, pela reserva de 50% das vagas,

---

<sup>17</sup> Disponíveis em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm).

assegura a diversidade étnica-racial<sup>18</sup> dos estudantes no âmbito das universidades e institutos federais de educação, haja vista a possibilidade de ingresso de estudantes pertencentes às minorias sociais, que tenham integralizado o ensino médio em escolas públicas. A lei garante também a manutenção de 50% das vagas na modalidade ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Essas leis oportunizam a desconstrução do racismo a partir das instituições educacionais, seja pela inserção de grupos racializados em espaços que, pelo racismo estrutural, limitavam seu acesso ou pelos debates que promovem o reconhecimento dos povos indígenas e africanos na construção da história e da cultura brasileira. Notamos que, em ambas as situações, é propiciada a diversificação dos sujeitos raciais e das epistemologias que embasam os currículos, sendo esta uma medida imprescindível para impedir os avanços do racismo e a manutenção da epistemologia eurocêntrica como única e absoluta (RIBEIRO, 2019; ADICHIE, 2019).

Considerando essa conjuntura, é fundamental ponderar que as ambiguidades que cercam o racismo produzem distorções acerca da finalidade das políticas de ação afirmativa que, em suma, estabelecem cotas aos grupos racializados, visando, assim, à reparação de injustiças sociais do passado e das desigualdades de oportunidades, que, por sua vez, foram concretizadas pela discriminação racial e a marginalização da população negra e de outras minorias no que concerne ao acesso à educação superior de qualidade (MUNANGA, 2017).

Para além do exposto, é imprescindível combater as crenças racistas que estimulam conflitos raciais em relação à política de cotas, sob a alegação de que a criação de cotas raciais, sustentada na lógica da reparação dos efeitos gerados pelo passado escravista do Brasil, concede benefícios aos negros em detrimento da discriminação gerada a outros grupos raciais, como os brancos pobres (BRANDÃO, 2005). Nessa discussão, fazemos uso das

---

<sup>18</sup> De acordo com Brandão (2005), a anulação da Política de cotas pode resultar na redução da diversidade étnica-cultural nas universidades, tendo em vista as deficiências educacionais apresentadas por esses estudantes, o que dificulta seu acesso ao ensino superior caso tenha, necessariamente, que concorrer às vagas pela modalidade ampla concorrência.

palavras de Munanga (2017) que clarificam a dimensão dos fatores que sustentam a criação de cotas raciais:

Ela se fundamenta, em meu ponto de vista, sobretudo na situação estrutural das relações entre brancos e afrodescendentes – coletivas e não individuais – que, segundo pesquisas estatísticas do IBGE e do Instituto de Política Econômica Aplicada (Ipea), apresenta um profundo abismo acumulado em matéria de educação que apenas políticas macrossociais ou universalistas jamais poderão reduzir. [...] Somente praticando política de avestruz e fingindo cegueira para a crua realidade essa situação deixa de ser visível! (MUNANGA, 2017, p. 42-43).

O racismo é uma experiência que, na concepção de Maria Lúcia da Silva (2017), deixa impressões profundas na população negra. À vista disso, as mudanças propostas no campo educacional vislumbram a preocupação de Adichie (2019) sobre as consequências da manutenção de uma história única que, segundo ela, além de buscar a manutenção do *status* de dominação, lança mão de estereótipos e de discriminação étnico-racial que desconsideram as narrativas, as experiências, a realidade e, até mesmo, a existência de outros grupos raciais.

Em relação à identidade do sujeito negro, Fanon (2008) recorre às teorias psicanalíticas com intuito de descrever os processos psicológicos relativos aos efeitos do racismo no comportamento do negro colonizado que busca sua integração nas Antilhas Francesas e, segundo o autor, suas análises relativas à dialética entre brancos e negros podem facilmente ser aplicadas ao contexto de outras colônias.

Quanto à discussão histórica do racismo e seus efeitos psicossociais, nota-se que “a manutenção ou superação do racismo no Brasil, e seus efeitos perversos, depende de uma decisão coletiva, que implica corresponsabilidade. O propósito de recordar essa história visa à elaboração, na busca de caminhos de superação” (SILVA, 2017, p. 74). Assim, é imprescindível lançar mão de reflexões sobre o racismo e seus mecanismos de controle social a fim de evidenciar que, em decorrência do reconhecimento de uma ideologia racista, a perniciosidade desse fenômeno que foi introjetada e ainda ressoa nos processos identitários e identificatórios da sociedade brasileira.

Fanon (2008) observa que nas sociedades colonizadas os padrões brancos são projetados como modelo social a ser seguido e, nesses casos, a

população negra, comumente subjugada e traumatizada com os efeitos do racismo perpetrados pelo sistema de dominação colonial e pós-colonial, molda sua subjetividade a partir de um ideal de Eu correspondente aos padrões brancos. Notamos, portanto, que o fenômeno do embranquecimento da população tornou-se um processo identitário para as pessoas negras.

Sobre a construção da identidade dos sujeitos negros<sup>19</sup>, percebemos que a educação antirracista permite ressignificar o olhar do negro sobre si mesmo. Contudo, é preciso avaliar criticamente como esse processo tem sido colocado em prática. A esse respeito, Gomes (2005) acrescenta que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 43).

Logo, é preciso investir em práticas pedagógicas que se adequem a legislação educacional com vista a fomentar a educação das relações étnico-raciais de maneira efetiva e, assim, contribuir com a construção de uma identidade negra positiva, bem como alavancar a inclusão de estudantes negros no processo educativo, incentivando-os a se posicionar frente às diferentes formas de opressão que cotidianamente se manifestam (GOMES, 2005).

Na busca por uma nação antirracista, percebemos que as instituições de educação (escolas e universidades) se tornam espaços de transformação, nos quais as ações/atitudes podem conduzir a promoção de grupos raciais que historicamente foram marginalizados, segregados e excluídos do processo educacional. Esse processo em desfavor dos grupos raciais foi amplamente naturalizado pelo Estado com o propósito de favorecer o segmento branco. Almeida (2019, p. 65) destaca que “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo o momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”.

---

<sup>19</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Munanga (2004) e Santos (2019).

Seguindo essa linha argumentativa, reforçamos que a luta antirracista tem o desígnio de promover a valorização da vida e a diversidade social com igualdade de oportunidades, bem como despertar o pertencimento a um grupo étnico-racial e suscitar a descolonização do saber que, há muito tempo, se materializou nos currículos educacionais como uma forma de perpetuar as diversas práticas racistas e discriminatórias naturalizadas e cultivadas pelo Estado brasileiro (MOEHLECKE, 2009; RIBEIRO, 2019).

Frente a isso, devemos encorajar a luta contra o racismo estrutural que sistematicamente incorpora no meio social ideologias que naturalizam a violência guiada a população negra, sendo esse um reflexo de todas as injustiças e desigualdades que, geradas no Brasil colonial e reinventadas na atual ordem social, desdobram-se nas dimensões políticas, sociais e econômicas (RIBEIRO, 2019; ALMEIDA, 2020). “Essa visão paralisa a prática antirracista, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial como uma falsa ideia de harmonia” (RIBEIRO, 2019, p. 20).

Vimos que as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim, como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2020, p. 47).

Seguindo a lógica de que as escolas e as universidades são instituições sociais pertencentes à estrutura do Estado, não devemos ignorar o fato de que elas [instituições] vão, também de forma naturalizada, reproduzir as práticas do racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2020; SOUZA, 2018). Dessa maneira, podemos verificar que a criação, a implantação e a implementação de políticas públicas, como a política de cotas, representam aos segmentos sociais racializados o vislumbre de mudanças nas relações étnico-raciais e no alcance da inclusão e da mobilidade social. Partilhamos essa visão e, por isso,



reafirmamos que todos são agentes de mudança e que, portanto, devemos nos posicionar de modo a romper com as práticas racistas existentes nas instituições e que continuamente buscam novas formas para limitar e impedir o acesso<sup>20</sup> e a permanência de grupos raciais específicos (RIBEIRO, 2019).

Ribeiro (2019, p. 45) salienta que no auge dos debates sobre a implantação das ações afirmativas no Brasil, muitos argumentos foram eleitos pelo segmento branco para expressar a sua oposição às cotas raciais. Nesse cenário, o argumento “as pessoas negras vão roubar a minha vaga” revelava a percepção desse segmento em relação ao privilégio histórico<sup>21</sup> que lhe é concedido, de forma naturalizada, em consequência de sua cor. Para a autora, o segmento branco deve repensar o lugar que ocupa na sociedade brasileira, bem como dos privilégios raciais que usufruem e que contribuem com as desigualdades.

A partir desse entendimento, ressaltamos a importância de transformar a ordem social vigente de modo a desnaturalizar a concessão de privilégio histórico a um único segmento social em detrimento de outros. Além disso, precisamos fazer uso efetivo dos instrumentos que dispomos [leis], bem como propor a criação de novos, para promover debates e reflexões sobre os caminhos possíveis para a construção de uma sociedade que seja edificada no respeito e na convivência com a diversidade (raça, classe, gênero, outros). Por fim, destacamos que a neutralidade não cabe nos espaços de poder, tão pouco nas instituições educacionais, as quais devem assumir o compromisso de educar com a finalidade de transformar a sociedade.

A política de assistência, especialmente no que se refere às cotas raciais, revela-se como um paradigma contraditório, uma vez que sua implementação coerente depende do projeto político vigente. Na prática, observa-se que a mesma lei, inicialmente promovida e dinamizada por um governo, pode ser esvaziada por outro governo que não apoia a política de

---

<sup>20</sup> Fonseca e Barros (2016) discorrem sobre a invisibilidade da população negra na construção da historiografia educacional do Brasil. Para mais informações, recomendamos consultar: FONSECA, Marcos Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

<sup>21</sup> Ribeiro (2019) discute o conceito de “lugar de fala” no *locus* social, enfatizando que os sujeitos expressam sua subjetividade e visão de mundo a partir do lugar que ocupam na sociedade. Logo, “ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira” (RIBEIRO, 2019, p. 35).

ação afirmativa destinada a assegurar reserva de vagas com recorte racial (VANELI; CARVALHO, 2023). Isso resulta das variações ideológicas que determinam a concepção e o compromisso com a política pública em questão.

### 3 POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

*Creemos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista.*

*Kabengele Munanga (2005, p. 17).*

As discussões propostas neste capítulo versam sobre a política de ação afirmativa, modalidade cota racial, implementada nos cursos de graduação presencial das universidades federais públicas pela Lei n.º 12.711/2012. Conhecida como “Lei de Cotas”, a lei tem a finalidade de promover a mobilidade social e a ascensão econômica da população negra brasileira, assegurando-lhes, por meio da reserva de vagas, o acesso às instituições públicas de ensino superior do país. Essa política pública visa promover transformações nas práticas sociais e no campo educacional brasileiro ao viabilizar a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo e às desigualdades raciais que historicamente tem excluído a população negra das universidades públicas. Percebemos, portanto, que o combate às desigualdades raciais e o enfrentamento ao racismo nas diferentes esferas da sociedade ainda são necessárias, inclusive no campo educacional. Partindo desse contexto, fizemos uma breve contextualização das ações afirmativas no Brasil, apontando algumas desigualdades constatadas no âmbito do ensino superior público brasileiro, evidenciando o processo histórico-político que envolve as transformações incididas no processo de inclusão educacional de grupos minoritários e, por fim, convergimos para a identificação das principais propostas de aperfeiçoamento da política de cotas universitárias elaboradas na última década.

#### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

A definição conceitual da terminologia ação afirmativa<sup>22</sup>, como evidenciam os teóricos da literatura especializada, se revela complexa e com diferentes interpretações acerca da origem e da aplicabilidade do termo (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Partindo deste entendimento e considerando as especificidades conceituais existentes na literatura, a discussão proposta neste estudo parte do conceito de ação afirmativa apresentado por Joaquim Barbosa Gomes (2003), ao definir:

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p. 27).

Na oportunidade, destacamos a relevância dos aspectos conceituais apresentados por Feres Júnior e Daflon (2014) no intuito de evidenciar que, para a sociedade brasileira, à ação afirmativa constitui:

[...] políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (DAFLON; FERES JÚNIOR, 2014, p. 33).

As ações afirmativas são medidas que, em caráter especial, visam “eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas” (MENEZES, 2001, p. 27).

Seguindo essa mesma linha argumentativa, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 13) esclarece que a amplitude conceitual de ação afirmativa se dá em reconhecimento da existência de diferentes categorias que contribuem com a

---

<sup>22</sup> Outras informações acerca da política de ação afirmativa podem ser encontradas nas produções dos seguintes teóricos: Gomes (2001), Menezes (2001), Gomes (2003), Santos (2003), Brandão (2005), Feres Júnior *et al.* (2018) e Bezerra (2021).

definição dos indivíduos que integram aos grupos beneficiários, podendo a categoria ser relativa a “etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas”. A perspectiva apontada pelo autor revela que os debates em torno das políticas de ação afirmativa esbarram na determinação dos critérios adotados para definir os potenciais beneficiários<sup>23</sup> que, em sua maioria, são indivíduos pertencentes às minorias constituídas por grupos étnicos e raciais discriminados (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Em relação à definição dos critérios, Feres Júnior *et al.* (2018, p. 21) afirma que os opositores a esse tipo de política social advogam em defesa da adoção de critérios baseados na classe<sup>24</sup> e não na cor da pele, justificando que “a maioria dos grupos étnicos e marginalizados pertence às “classes mais baixas”. Cruz (2016) enfatiza que as desigualdades econômicas e sociorraciais recaídas sobre a população negra têm origem na exclusão educacional fundamentada na cor da pele, o que difere dos argumentos sustentados por autores que concebem as diferenças estruturadas entre brancos e negros como um problema de ordem social e não racial<sup>25</sup>.

Na acepção Feres Júnior *et al.* (2018, p. 21), a política social assim concebida pode até contribuir com a não “estigmatização dos beneficiários”, porém inviabiliza “aos indivíduos de alta renda também pertencentes a grupos minoritários” o acesso efetivo aos programas, visto que não atendem os critérios de seleção definidos.

A esse mesmo respeito, Gomes (2003, p. 17) esclarece que as desigualdades brasileiras têm como causa primordial o sistema educacional

---

<sup>23</sup> A Lei nº. 12.711/2012 traz em sua redação a definição de que o grupo beneficiário do sistema de reserva de vagas para ingresso nas Instituições Federais de Educação Superior é constituído por estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

<sup>24</sup> As políticas de ação afirmativa pautadas em critérios socioeconômicos exercem influência direta no número de potenciais beneficiários, promovendo o aumento de grupos não discriminados e redução de grupos étnico e raciais discriminados. Para Feres Júnior *et al.* (2018, p. 21-22) “a adoção de critérios de classe, quando comparados aos critérios raça/casta/etnia, produz resultados muito diferentes”, uma vez que o “sucesso da ação afirmativa baseada em critérios socioeconômicos depende também do perfil demográfico da população”.

<sup>25</sup> Embora não pactue com essa argumentação, Feres Júnior *et al.* (2018) apresenta na discussão das ações afirmativas raciais argumentos defendidos por teóricos resistentes à adoção dessa política. Brandão (2005), por sua vez, afirma ser esse o seu posicionamento no que diz respeito ao sistema de cotas raciais que visa promover o acesso da população negra nas universidades públicas, pois acredita que essa política é seletiva e promove discriminação a outros grupos raciais.

que se encarrega de promover a segregação de grupos desfavorecidos<sup>26</sup> - como é o caso dos negros e pobres - ofertando a eles o acesso a uma educação de qualidade inferior àquela destinada a elite branca que, em nosso país, “detém a hegemonia política, econômica e social”. Para o autor, a ação afirmativa aplicada apenas no campo normativo não cumpre a função de política social que objetiva combater à discriminação.

Gomes (2003), Brandão (2005) e Moehlecke (2002) proclamam que a ideia precípua de ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos da América (EUA)<sup>27</sup> e sua primeira menção se deu em discurso proferido pelo presidente John F. Kennedy, durante a instalação da Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego ocorrida em 1961. Os autores afirmam que os EUA foi o pioneiro na adoção de políticas sociais que, nomeada ação afirmativa<sup>28</sup>, objetivavam solucionar os problemas que nacionalmente eram identificados como "o dilema americano" e que, grosso modo, fazia referência às reivindicações internas que, no final do século XX, exigiam adoção de medidas que ampliassem a igualdade de oportunidades a todos, principalmente aos grupos minoritários que enfrentavam significativa marginalização socioeconômica.

Na concepção de Moehlecke (2002), as ações afirmativas assim concebidas possibilitaram maior representatividade política aos segmentos sociais desfavorecidos e em situação de exclusão educacional. Embora a literatura especializada afirme que o termo ‘ação afirmativa’ tenha surgido nos EUA e que o presidente Kennedy foi o primeiro a mencioná-la, convém

---

<sup>26</sup> Nesse cenário, a ação afirmativa visa distribuir aos potenciais beneficiários recursos e oportunidades que assegurem a “participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 19).

<sup>27</sup> Feres Júnior *et al.* (2018), por sua vez, afirma que, dentre os países que adotaram as políticas da ação afirmativa ou políticas de reserva, a “Índia é o país com a mais longa experiência histórica”, uma vez que as políticas de reserva foram implementadas durante o domínio colonial inglês e sancionadas pela Constituição de 1947. Nesse país, a justificativa para as políticas de reserva se fundamentava em quatro princípios que objetivavam a promoção dos segmentos sociais minoritários, sendo: (1) a compensação por injustiças cometidas no passado contra grupo social específico; (2) a proteção dos segmentos mais fracos da comunidade (como os *dalits* - intocáveis); (3) a igualdade proporcional por meio da distribuição de oportunidades de educação e emprego; e (4) a justiça social frente à constatação de desigualdades que acometiam segmentos sociais específicos. Diferente de outros países que adotaram as políticas de reserva com a finalidade de impulsionar o acesso à educação e ao emprego, a Índia direcionou tais políticas para a representação política do país.

<sup>28</sup> Gomes (2003, p. 21) menciona que a aplicação das ações afirmativas em território estadunidense foi “estendida às mulheres, às outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos deficientes físicos”.

destacarmos que a adoção de medidas concretas visando o enfrentamento dos reflexos persistentes da discriminação econômica, racial e de gênero que praticada no passado ainda ressoava nas relações étnico-raciais do presente só foram possíveis após a incorporação na pauta nacional às reivindicações dos movimentos negros<sup>29</sup> que, liderado por Martin Luther King, exigiam a promoção da igualdade de oportunidades para todos por meio de melhorias na condição de vida e a defesa dos direitos civis das minorias raciais (BRANDÃO, 2005).

Com intuito de evidenciar a evolução dos processos que envolvem os debates, a formulação, a implantação e a implementação das políticas de ação afirmativa na sociedade estadunidense, apresentaremos a seguir alguns momentos históricos destacados pela literatura especializada (BRANDÃO, 2005; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018; GOMES, 2003).

Em 1941, o presidente Franklin Roosevelt exerceu importante papel no combate à discriminação racial praticada contra negros nos EUA, ao decretar proibição às práticas de discriminação racial durante os processos de “seleção e do recrutamento de pessoal para trabalhar no governo dos Estados Unidos” (BRANDÃO, 2005, p. 05).

Em 1964, o presidente Lyndon B. Johnson promulgou a Lei de Direito Civis que proibia as práticas de discriminação racial contra negros no âmbito da iniciativa privada que prestava serviços ao público. Já em 1965, esse mesmo governo possibilitou avanço na história das relações raciais estabelecidas nos EUA ao promulgar a Ordem Executiva n.º 11.246, que trazia em sua redação o termo ação afirmativa com intento de promover a discriminação positiva<sup>30</sup> e assegurar a promoção da igualdade racial<sup>31</sup> nos contratos firmados com o governo federal (BRANDÃO, 2005).

---

<sup>29</sup> Feres Júnior *et al.* (2018) afirma que o protagonismo histórico conferido ao movimento negro americano é reflexo de suas lutas, mobilizações e conquistas que mundialmente tem exercido influência sobre os movimentos sociais de diferentes países, com destaque, neste caso, para o movimento negro brasileiro.

<sup>30</sup> Segundo Gomes (2003), a introdução das ações afirmativas no sistema jurídico brasileiro ocorreu sob forte influência dos mecanismos de integração social implementados nos Estados Unidos e na Europa sob a denominação ação afirmativa e discriminação positiva, respectivamente.

<sup>31</sup> Gomes (2003, p. 18) afirma que os Estados Unidos e a França foram as pioneiras no que concerne à aplicação do conceito de igualdade no âmbito do direito estadunidense, tornando-se “uma construção jurídico-formal segundo a qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual

Em discurso proferido na Universidade de Howard em 1965, o presidente Johnson mencionou a lei de abolição da escravidão em seu país e, fazendo uso de metáfora, versou sobre as desigualdades provocadas pela escravidão aos segmentos minoritários da sociedade norte-americana, reforçando o apelo à reparação histórica enquanto medida necessária para corrigir as desiguais condições de oportunidades conferidas a esse grupo racial (BRANDÃO, 2005).

A inserção das políticas de ação afirmativa na sociedade estadunidense se deu de forma efetiva em 1972, quando o governo do Presidente Richard Nixon decidiu incorporar o conceito de ação afirmativa na Lei de Oportunidade Igual no Emprego que posteriormente foi “sancionada como emenda à Lei dos Direitos Civis, de 1964” (BRANDÃO, 2005, p. 06). O autor esclarece que essa lei determinava de forma compulsória que os órgãos públicos federais, as empresas prestadoras de serviços e as instituições financiadas pelo governo federal americano deveriam estabelecer metas e prazos para a admissão de pessoas pertencentes às minorias raciais e mulheres.

A problemática dessa determinação, segundo Brandão (2005), consiste no desrespeito à lei, caso as cotas não sejam preenchidas em conformidade com os objetivos e cronogramas previamente estabelecidos. Além disso, o autor salienta que, nas últimas três décadas, as duas principais formas de estabelecimento e consolidação de Políticas de Ação Afirmativa nos Estados Unidos<sup>32</sup> ocorreram por intermédio de política de gênero que, embora tenha sido amplamente questionadas quanto a sua eficácia pelas instâncias do poder, ela tem se efetivado tanto pela admissão de estudantes nas

---

para todos, sem qualquer distinção ou privilégio, devendo o aplicador fazê-la incidir de forma neutra sobre as situações jurídicas concretas e sobre os conflitos interindividuais”.

<sup>32</sup> Nos EUA, os Programas de Ação Afirmativa se desenvolveram a partir de quatro vertentes específicas, sendo: 1ª) Ações de conscientização da sociedade americana acerca das políticas de oportunidades e da promoção social da população negra na década de 1960; 2ª) Concessão de apoio financeiro do governo federal aos Estados, municípios e distritos educacionais e empresas privadas que assumissem o compromisso com a promoção social da população negra; 3ª) Estabelecimento de percentual proporcional à representatividade de minorias, visando o aproveitamento e ascensão no mercado de trabalho, nas escolas e nas universidades; 4ª) Concessão de financiamentos a empresários negros e outras minorias de modo a consolidar o “capitalismo negro” e, conseqüentemente, formar a “classe média negra ponderável” socioeconomicamente (BRANDÃO, 2005).



universidades americanas quanto pelo aumento de empregos e licitações públicas direcionadas aos grupos minoritários<sup>33</sup>.

Notadamente, o avanço das políticas de ação afirmativa na sociedade norte-americana, no período de 1965 a 1978, se deu predominantemente em torno das relações de trabalho e teve como resultado a obrigatoriedade da adoção de políticas de igualdade de oportunidades por parte das empresas prestadoras de serviço (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Além disso, os debates acerca da ação afirmativa em território estadunidense, conforme evidencia a literatura especializada, têm perdurado por mais de 30 anos e são conduzidos em relação às medidas legislativas e judiciárias e também as extensas e divergentes concepções sobre o tema (BRANDÃO, 2005).

Em relação aos EUA, Nabarro (2017) salienta que a adoção de políticas de ação afirmativa na condição de instrumento de combate às desigualdades raciais entre brancos e não brancos serviu de modelo a diversos países, inclusive ao Brasil. Contudo, é válido destacar que as relações raciais praticadas nos EUA são distintas daquelas estabelecidas no Brasil, embora as duas nações tenham perpetuado, por anos, a escravidão, o racismo e a discriminação racial contra a população negra. Para os norte-americanos, a segregação racial e o racismo eram legalizados pela lei da miscigenação, a qual proibia as relações inter-raciais e o uso comum de espaços físicos, serviços essenciais (saúde, educação, moradia) e vagas de emprego (BENATTI, 2017).

Nascimento (2016) firma que, no Brasil, diferente do que ocorre nos EUA, o mito da democracia racial é utilizado para negar a existência do racismo e do preconceito racial mediante alegação de que o processo de miscigenação do povo brasileiro ocorreu de forma naturalizada, possibilitando, assim, a existência de uma relação harmoniosa entre as raças.

A este respeito, diversos teóricos, como Abdias do Nascimento (2016), Kabengele Munanga (2017), Lilia Moritz Schwarcz (2019) e Sílvio Luiz de Almeida (2020), têm se empenhado em desmistificar a existência de democracia racial no Brasil e discutir os efeitos perversos do racismo estrutural

---

<sup>33</sup> Brandão (2005) faz referência aos grupos minoritários constituídos por negros, indígenas, asiáticos, hispânicos e mulheres brancas.

que tem impedido o alcance de uma sociedade alicerçada nos pilares da democracia, da igualdade e da liberdade.

A primeira modalidade de ação afirmativa instituída no Brasil<sup>34</sup> faz referência à Lei n.º 5.465/1968 que, popularmente conhecida como a Lei do Boi, trazia na redação do art. 1º a recomendação de que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores de agricultura e veterinária deveriam assegurar anualmente a reserva de vagas aos candidatos agricultores ou seus dependentes, sendo ou não proprietários de terras, em percentual de 50% àqueles que residam na zona rural e 30% àqueles que residiam em cidades ou vilas que não dispunham de estabelecimentos educacionais que ofertassem o ensino médio (GOMES, 2002; GOMES, 2003).

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, reconhece a República Federativa do Brasil enquanto Estado Democrático<sup>35</sup> e define, conforme consta no art. 3º da lei, seus objetivos fundamentais, que incluem:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A promoção da sociedade brasileira, conforme orienta a Constituição de 1988, deve ocorrer em observância dos objetivos fundamentais de modo a reduzir as desigualdades sociais e coibir todas as formas de preconceito ou discriminação. Além disso, o art. 225.º, parágrafo 1.º, da Constituição Cidadã dispõe sobre a valorização e difusão das manifestações culturais em território nacional, recomendando que as manifestações culturais dos grupos indígenas e afrodescendentes sejam expressamente protegidas pelo Estado (BRASIL, 1988).

No Brasil, o argumento da reparação é utilizado para justificar medidas

---

<sup>34</sup> Ao discorrer sobre a aplicação da ação afirmativa em sociedades marcadas pela exclusão de grupos humanos em situação de vulnerabilidade e o estabelecimento de compromissos sociogovernamentais em busca de promover a igualdade e oportunidade para todos, Moehlecke (2002, p. 198) afirma que “o termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas”.

<sup>35</sup> Cabe ao “Estado promover o bem-estar social sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BEZERRA, 2021, p. 56).

compensatórias que objetivam corrigir as injustiças causadas no passado a grupos humanos específicos, como é o caso, por exemplo, dos descendentes de africanos e indígenas que foram historicamente escravizados e dizimados. Segundo Feres Júnior *et al.* (2018, p. 41), há no Brasil "um grau razoável de consenso sobre a existência de desigualdade e discriminação racial [...] essa realidade se perpetua desde os tempos de colônia".

Contudo, percebemos que as controvérsias em torno do argumento da reparação ficam notórias quando se coloca em discussão à efetivação de política públicas que visam a concessão de direitos e benefícios aos descendentes de grupos humanos que foram vitimados por crimes do passado<sup>36</sup> e que, notadamente, não poderão usufruir de forma intransferível de tais direitos, haja visto o tempo transcorrido entre os crimes e a concessão de direitos e benefícios (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

A "identificação do recipiente de direitos", conforme afirma Feres Júnior *et al.* (2018, p. 42), também tem figurado como óbice ao uso do argumento da reparação para fins de justificação da ação afirmativa, pois no Brasil dificilmente se chegará em um consenso acerca da definição exata de quem são os afrodescendentes, seja pela constituição genética da população brasileira que ultrapassa "87% da população [...] com mais de 10% de ancestralidade africana"<sup>37</sup> e também pelo fato de vivermos em uma sociedade democrática-liberal que concede aos indivíduos autonomia para fazer suas escolhas identitárias.

Ao dissertar sobre a experiência emocional do negro à procura de ascensão social, Neusa Santos Souza (2021), em "Tornar-se Negro", evidencia que para o grupo étnico-racial negro o "branco" é engendrado como um modelo de identificação que o possibilita constituir-se "gente". Logo, a autora esclarece que a vítima de racismo passa a desejar o que é antagônico ao seu corpo e sua história étnica e pessoal em detrimento do Eu negro, ou seja, da negação e da anulação de sua identidade negra.

---

<sup>36</sup> A este respeito, Feres Júnior *et al.* (2018) faz referência a três grupos humanos vitimados por crimes do passado, sendo eles: os indígenas e os africanos/afrodescendentes escravizados e dizimados e, também, as vítimas das arbitrariedades cometidas durante o regime político da ditadura militar.

<sup>37</sup> Sobre esse aspecto, Feres Júnior *et al.* (2018) discorre sobre os estudos genéticos da população brasileira realizados por Sérgio Penna e Maria Cátira Bortolini.

Em relação à identidade racial, Feres Júnior *et al.* (2018) revela aspectos preocupantes no que tange as escolhas identitárias de afrodescendentes brasileiros que negam sua afrodescendência<sup>38</sup> em virtude da discriminação direcionada às pessoas que assumem sua origem negra. Para o autor, a negação da afrodescendência resulta da perpetuação da ideologia de branqueamento introjetada no ideário da população brasileira.

No que tange a criação das políticas de ação afirmativa, percebemos que a dificuldade em distinguir quem são os sujeitos brancos e negros em uma sociedade constituída pela miscigenação foi um dos argumentos utilizados pelo governo brasileiro para negar a existência do racismo e, principalmente, se opor as manifestações do movimento social negro pela criação de políticas públicas focalizadas na luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial (INADA, 2018).

Na sociedade brasileira, os estudos de Guimarães (1997), Gomes (2001) e Menezes (2001) afirmam que as primeiras iniciativas de combate às desigualdades raciais se concretizaram por meio da criação de projetos que tinham a finalidade de instituir medidas redistributivas e compensatórias que, fundamentadas no princípio constitucional da igualdade, propunham o estabelecimento de cotas fixas para a inserção da população negra nos setores socioeconômicos. Gomes (2003) esclarece que a criação de projetos que seguiam esses moldes simbolizava o reconhecimento, por parte sociedade brasileira, da existência de diferentes formas de discriminação, exclusão e alijamento dos negros tanto no processo produtivo quanto na vida social.

A participação do Estado brasileiro na “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata”<sup>39</sup> realizada na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001, foi fundamental para repensar as relações raciais, reconhecer a existência do racismo, viabilizar a criação de políticas de ação afirmativa e promover o desenvolvimento de programas governamentais voltados à promoção e ao fortalecimento da igualdade racial no país (NASCIMENTO JÚNIOR, 2018; BEZERRA, 2021).

---

<sup>38</sup> Feres Júnior *et al.* (2018, p. 43) afirma que “o argumento da reparação deve ser usado como fonte de direito difuso à ação afirmativa, mas afrodescendente parece não ser a categoria mais adequada para “atualizar” esse direito”.

<sup>39</sup> Comentaremos, no próximo tópico, os desdobramentos desse evento na sociedade brasileira e nos debates sobre a questão racial no Brasil.

Um marco histórico propiciado pela adesão do Brasil ao Plano de Ação de Durban, em 2001, consistiu no posicionamento do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)<sup>40</sup> ao admitir publicamente que “o Brasil é um país racista e se comprometeu a adotar políticas públicas para alterar esse quadro” (BENATTI, 2017, p. 61).

Até o ano de 2001, as manifestações de interesse pela adoção de políticas de ação afirmativa que beneficiasse a inclusão social e o desenvolvimento da população negra brasileira partiam quase que exclusivamente do movimento negro, como aponta Silva (2018). Em relação ao contexto brasileiro, Bezerra (2021) afirma que:

O primeiro estado brasileiro a adotar uma política pública de cotas, para negros, na educação superior pública, em nível estadual, foi o Rio de Janeiro, seguido do estado da Bahia. A partir daí, outros estados brasileiros, ao reconhecerem a importância e a necessidade de uma sociedade mais justa, começaram a implantar a Lei de cotas, em suas universidades públicas (BEZERRA, 2021, p. 57).

Contudo, esse cenário mudou após a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decidir pela aprovação da Lei n.º 3.708/2001<sup>41</sup> que instituiu o primeiro sistema de cotas do Brasil assegurando aos autodeclarados negros e pardos a reserva de até 40% das vagas ofertadas nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) (RIO DE JANEIRO, 2001; SANTOS, 2015).

Após esse marco histórico, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), dentre outras, reafirmaram seu posicionamento favorável à democratização do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e, após aprovação de leis estaduais relativas à criação de políticas de acesso a partir do critério social, passaram a reservar vagas em processo seletivo para admissão de estudantes “de escolas públicas, jovens de baixa renda, negros e indígenas”. Além disso, Benatti (2017, p. 64-65) afirma que “esse processo de acesso racial por cotas

---

<sup>40</sup> Outras informações sobre o governo FHC em relação às políticas de ação afirmativa no Brasil serão apresentadas no tópico a seguir.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate->

possibilitou, no ensino superior, o debate sobre o tema, envolvendo indivíduos de diversas áreas profissionais e de movimentos sociais”.

Em relação às políticas de ações afirmativas, Inada (2018) afirma que, no período de 2001 a 2005, dezesseis universidades públicas brasileiras decidiram pela aplicação de cotas raciais no processo de admissão alunos pertencentes a grupos étnico-raciais e socioeconômicos específicos, modificando o processo histórico de exclusão da população negra do sistema educacional brasileiro.

Já no ano de 2003, o presidente eleito, Luiz Inácio “Lula” da Silva<sup>42</sup>, deu início ao seu governo apresentando iniciativas que, direcionadas a população negra e de baixa renda, implicaram a expansão da rede federal de ensino superior e a criação de políticas públicas que asseguraram às minorias sociais o acesso e a permanência nas instituições de ensino (SILVA, 2018). Além disso, o presidente Lula nomeou Joaquim Barbosa para o cargo de Ministro junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), simbolizando para a comunidade negra a possibilidade de ascensão social (BENATTI, 2017).

Ao longo da década de 2000, a política de ação afirmativa foi pauta constante de debates políticos sobre os rumos do sistema educacional brasileiro e à urgência de propor medidas voltadas a ampliação e a promoção dos direitos da população negra frente à situação de desvantagem educacional e socioeconômica imposta aos negros por vários séculos. Durante este período, os debates em torno da adoção de política de cotas para inclusão de pessoas negras no ensino superior esbarravam no racismo institucionalizado que sistematicamente reacendeu os questionamentos sobre a real existência do racismo na sociedade brasileira e a necessidade de consolidação de políticas focais (SOUZA, 2018).

Percebemos nos argumentos contrários a adoção do sistema de cotas a crença de que o critério cor da pele menospreza a meritocracia e o desempenho escolar dos candidatos que disputam vagas na modalidade ampla concorrência (AC) em detrimento da admissão de “estudantes com formação educacional deficiente”, o que conseqüentemente acarreta “piora da qualidade dos cursos ministrados” nas universidades públicas e das atividades de

---

<sup>42</sup> Outras informações sobre o governo Lula, em relação às políticas de cotas, serão apresentadas no próximo tópico do estudo.

pesquisa acadêmica e produção do conhecimento (BRANDÃO, 2005, p. 91). Logo, o discurso meritocrático desconsiderava o processo histórico de marginalização da população negra em uma sociedade capitalista e racista, cujas contradições de classe, gênero e raça acentuam as desigualdades raciais e impedem o acesso igualitário às oportunidades de formação crítica e cidadã (SILVA, 2018).

A meritocracia está presente quando concorda que as ações afirmativas servem para reforçar a exclusão, porque afirma que as vagas serão ocupadas por estudantes com menos preparo, não admite que as condições de um negro e um branco não são as mesmas em um processo seletivo, mesmo ambos tendo estudado na mesma escola, não levando em consideração o passado que é tão presente para a população negra, que mais uma vez é excluída, sendo posta à prova de um julgamento da classe branca dominante, que acredita que as cotas étnico-raciais serão um privilégio para a população negra (SILVA, 2018, p. 22).

A resistência de setores políticos e acadêmicos em relação às cotas étnico-raciais era fortalecida pelo discurso do mérito universitário<sup>43</sup>, o qual enfatizava que o ingresso da população negra em universidades públicas brasileiras deveria ocorrer em conformidade com os resultados obtidos em processo seletivo que adotasse apenas a modalidade de ampla concorrência e não pelo uso de cotas (DIAS, 2017). Percebemos que esses discursos ignoram o fato de que o ingresso pelo mérito só será possível quando a educação e a condição cultural e socioeconômica da população negra for equiparada aos dos brancos e que, em situação de igualdade, eles tenham acesso às mesmas oportunidades e condições de formação e desenvolvimento.

Outra objeção ao ingresso de pessoas negras nas universidades públicas a partir da aplicação de cotas étnico-raciais como fator preponderante ao comprometimento da qualidade do ensino universitário sob a justificativa de que a vulnerabilidade socioeconômica desses alunos impediria o acesso aos recursos necessários para o bom desempenho acadêmico e também acentuaria as assimetrias entre brancos e negros. Nessa perspectiva, a vulnerabilidade dos cotistas negros implicaria em dificuldades de permanência,

---

<sup>43</sup> Valentim (2012, p. 96) conceitua o mérito universitário como sendo “um conjunto de características necessárias para ter sucesso nas provas de acesso à vaga universitária, à permanência no curso e à consequente formatura”. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/417.pdf>

repetência, retenção escolar, evasão e, em alguns casos, jubramento (NABARRO, 2017).

Ao refletir sobre as relações étnico-raciais da população brasileira, Munanga (2004) destaca a importância das políticas de ação afirmativa e do sistema de cotas étnico-raciais, enquanto instrumentos de transformação social de uma sociedade, em que a condição racial do branco é marcada pelo privilégio e a do negro pela exclusão e desvantagens socioeconômicas e culturais. Acerca da discriminação sofrida pelos alunos cotistas (negros e egressos de escolas públicas) dentro do contexto universitário, o autor esclarece que os alunos brancos são discriminados apenas pelo fator socioeconômico, enquanto os alunos negros são discriminados tanto pelo fator racial quanto pelo socioeconômico.

Outra relevante mudança para o Sistema de Ensino Superior brasileiro remete a modificação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) que, após uma década de sua criação<sup>44</sup>, tornou-se processo nacional de seleção para ingresso nas instituições de ensino superior (IES) e certificação do ensino médio. Desse momento em diante, as IES brasileira que aderiram ao sistema de ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SiSU)<sup>45</sup> tiveram autonomia para decidir sobre a unificação (ENEM) ou diversificação (ENEM e vestibular) do processo seletivo mais adequado a sua realidade desde que fosse atendida a exigência do SiSU em relação à obrigatoriedade de realização de prova de redação em língua portuguesa e com caráter eliminatório para alunos que obtivessem nota zero na prova de redação (SOUZA, 2018).

As transformações ocorridas no âmbito da educação superior no período de 2001 a 2011 foram imprescindíveis, para que se tornasse possível o ingresso de grupos étnico-raciais em espaços acadêmicos que, até aquele momento, eram ocupados majoritariamente por pessoas de pele clara. As políticas inclusivas adotadas por diversas universidades brasileiras, por intermédio do Programa de Ação Afirmativa, modificaram o perfil dos

---

<sup>44</sup> O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi criado no ano de 1988 e sua primeira edição foi realizada em 20 de agosto do mesmo ano. Para mais informações acessar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>

<sup>45</sup> Outras informações sobre o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) estão disponíveis em: <https://sisu.mec.gov.br/#/legislacao>



estudantes universitários<sup>46</sup> tanto no que tange a sua origem escolar quanto à sua condição socioeconômica (NABARRO, 2017).

Esse processo contou com efetiva participação do movimento negro unificado (MNU) e suas reivindicações que pautavam as políticas compensatórias como necessárias ao ingresso de grupos e minorias sociorraciais no ensino superior. Além disso, o MNU atuou firmemente na luta contra o racismo, a discriminação e a exclusão racial da população negra e, para tanto, fez a proposição de estratégias viabilizadoras, tais como a valorização da identidade cultural e histórica da população negra e a participação de negros na produção de conhecimento científico e na reestruturação da sociedade a fim de promover uma democracia racial (SANTOS, 2019).

A seguir, apresentaremos os avanços em torno dos debates sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil, apontando algumas medidas adotadas pelos governos brasileiros para incluir a população negra no ensino superior brasileiro.

### 3.1.1 Ação afirmativa nos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010)

No Brasil, a implementação das políticas de ação afirmativa no campo educacional foi impulsionada pelas reivindicações dos movimentos negros e pelos debates internacionais acerca do racismo. Na oportunidade, reforçamos a importância da participação do Brasil na “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata” realizada em Durban, em 2001, contribuiu para revelar a comunidade internacional que as relações sociais estabelecidas no Brasil são estruturadas pelo racismo e pelas desigualdades raciais perpetradas contra a população negra (NASCIMENTO JÚNIOR, 2018; BEZERRA, 2021; SANTOS, 2015).

Sales Augusto dos Santos (2015), por meio do livro intitulado "O sistema de cotas para negros da UnB: um balanço da primeira geração", apresenta o

---

<sup>46</sup> Santos (2015, p. 51), ao versar sobre a decisão autônoma das universidades brasileiras pela implementação de políticas de ação afirmativa de ingresso no ensino superior para estudantes negros, afirma que essa iniciativa promoveu mudanças no perfil dos universitários, pois observou-se aumento de “estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência física, de baixa renda e/ou de escolas públicas”.

panorama das políticas de ações afirmativas no Brasil, iniciando sua análise a partir das mudanças ocorridas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e de Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003-2010) em relação à proposição e execução de ações voltadas à implementação de política de ação afirmativa para a promoção, por meio do sistema de cotas, do ingresso de estudantes negros nas instituições de ensino superior público, bem como o combate ao racismo e as desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira.

Antes de iniciar a discussão, Santos (2015, p. 26) faz uma importante ponderação acerca das medidas adotadas pelo governo FHC<sup>47</sup> e pelo governo Lula<sup>48</sup> no que tange a implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil, evidenciando que os avanços alcançados não resultam de interesse legítimo desses governos, mas das constantes reivindicações mobilizadas pelo movimento negro (MN) brasileiro que requeriam a inclusão da questão racial brasileira na agenda nacional por meio da proposição de "políticas de ações afirmativas e/ou políticas de promoção da igualdade racial".

Santos (2015) menciona que, antes mesmo das políticas de ações afirmativas serem implementadas nos EUA, o movimento negro brasileiro já havia apresentado aos partidos políticos a sua proposição e também indicados as possíveis formas de implementação, podendo incorrer tanto no estabelecimento de um sistema de cotas com reserva de vagas para candidatos negros quanto na concessão de bolsas de estudos pelo Estado aos estudantes negros que ingressassem em universidades públicas e privadas.

Nesse mesmo cenário, o ativista negro Abdias do Nascimento submeteu a apreciação do Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 1.332/1983, que propunha que o Ministério da Educação e da Cultura destinasse, em carácter compensatório, 40% das bolsas de estudo aos estudantes negros, porém não obteve êxito<sup>49</sup>. Sobre isso, Santos (2015) acrescenta que:

As reivindicações por políticas de ações afirmativas para a população negra no Brasil têm sido vocalizadas pelos movimentos negros. [...]

---

<sup>47</sup> Orientação pró-mercado, neoliberal (SANTOS, 2015).

<sup>48</sup> Orientação pró-políticas sociais, Estado de Bem-Estar Social (SANTOS, 2015).

<sup>49</sup> O Projeto de Lei foi arquivado pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados no ano de 1989, após transcorrido 5 anos desde seu peticionamento (SANTOS, 2015).

Reafirmamos, portanto, que esse estágio de inclusão da população negra, mormente na educação superior, não é fruto das políticas gestadas espontaneamente pelo Estado brasileiro, menos ainda se configura como uma suposta cópia de políticas públicas estadunidenses impermeáveis ao contexto brasileiro (SANTOS, 2015, p. 30).

A inclusão das políticas de ações afirmativas para a população negra nos debates políticos ocorreu no ano 2000, sob influência da "Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida", realizada em Brasília, no ano de 1995. Essa mobilização teve como resultado o compromisso firmado pelo Estado acerca da discussão da questão racial brasileira e, não menos importante, "a recepção das lideranças dos movimentos negros pelo, então, Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, sede do Poder Executivo brasileiro" (SANTOS, 2015, p. 31).

Para a população negra, a Marcha Zumbi dos Palmares representa um importante marco na história da sociedade brasileira, pois deu visibilidade às denúncias relativas ao racismo e a discriminação racial sofrida por esse grupo racial que, de forma reiterada, tem sido marginalizada e excluída, principalmente das instituições educacionais. A abrangência e impactos gerados por essa mobilização social, fez com que o governo federal criasse o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial que definia diversas propostas que poderiam ser aplicadas em várias esferas da sociedade brasileira.

Santos (2015) dá ênfase às propostas direcionadas à área da educação que, grosso modo, estabelecia a condução de diferentes políticas, tais como: a universalista, a ação afirmativa e a valorativa da população negra, sendo que as duas últimas eram articuladas entre si e conduzidas em paralelo a primeira. Além disso, o autor enfatiza que a "Marcha Zumbi dos Palmares" converteu-se em um divisor de águas no combate ao racismo" (SANTOS, 2015, p. 32).

Durante o governo FHC, foram encaminhadas ao Congresso brasileiro diversas proposições de políticas de ações afirmativas que levavam em consideração as reivindicações apresentadas pelos movimentos negros, contudo não logravam êxito. Santos (2015) menciona que, a fim de exemplificar as propostas encaminhadas ao Congresso, a senadora Benedita da Silva, filiada ao PT-RJ, não obteve aprovação do Projeto de Lei n.º 14/1995, que

definia a cota 10% de vagas para os segmentos étnico-raciais no âmbito do ensino superior público ou privado.

Houve, nesse período, a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI)<sup>50</sup> - que fazia a interlocução entre os Ministérios e os entes estatais com intuito de promover a igualdade racial nas diferentes etapas de criação de políticas públicas voltadas à população negra; do Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO)<sup>51</sup> - que fundamentado nas reivindicações dos MN e vinculado ao Ministério do Trabalho, visava combater a discriminação praticada no emprego e na ocupação; do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)<sup>52</sup> - propõe ações governamentais para a superação de injustiças sociais existentes na sociedade brasileira (SANTOS, 2015).

Em 1996, foi realizado nas dependências da Universidade de Brasília (UnB) o seminário internacional "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos debates democráticos contemporâneos", que possibilitou ao governo FHC debater "o problema das relações raciais brasileiras no âmbito governamental e avaliar a viabilidade da formulação de políticas públicas de combate à discriminação racial com ênfase nas políticas de ações afirmativas" (SANTOS, 2015, p. 37). O autor destaca que durante o seminário, presidente Fernando Henrique Cardoso, enquanto chefe de Estado, reconheceu publicamente que a população negra brasileira sofria com efeitos da discriminação racial praticada no país.

No ano de 2001, o governo FHC criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD)<sup>53</sup> ao qual compete a execução das etapas necessárias a criação de políticas públicas afirmativas que objetivem a

---

<sup>50</sup> O GTI foi criado por Decreto, de 20 de novembro de 1995 e instituído em 27 de fevereiro de 1996 (SANTOS, 2003; SANTOS, 2015).

<sup>51</sup> O GTEDEO foi criado por Decreto, 20 de março de 1996 (SANTOS, 2015).

<sup>52</sup> O PNDH foi criado pelo Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996. Santos (2015) acrescenta que, para a população negra, o lançamento do PNDH representou grande conquista, pois além de fazer a primeira inserção do tema políticas de ações afirmativas para negros em um documento oficial do governo brasileiro, ele foi lançado em uma data simbólica para os movimentos sociais negros, pois nesse dia é comemorado o "Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo".

<sup>53</sup> O CNCD foi criado pelo Decreto n.º 3.952, de 04 de outubro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3952.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3952.htm)

promoção da igualdade e da proteção dos direitos dos indivíduos que são discriminados por pertencer a um grupo social, étnico ou racial (BRASIL, 2001).

Durante o governo FHC, foram implementadas somente duas políticas de ações afirmativas direcionadas à população afro-brasileira, sendo elas: (I) a criação do Programa Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia<sup>54</sup> que, implementada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), consistia na oferta de 20 bolsas-auxílio, no valor anual de R\$ 15.000,00 cada, destinadas à preparação de pessoas negras interessadas na admissão à carreira de diplomata; e (II) o Programa Diversidade na Universidade<sup>55</sup> que tinha a finalidade de conceder "bolsas de estudo para estudantes de baixa renda e/ou afro-brasileiros matriculados em cursos pré-vestibulares populares, os chamados Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC)<sup>56</sup> (SANTOS, 2015, p. 45). Em relação às ações afirmativas, Benatti (2017) descreve as iniciativas federais como "embrionárias", tendo em vista a falta de investimento para sua execução.

Feres Júnior et al. (2018, p. 73) enuncia que, quando questionado, o governo FHC manifestava um discurso ambíguo em relação "à questão racial, como se a posição do governo emulasse a natureza que o próprio presidente atribuía às relações raciais na sociedade brasileira". Além disso, o autor esclarece que "a despeito da timidez do governo em implantar ações afirmativas raciais efetivas e amplas, é importante notar que ele sempre esteve longe de defendê-las como políticas de promoção da diversidade étnico-cultural" (FERES JÚNIOR et al., 2018, p. 74).

O período de transição entre os governos FHC e Lula é marcado pela organização social em torno de debates e mobilizações que defendiam lados contrários em relação à implementação das políticas de ação afirmativa para o ingresso da população negra no ensino superior público. Frente a crescente pressão exercida pela sociedade exigindo tomada de decisões, o governo FHC acolheu as demandas apresentadas pelo movimento negro brasileiro e criou

---

<sup>54</sup> Criado em março de 2002 pelo governo FHC e continuado pelo governo Lula (SANTOS, 2015).

<sup>55</sup> O programa foi criado no âmbito do Ministério da Educação (MEC) pela Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002 (BENATTI, 2017).

<sup>56</sup> De acordo com Santos (2015), o PVNC surgiu na década de 1990, na Baixada Fluminense - Rio de Janeiro, e consiste na oferta de curso pré-vestibular a pessoas negras e/ou de baixa renda.

algumas medidas que, conforme ressalta Santos (2015), não promoveram mudanças e práticas concretas, limitaram-se apenas ao 'plano simbólico'. Feres Júnior et al. (2018, p. 74) afirma que o governo FHC de fato lançou o Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA)<sup>57</sup>, contudo “não implantou uma só cota racial em universidades”.

Em 2001, inicia-se no âmbito do ensino superior o movimento instituições que, respaldadas na autonomia universitária, decidem pela implementação de políticas de ação afirmativa com o objetivo de assegurar à população negra e outras minorias sociais a possibilidade de ingresso no ensino superior, pela aplicação do sistema de cotas. Sendo assim, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) tornam-se as IES a tomar essa decisão. Em 2002, a Universidade do Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UnB)<sup>58</sup> também aderiram a implementação das PAA, sendo que a UnB “foi a primeira instituição federal de ensino superior brasileira a aprovar o sistema de cotas para estudantes negros e indígenas em seu vestibular, em 6 de junho de 2003, e a implementá-lo no segundo semestre de 2004” (SANTOS, 2015, p. 50).

Essa decisão implicou mudanças significativas em relação à diversificação dos estudantes ingressantes na universidade de modo que, nos anos posteriores, recebeu considerável número de estudantes pertencentes a diferentes grupos sociorraciais que igualmente eram discriminados. Tais mudanças concretas contribuíram para que a UnB se tornasse, em nível nacional, um modelo de universidade pública comprometida com as questões que afligem as camadas mais populares da sociedade brasileira, inspirando outras instituições a promover a implementação de políticas de ação afirmativa (SANTOS, 2015).

Em 2003, o presidente Lula iniciou seu governo reforçando o compromisso firmado com a sociedade brasileira, em especial, com as

---

<sup>57</sup> O PNAA foi instituído pelo Decreto n.º 4.228, de 13 de maio de 2002 (BENATTI, 2017).

<sup>58</sup> A UnB se destacou no cenário nacional ao tornar-se a primeira universidade federal pública a assumir o compromisso social de discutir as ações afirmativas enquanto políticas necessárias ao combate do racismo e, nesse propósito, disponibilizaram suas dependências para a realização de seminário internacional que teve como temática o “Multiculturalismo e Racismo” (SANTOS, 2015).

camadas mais populares, constituídas, em sua maioria, pela população negra e de baixa renda. Sua proposta de governo propunha a expansão da rede federal de ensino superior e a implementação de políticas de ação afirmativa para o ingresso de estudantes negros e indígenas nas IFES (SILVA, 2018). Nesse mesmo ano, a sociedade brasileira já contava com quatro<sup>59</sup> IES que empregavam o sistema de cotas nos processos de seleção de novos estudantes (SANTOS, 2015).

Em 2008, o número de universidade federais que adotaram os programas de ação afirmativa - fazendo aplicação do sistema de cotas por meio de recorte social, étnico ou racial - apresentou crescimento exponencial, alcançando o total de 53 universidades em apenas cinco anos de governo (FERES JÚNIOR et al., 2018). Para o mesmo período, Santos (2015, p. 51) afirma que o número de instituições de ensino superior que adotaram o sistema de cotas era de 88 IES, porém ressalta que esse quantitativo é relativo às “faculdades ou universidades municipais, estaduais e federais, assim como institutos federais de educação, ciência e tecnologia”. Em 2012, o número de instituições de ensino superior que implementaram o sistema de cotas sobe para 128, revelando um processo contínuo de adesão das IES às PAA por meio da modalidade cota racial.

Em relação a esse cenário, Santos (2015) e Feres Júnior et al. (2018) atribuem o número expressivo de IES a promulgação da Lei de Cotas<sup>60</sup>, que definia a obrigatoriedade de adesão das universidades públicas ao sistema de cotas. As mudanças incididas no âmbito da educação superior, segundo Santos (2015), refletem a importância da luta dos movimentos sociais negros e da adesão do Brasil ao Plano de Ação de Durban, o que impulsionou a criação de medidas de combate ao racismo e a inclusão das questões raciais brasileiras na agenda nacional.

Frente ao crescente clamor público pela criação das PAA para ingresso da população negra nas IES brasileiras, os candidatos à presidência da república passaram a incluir a questão racial em suas propostas de governo. Em 2003, o governo Lula criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção

---

<sup>59</sup> A saber: UnB, UERJ, UENF e UNEB.

<sup>60</sup> Esse aspecto será aprofundado no próximo tópico.

da Igualdade Racial<sup>61</sup> (SEPPIR) e, oportunamente, assim como seu predecessor, o presidente Lula reconheceu a existência do racismo na sociedade brasileira (SANTOS, 2015). No ano seguinte, a SEPPIR submeteu a apreciação do Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 3.627/2004<sup>62</sup> que visava instituir no âmbito das IFES um sistema especial de reserva de vagas para estudantes autoidentificados como negros e indígenas, porém o projeto foi arquivado pela mesa diretora da Câmara dos Deputados no ano de 2009.

O discurso sustentado pelo governo Lula evidenciava seu posicionamento favorável à implementação das PAA no âmbito da IFES e a quebra da neutralidade estatal, fato evidenciado pela criação da SEPPIR. Embora tenha denotado certa resistência inicial, o governo Lula se mostrou mais sensível às questões sociais e é, por esse motivo, que criou a SEPPIR<sup>63</sup>, porém com estrutura precária (SANTOS, 2015).

Segundo Bezerra et al. (2021, p. 24), a "forte marginalização de segmentos excluídos requer políticas públicas de inclusão social". Partindo desse entendimento, Santos (2015) observa que os avanços alcançados pelo governo Lula foram insuficientes para alcançar esse propósito, uma vez que considera frágeis os argumentos que fazem referência a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>64</sup> e da Lei n.º 10.639/2003 enquanto indicativos do aprofundamento do governo nas questões que envolvem a população negra e as outras minorias sociais existentes no Brasil. Para o

---

<sup>61</sup> Essa questão suscitou intensos debates acerca dos métodos de identificação dos beneficiários do sistema de cotas e, buscando coibir a ocorrência de fraudes, as IFES designavam comissões ou bancas para conduzir os procedimentos de verificação da identidade racial dos candidatos e, posterior a verificação, proceder ou não a homologação da declaração de pertencimento racial. Em estudo realizado no ano de 2017, Feres Júnior et al. (2018) enfatiza que as críticas direcionadas às comissões recaiam sobre a falta de padronização dos procedimentos e a possibilidade da comissão/banca constranger o direito de autoidentificação dos candidatos. Isto posto, a SEPPIR modificou os métodos e instituiu que, a partir de 2017, as comissões aplicariam cinco novas formas de verificação da identificação racial dos candidatos, sendo elas: Autodeclaração, Declaração da Funai, Declaração Cacique/Comunidade, Comissão de Verificação e Registro da Fundação Palmares.

<sup>62</sup> Santos (2015) critica o governo Lula que se mostrou indiferente ao arquivamento do projeto de lei que visava a promoção da igualdade racial no Brasil.

<sup>63</sup> Santos (2015) destaca que as principais fragilidades concernentes à SEPPIR, eram: a falta de recursos humanos próprios e a carência de recursos financeiros devido a desigual distribuição orçamentária entre as secretarias.

<sup>64</sup> A Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi convertida na forma da Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm)



autor, essas medidas configuram apenas como ações valorativas dos segmentos sociais racializados, não promovendo efetivamente a sua inclusão.

No que se refere ao PROUNI, Dário (2019) aponta que o programa, enquanto ação afirmativa voltada à inclusão educacional, visava o preenchimento de vagas ofertadas pelas IES privadas por meio da concessão de bolsas de estudo aos estudantes pertencentes às classes sociais de baixa renda. Compete ao Ministério da Educação (MEC) a gestão do PROUNI no tocante à concessão de bolsas de estudo, podendo ser integral (100%) ou parcial (50%), em IES privadas a estudantes que não portavam diploma de nível superior (DÁRIO, 2019).

Santos (2015) acrescenta que a concessão de bolsas do PROUNI está condicionada ao atendimento de critérios definidos para cada categoria de sistema de cotas, sendo, nesse caso, adotada a categoria de conclusão do ensino médio integral em escolas públicas e também os critérios da subcota racial destinada, única e exclusivamente, aos candidatos autodeclarados negros e indígenas.

Em síntese, Santos (2015) afirma que o PROUNI se consolidou e continua expandindo na sociedade brasileira com relação ao ingresso de estudantes de baixa renda nas IES privadas, mesmo que a totalidade de bolsas ofertadas não seja ocupada. De forma a explicitar essa expansão, o autor aponta que o total de beneficiários negros do PROUNI, nos anos de 2011 e 2013, corresponde a 48% e 49%, respectivamente. Nota-se, portanto, que o PROUNI, enquanto resposta parcial às demandas sociais, tem contribuído com o ingresso da população negra de baixa renda no ensino superior privado, no entanto, Santos (2015) questiona o verdadeiro propósito de sua criação, tendo em vista as tensões percebidas no contexto social e político no momento da sua criação pelo governo FHC e, posterior, continuidade pelo governo Lula.

Com relação ao PROUNI, Dário (2019) revela, com certa preocupação, que a isenção de pagamento de impostos concedida às instituições privadas que implementaram o programa são, na verdade, uma estratégia que visa injetar recursos públicos nas instituições privadas e, ao mesmo tempo, amenizar as tensões sociais em detrimento dos investimento direcionados às universidades públicas e também a da implementação das PAA nas IFES brasileiras.

Ademais, Santos (2015) tece críticas ao governo Lula no que diz respeito a sua falta de empenho por ocasião da apreciação do Supremo Tribunal Federal ao projeto de lei que visava a criação das políticas de ação afirmativa, sendo essa uma importante medida para reduzir as desigualdades raciais da população brasileira. Ao analisarmos os apontamentos dos autores, percebemos que as ações tomadas naquele momento histórico específico sinalizavam a adoção de estratégias obscuras que objetivavam manter os espaços de poder sob o domínio da classe social dominante.

Com interpretação diferente da que é apresentada por Santos (2015) acerca dos motivos que circundam a criação das PAA, não significando necessariamente que Santos (2015) esteja equivocado em sua interpretação, Feres Júnior et al. (2011) e Lima (2010) argumentam que a demora na tomada de medidas concretas deve-se as tensões sociais percebidas nos debates públicos entre os grupos pró e contra as cotas raciais destinadas ao ingresso de estudantes negros nas IFES brasileiras. Na percepção desses autores, o governo federal estrategicamente evitou os confrontos diretos enquanto promovia a criação de incentivos que oportunamente viabilizaram avanços em relação aos projetos de lei relativos à criação, a implantação e a implementação do sistema de cotas raciais que promoveriam a inclusão social no âmbito das universidades públicas.

Em paralelo as ações governamentais, o movimento social negro se mobilizava na sociedade com intuito de apresentar aos gestores das IFES e das câmaras estaduais dados que evidenciavam a viabilidade das políticas de inclusão direcionadas ao campo educacional. Feres Júnior *et al.* (2011) e Lima (2010) ressaltam que essa organização do MN e do governo Lula contribuiu demasiadamente com a edificação de uma sociedade receptiva a criação de lei federal ação afirmativa, em especial, o STF que posteriormente reconheceu e aprovou, de forma unânime, a constitucionalidade do sistema de cotas para ingresso da população negra nas IFES brasileiras.

Toda essa mobilização social e governamental favoreceu o diálogo acerca das PAA, modalidade cotas, bem como a identificação da missão pública da universidade brasileira que implica a constituição de um espaço plural que abarque as diferenças raciais dos estudantes, corrigindo as disparidades que tem afetado os grupos raciais beneficiados e promovendo

condições de igualdade a todos os sujeitos sociais incluídos nas universidades (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018; LIMA, 2010). Em suma, Bezerra *et al.* (2021) afirma que:

O acesso à universidade e a manutenção das regalias por ela oferecidas, em favor de uma classe social "mas sábia inteligente, digna de estudantes dedicados", é uma construção sustentada como verdadeira, previamente dada. Isso é falso, sendo definido por uma elite, para conservar, manter e estender seus benefícios aos seus filhos, aptos ou não. Esse acesso já é considerado uma ordenação do mais forte sobre o mais fraco (BEZERRA *et al.*, 2021, p. 22).

O termo "paliativo" é utilizado para fazer referência ao PROUNI, uma vez que, o programa era percebido como uma estratégia de governo que visava atender parcialmente os interesses manifestos tanto pelos movimentos sociais negros que reivindicavam a criação das PAA quanto da elite brasileira que se posiciona contrária a sua criação e favorável a manutenção dos espaços de privilégio branco. Santos (2015) levanta a tese de para os opositores ao sistema de cotas, o PROUNI não se constituía necessariamente um problema, tendo em vista que atenderia a reivindicação social no que tange ao ingresso da população negra nas IES, nesse caso, na esfera privada, não comprometendo a qualidade das IFES brasileiras.

Esse cenário reacendeu os debates em torno da qualidade do ensino ofertado nas universidades privadas e, principalmente, da manutenção das IFES enquanto espaços públicos destinados exclusivamente aos brancos garantindo-lhes a reprodução do privilégio, do poder e do mando. Percebemos, portanto, que esse contexto colocou em questionamento o papel desempenhado pela universidade pública na sociedade brasileira e as suas contribuições para a resolução das questões raciais existentes em nosso país. A partir dessa contextualização, Bezerra *et al.* (2021) destaca que:

As instituições de ensino, como parte da estrutura básica da sociedade, deveriam ser, à luz dos princípios da justiça com equidade, distribuidoras de oportunidades para os menos favorecidos, já que as desigualdades na estrutura básica influenciam as aspirações dos indivíduos e o tipo de pessoa que querem ser (BEZERRA *et al.*, 2021, p. 25).

De acordo com Santos (2015) a importância da universidade pública para sociedade brasileira está intrinsecamente associada à qualidade do ensino ofertado e a possibilidade de acesso aos espaços de prestígio, poder e mando. Diferente do que ocorre com as universidades privadas, cuja qualidade de é considerada baixa e a inserção de estudantes negros nesse contexto implicam cerceamento de toda e qualquer possibilidade de ascensão da população negra. A esse mesmo respeito, Bezerra *et al.* (2021, p. 32) argumenta que o “gargalo de acesso à universidade pública continua estreito e certamente mais estreito das formações mais disputadas, para os segmentos sociais menos favorecidos, principalmente”.

O período que compreende os governos FHC e Lula foi marcado por intensos debates acerca das desigualdades que estruturam as relações raciais brasileiras e das crescentes reivindicações pela democratização do acesso ao ensino superior. Conforme Santos (2015) elucida, as contribuições dos governos brasileiros para a resolução dessas problemáticas sociais foram frágeis, tendo em vista que embora reconhecessem a existência do racismo no Brasil, as ações adotadas se restringiram, no governo FHC, ao campo simbólico associado à manutenção de um discurso de caráter ambíguo sobre a criação das PAA e, no governo Lula, a maior demonstração interesse pelas demandas sociais, chegando a concretizar uma política inclusiva, no caso o PROUNI, porém sem promover impactos profundos no sistema socioeducacional vigente.

O ano de 2012 representou para a população negra e outras minorias sociorraciais brasileiras, o início de uma nova era que, marcada pela aprovação de políticas públicas de promoção da igualdade racial, colocou em evidência as demandas socioeducacionais de grupos sociais específicos com a finalidade de assegurar maior mobilidade social e econômica.

### 3.1.2 A implementação da Política de Cotas (Lei n.º 12.711/2012)

A Lei n.º 12.711<sup>65</sup>, de 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, versa sobre o ingresso de estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas em Instituições Federais de Ensino Superior vinculada ao Ministério da Educação (MEC), determinando no Art. 1º, Parágrafo único, em caráter obrigatório, que sejam reservadas no mínimo 50% das vagas dos cursos de graduação “aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita” (BRASIL, 2012). Além disso, o art. 3º da lei orienta que as vagas mencionadas no art. 1º sejam preenchidas por percentual demográfico de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas (PPI) e pessoas com deficiência<sup>66</sup>.

As políticas de ação afirmativa, em particular a Lei de Cotas, tinham a finalidade de promover de forma justa e democrática a inclusão educacional de minorias sociorraciais nas universidades públicas brasileiras e de reparar as injustiças sociais e as assimetrias sociorraciais perpetradas na sociedade por meio da escravidão, do racismo histórico e da discriminação contra a população negra (DIAS, 2017).

Acerca da efetividade das ações afirmativas no processo de transformação de uma sociedade racista rumo à integração igualitária dos diferentes grupos raciais no tecido social, Nabarro (2017) destaca que:

Entre a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, e a Lei de Cotas, em 2012, existe um enorme vácuo, onde as desigualdades raciais foram consolidadas, desde a inexistência de uma agenda humanitária de proteção dos direitos fundamentais e da própria vida, até o direito ao trabalho e à educação. Os 124 anos que separam a abolição e a Lei de Cotas nos fazem refletir sobre os limites que as ações afirmativas terão no desfazimento dos danos provocados pela herança escravocrata (NABARRO, 2017, p. 49-50).

Sobre a aplicação das ações afirmativas na promoção da inclusão e da equidade racial de minorias sociais no contexto da educação superior, Silva (2018) esclarece que a ação da universidade brasileira ao assumir o compromisso com a adoção de ações afirmativas vai além do reconhecimento

---

<sup>65</sup> Outras informações sobre a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012) estão disponíveis 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)

<sup>66</sup> A definição de cota para inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de ensino superior ocorreu por meio da Lei nº 13.409 que, sancionada em 28 de dezembro de 2016, alterou a redação dos Art. 3º, 5º e 7º da Lei de Cotas. Outras informações estão disponíveis em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1)

dos efeitos devastadores da escravidão e do racismo em nossa sociedade, pois essa ação implica reconhecer a importância da população negra na construção histórica e social do país, bem como a urgência em promover medidas que contribuam com a promoção da igualdade e da justiça social em benefício ao surgimento de uma sociedade inclusiva e justa.

Percebemos, portanto, que a construção de uma sociedade justa e democrática é possível desde que seja fundamentada no estabelecimento de relações sociorraciais capazes de reconhecer e valorizar as diferenças sociais, culturais e raciais.

### 3.2 DISCUTINDO AS DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, as universidades federais públicas são organizadas em conformidade com o disposto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que assegura a essas instituições autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, além de estabelecer a obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Para tanto, as universidades federais se organizam em uma estrutura composta por conselhos universitários, reitoria, pró-reitorias, direção de institutos e faculdades, departamentos e coordenações de curso de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, diretórios e centros acadêmicos. Juntas, essas entidades trabalham no desenvolvimento e implementação de políticas e programas voltados para a melhoria contínua da educação superior.

Nesta dissertação, defendemos como modelo ideal de universidade pública aquela que dispõe da estrutura acima descrita e a utiliza a favor da democratização do conhecimento e da universalização do acesso ao ensino superior público de maneira a oportunizar o atendimento da diversidade humana que compõe nossa sociedade e a promoção da educação para a emancipação e construção da autonomia, conforme discute Adorno (1995).

Assim, a universidade deve transpor a limitação da mera formação para o mercado de trabalho e alcançar a promoção da formação de sujeitos autônomos e críticos, que se mostrem capazes de refletir e atuar na transformação da sociedade e, especialmente, na superação das desigualdades que impactam o acesso e a permanência de estudantes negros

nas IFES. Almejamos, portanto, que a universidade possa acolher e ofertar meios para que todos os estudantes, independente da origem e cor de pele, possam desenvolver plenamente suas capacidades e exercer sua cidadania de forma consciente e transformadora.

Não obstante, consideramos que um dos maiores desafios enfrentados pela população negra consiste na superação da discriminação racial e do racismo praticado em uma sociedade cujo percentual de pessoas autodeclaradas pretas e pardas ultrapassa 56% do total (IBGE, 2019). Embora a diferença percentual entre brancos e negros não seja tão significativa, como evidencia o IBGE (2019), o que se destaca de forma expressiva em relação a esses grupos é a desigualdade de condições e de oportunidades perante uma sociedade cuja estrutura perpetua distintas formas de acesso a bens e serviços, bem como promove contundente exclusão da população negra.

Antes de iniciar a discussão sobre os aspectos que determinam as desiguais formas de acesso a Educação Superior Brasileira, quando comparado o número de estudantes brancos e negros, decidimos evidenciar como a organização da estrutura social brasileira solidificou as desigualdades educacionais entre esses grupos específicos desde o período colonial e, ao longo da evolução histórica do país, limitou o acesso dos negros a educação.

Sendo assim, partimos da fala de Quijano (2007) ao enfatizar que, no período colonial, as relações étnico-raciais eram estabelecidas em torno do conceito de raça, racismo e desigualdade social.

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, 2007, p.118).

O trecho acima nos permite verificar que o conceito de raça, como salienta Quijano (2007), foi empregado na classificação e hierarquização dos corpos e, conseqüentemente, na organização e distribuição dos sujeitos dentro da estrutura social, definindo a função e o lugar que cada um ocuparia. Desse modo, foi possível estruturar as desigualdades sociais e consolidar a supremacia de um grupo sobre o outro.

[...] a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior (SOUZA, 1983, p. 19).

Transcorridos mais de 130 anos da abolição da escravatura, notamos que o passado colonial do Brasil ainda ecoa nos dias atuais e esse fato pode ser constatado pela herança carregada pelos netos e bisnetos de milhões de negros africanos escravizados que, ao tornar-se ex-escravos e saírem das senzalas, foram forçados a migrar para a periferia das cidades e lá se fixaram.

Parte desta problemática social decorreu da falta de efetivação de projetos sociais que viabilizassem a integração do 'suposto' africano livre do pós-abolição na sociedade e que, de igual modo, garantisse a ele a oportunidade de desenvolvimento educacional, econômico e social. Esse fato fez com que a população negra passasse a sobreviver em condições subumanas, sendo forçada a vender sua força de trabalho e, com isso, tornar-se, como conceitua Chauí (1995), uma máquina corpórea destituída de liberdade.

Ao fazer referência à divisão social e do trabalho, Chauí (1995) esclarece que as relações sociais se encarregam de definir o lugar que cada sujeito ocupa na sociedade. Assim, os homens livres – aqueles liberados da escravidão – eram subalternizados e colocados na parte inferior das esferas sociais e as atividades por eles desempenhadas serviam apenas para o atendimento dos interesses daqueles que compunham as esferas mais altas. É neste contexto que se aplica o conceito de 'animal máquina' fazendo referência ao homem livre que é percebido como um corpo capaz de atuar como máquina, independente de sua vontade.

Abadias do Nascimento (2016) clarifica a importância do combate e da descontinuação da corrente ideológica que em nossa sociedade se encarregou de mascarar a existência do racismo brasileiro. O mito seria, portanto, uma ideia difundida com a finalidade de apagar a participação de africanos e seus descendentes na construção do Brasil.

Esse debate conta com a contribuição de Ribeiro (2019, p. 18), ao declarar que é “preciso identificar os mitos que fundam as particularidades do



sistema de opressão operado” no Brasil. Segundo a autora, é preciso analisar “criticamente” as contribuições de alguns sociólogos brasileiros que projetaram em suas obras “o mito da democracia racial” brasileira, ‘sugerindo’ que no país a relação entre negros e brancos era harmoniosa e que esse fato decorria da miscigenação e da “ausência de leis segregacionais”.

A exemplo dessa afirmação, Ribeiro (2019) nomeia alguns sociólogos e suas respectivas obras literárias que contribuíram, de certa maneira, com a deslegitimação do racismo científico que professava teorias que, criadas no século XIX, sinalizavam o negro como inferior ao branco, o que supostamente justificava submetê-lo a condição de escravo. De acordo com a autora, o livro “Casa-Grande e Senzala” de Gilberto Freyre (2003) retratou de forma naturalizada a violência praticada contra a população negra em vista da miscigenação forçada ocorrida no período colonial e que, pela elite racista, era referida como símbolo falacioso da democracia racial.

Em relação ao livro “Branco e negro em São Paulo” de Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959), Ribeiro (2019, p. 20) ressalta sua contribuição ao evidenciar que a negação do racismo e do preconceito pela sociedade brasileira constituía estratégia social que buscava exaltar a concepção de “ideal de democracia racial”. Para a autora, as classes dominantes lançavam mão de subterfúgios que, sustentados na falsa ideia de harmonia entre os povos, visavam encobrir tanto a violência quanto à subalternização dos negros na estrutura social brasileira.

A liberdade supostamente concedida aos africanos nos períodos pré e pós-abolição revelavam apenas a materialização do total desamparo vivido pelos africanos livres (NASCIMENTO, 2016).

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e um mutilado – aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva – eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”. Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinato coletivo. As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência. Em 1888, se repetiria o mesmo ato “Libertador” que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, àquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livres” (NASCIMENTO, 2016, 79).

Ao que tudo indica, a abolição serviu de tática para consolidar o abandono dos africanos e seus descendentes e, igualmente, isentar o Estado, a igreja e os dirigentes de suas responsabilidades para com esse grupo social. As desigualdades raciais oriundas desse processo criaram entre os sujeitos brancos e negros um acesso desigual às oportunidades e aos direitos, fato que tem contribuído com a manutenção da discriminação racial e do racismo ao longo dos séculos (SANTOS, 2007).

Em relação aos inúmeros debates ocorridos em torno da questão racial do negro, Almeida (2020) ressalta que o Estado tem promovido mudanças na legislação brasileira de modo a viabilizar o combate às práticas de discriminação racial e de racismo. De forma resumida, ele nos apresenta algumas leis brasileiras que criminalizam o racismo:

No Brasil, a legislação vem há anos tratando da questão racial. Em 1951, a Lei Afonso Arinos tornou contravenção a prática da discriminação racial. A Constituição de 1988 trouxe as disposições mais relevantes sobre o tema, no âmbito penal, ao tornar o crime de racismo inafiançável e imprescritível, disposição que orientou a Lei 7716/89, dos crimes de racismo, também conhecida como Lei Caó, em homenagem ao parlamentar Carlos Alberto de Oliveira, o proponente do projeto de lei (ALMEIDA, 2020, p. 143-144).

Outro marco importante relacionado à questão racial é a promulgação da Lei n.º 12.288, de 20 de junho de 2010, que cria o Estatuto da Igualdade Racial e, no art. 1º, determina que a finalidade do Estatuto é “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010). Embora essas leis sejam relevantes, elas não abarcam todas as questões de desigualdade étnico-raciais que confluem para a existência de um ensino deficitário direcionado aos grupos excluídos.

Na década de 2000, o IBGE (2010) realizou censo demográfico com intuito categorizar etnicamente a população brasileira e, como resultado, foram identificadas as seguintes categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Considerando que o termo negro é comumente usado para se referir aos pretos e pardos, aqui, nesse estudo, decidimos manter essa prática.

Dessa maneira, decidimos apresentar os dados levantados pelo IBGE nos anos de 2000 e 2010 acerca da identificação étnico-racial da população brasileira, a qual mostra que em 2000 a categoria branca (53,74%) era maior se comparada à categoria negra (44,66%), amarela (0,45%), indígena (0,43%) e sem declaração (0,71%) (IBGE, 2010). Para o ano de 2010, notamos uma variação percentual expressiva entre as categorias de negros (50,94%) e brancos (47,51%), diferente do percentual de amarelos (1,1%) e sem declaração (0,02%) que apresentaram singela variação e, por fim, do indígena (0,43%) que manteve o mesmo percentual após uma década.

As estatísticas percentuais são importantes para caracterizar a realidade da população brasileira, bem como destacar os aspectos sociais que carecem de ações governamentais. Sobre isso, Brandão (2005) destaca que os percentuais de indicadores educacionais, nesse caso o analfabetismo, revelam as desigualdades entre brancos e negros à medida que ‘aumenta’ a pigmentação da pele. O autor mostra que, nos anos anteriores a 2005, a taxa de analfabetismo da população brasileira revelava uma diferença significativa entre brancos (8,3%), pardos (19,6%) e negros (21%). Essa afirmativa é corroborada pelos dados divulgados pelo IBGE (2015)<sup>67</sup>, provando que a diferença educacional entre esses grupos se mostra persistentes ao longo dos anos, visto que a taxa de analfabetismo registrada no ano de 2016 é de apenas 4,2% para os brancos, ao passo que atinge 9,9% para os negros.

Pensar em estratégias ou investimentos para corrigir as desigualdades educacionais apenas por intermédio de melhorias do ensino ofertado na rede pública, nas modalidades fundamental e médio, não revoga a necessidade de manter a reserva de vagas àqueles que já estão na fase de ingresso no ensino superior. Domingues (2005, p. 170) esclarece que:

Os defensores do programa de cotas para negros não são contrários à melhoria da rede pública de ensino. Uma proposta não é conflitante com a outra. As cotas são uma alternativa emergencial, provisória, ao passo que a melhoria da rede pública de ensino exige um esforço de médio a longo prazo, ciclo de uma geração, no mínimo.

---

<sup>67</sup> Outras informações relacionadas às desigualdades de gênero e racial estão disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9626-sis-2015-desigualdades-de-genero-e-racial-diminuem-em-uma-decada-mas-ainda-sao-marcantes-no-brasil>

No estudo intitulado “Do medo da diferença à liberdade com igualdade”, Duarte (2011) menciona que no Brasil a existência das desigualdades raciais e do racismo é expressivamente questionada quando se coloca em discussão a concessão de direitos. Em relação às objeções à aplicabilidade das cotas raciais para o acesso às universidades públicas, esse mesmo autor esclarece que, o que diferencia duas pessoas igualmente pobres, porém uma branca e outra negra, e ambas de escola pública, é a desigualdade racial infligida à negra.

Os dados que indicam os percentuais de inserção de estudantes brancos e negros, na faixa etária de 18 a 24 anos, no ensino superior brasileiro desvelam as desigualdades imputadas aos negros, cujo percentual de inserção universitária para esse grupo racial varia de 45,5% em 2014 para 16,7% em 2004. Os estudantes brancos, por sua vez, variam de 47,2% em 2014 para 71,4% em 2004 (IBGE, 2015)<sup>68</sup>. Os dados apresentados realçam as desigualdades educacionais, pois embora evidenciem o aumento do número de estudantes negros no ensino superior no ano de 2014, possivelmente em decorrência da política de cotas, esse número percentual ainda é inferior aos percentuais relacionados à inserção dos estudantes brancos nos dois períodos<sup>69</sup>.

Feres Júnior *et al.* (2018) menciona que há no ideário da sociedade e do mercado, o entendimento de que o sucesso está diretamente associado ao mérito conquistado por aqueles que investiram no desenvolvimento de seus

---

<sup>68</sup> Outras informações relacionadas às desigualdades de gênero e racial estão disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9626-sis-2015-desigualdades-de-genero-e-racial-diminuem-em-uma-decada-mas-ainda-sao-marcantes-no-brasil>.

<sup>69</sup> Na contramão dos argumentos de oposição a adoção do sistema de cotas raciais, Fonseca (2016), ao analisar a representação do negro na historiografia educacional do Brasil, afirma que as disparidades entre brancos e negros resultam do tratamento discriminatório e desigual dispensado aos negros em território brasileiro, tendo em vista que os negros eram objetificados e reduzidos à condição de escravos, o que para a ideologia racista justificava negar a esse grupo racial a condição de sujeitos. Além disso, o autor firma que há na história da educação brasileira, em diferentes Estados, “indícios” de que os negros - seja na condição de escravos, pretos livres ou libertos - foram de diferentes formas impedidos, e até mesmo proibidos, de acessar ou frequentar as escolas. A exemplo, o autor menciona que na Província do Rio Grande do Sul a Lei de 1837 especificava aqueles que eram terminantemente “*proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º. as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos*” (FONSECA, 2016, p. 26). Embora essa determinação explícita não tenha sido aplicada integralmente nos demais Estados, ainda assim era possível identificar manobras que dificultavam a incorporação do negro no sistema educacional.

talentos e suas habilidades. Partindo dessa afirmação, notamos que no rol de argumentos que sustentam os discursos contrários às ações afirmativas estão as alegações que indicam a inconstitucionalidade do princípio de igualdade, o que, por si só, bastaria para justificar a descontinuidade do sistema de cotas em Instituições públicas de ensino superior (BRANDÃO, 2005).

Percebemos nos argumentos contrários ao sistema de cotas a crença de que o critério cor da pele menospreza a meritocracia e o desempenho escolar dos candidatos que disputam vagas na modalidade ampla concorrência (AC) em detrimento da admissão de “estudantes com formação educacional deficiente”, o que conseqüentemente acarreta “piora da qualidade dos cursos ministrados” nas universidades públicas e das atividades de pesquisa acadêmica e produção do conhecimento (BRANDÃO, 2005, p. 91).

Partindo dessas reflexões, concluímos que a análise da política de ação afirmativa, cotas raciais implementadas na graduação, deve vincular-se à centralidade da formação humana, entendendo a educação como um direito social fundamental e uma expressão da civilidade verdadeiramente humanizada. Essa perspectiva exige investimento em políticas educacionais que possam romper com a lógica do individualismo competitivo, a qual orienta as ações exclusivamente em benefício próprio, em detrimento do bem coletivo, frequentemente inspiradas em modelos que associam o sucesso educacional à acumulação de capital financeiro.

Em contrapartida, deve-se fomentar uma formação que preserve e estimule a criatividade e o pensamento crítico, garantindo que o processo educativo contribua para a construção de sujeitos autônomos e socialmente engajados com a promoção da transformação social de maneira justa e inclusiva.

### 3.3 REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

As reflexões desenvolvidas neste tópico estão fundamentadas no conceito de diferença defendido pelos pensadores da teoria crítica - como Adorno (1995; 2008), Crochík (1996; 2000; 2011; 2012), Crochík e Crochík (2008), Horkheimer e Adorno (1985) - que investigam como as condições sociopolíticas e econômicas estruturam a sociedade, engessando e limitando a

transformação da realidade de diferentes grupos raciais minoritários, em especial, o negro. Para esses pensadores, a educação é uma ferramenta imprescindível para a formação de sujeitos autônomos, engajados e comprometidos com uma educação que permita o enfrentamento à barbárie perpetrada contra minorias sociorraciais no campo educacional.

Ressaltamos que, embora a diferença seja o elemento norteador da reflexão sobre a inclusão universitária de estudantes negros, é preciso compreender como foi difundida na sociedade brasileira a concepção de inclusão e as práticas direcionadas à construção da educação inclusiva. Para tanto, regressamos ao panorama histórico de questões relativas às reivindicações direcionadas à promoção da inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Considerando as ponderações iniciais, destacamos que a proposta de educação inclusiva implementada no Brasil vislumbra reflexão aprofundada acerca dos paradigmas existentes na educação e na sociedade, à medida que estabelece como necessária a efetivação de políticas e práticas educativas alicerçadas na democracia, na equidade, na igualdade de direitos e, sobretudo, no respeito à diferença e à diversidade humana. Assim, convém ressaltar que, segundo Crochík (2012, 41-42), “a proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação” dos sujeitos.

Ao relatar o surgimento da escola inclusiva no Brasil, Bernacki<sup>70</sup> (2021) sinaliza que, somente na década de 1990, o governo federal fomentou ações da política de inclusão social com vistas a promover a democratização da escola, incorporando nas instituições de ensino regular as pessoas pertencentes a grupos sociais que estavam à margem do processo de escolarização. No entanto, antes de apresentar os principais eventos históricos para o avanço da perspectiva inclusiva no sistema educacional brasileiro é preciso mencionar alguns desdobramentos das lutas pelo fortalecimento da educação inclusiva.

---

<sup>70</sup> Para outras informações sobre os documentos normativos que respaldam a Inclusão Escolar no Mundo e no Brasil, acessar: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2021/05/JULIANE-ROGONNI-FERRARI-BERNACKI.pdf>

A luta social das pessoas com deficiência pelo direito de acesso à educação denunciava as práticas de exclusão e de segregação escolar que eram justificadas pela perspectiva de homogeneização dos estudantes, o que implicou, com maior impacto nas décadas de 1950 a 1990, no cerceamento do direito de inclusão nas salas comuns do ensino regular a todas as pessoas que desviavam do padrão normativo corporal aceitável<sup>71</sup> (NOGUEIRA, 2022). Assim, a integração escolar das pessoas com deficiência (PcD) ocorria, em sua maioria, apenas em instituições especiais.

Ao falar sobre os corpos das minorias excluídas/segregadas do sistema educacional, recorreremos a Bernacki (2021) que coloca em discussão o conceito de hierarquização/normatização dos corpos apresentado por Judith Butler, enfatizando que em nossa sociedade há um padrão normativo que subjugua as pessoas com deficiência e outras minorias sociais a adequar-se a normatividade como meio necessário a sua inserção no corpo social.

Pensar os corpos diferentemente me parece parte da luta conceitual e filosófica que o feminismo abraça, o que pode estar relacionado também a questões de sobrevivência. A abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia. Eu me enfureço com as reivindicações ontológicas de que códigos de legitimidade constroem nossos corpos no mundo; então eu tento, quando posso, usar minha imaginação em oposição a essa idéia (COSTERA MEIJER, 1991).

Em *Cuerpos que importan* (2002), obra de Judith Butler, percebemos que a importância dos corpos é definida pela sua capacidade produtiva dentro do sistema capitalista. Sendo assim, o modelo hegemônico além de determinar que os corpos normativos sejam mais importantes que os corpos que fogem aos padrões da sociedade, conhecidos como abjetos, também solidifica as práticas de exclusão social direcionada as abjeções.

Pensando na inclusão escolar dos corpos não normativos, diversas mudanças e transformações ocorreram no processo de escolarização e tiveram como precursores as reivindicações apresentadas por movimentos sociais que exigiam a adoção de medidas que garantissem a todas as pessoas o acesso ao conhecimento. Assim, no Brasil, as manifestações sociais direcionadas à

---

<sup>71</sup> Informações sobre o “Padrão Normativo Corporal” estão disponíveis em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2022/05/Camila-Soncini-Nogueira.pdf>

inclusão escolar, em especial, as pessoas com deficiência no ensino regular, contaram com a participação de grupos organizados constituídos por pais, pessoas com deficiência, professores e apoiadores que se empenharam em discutir planos e propostas que viabilizassem a reestruturação do sistema educacional com vistas a garantir os seus direitos (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012).

Em resposta às reivindicações apresentadas pelos grupos organizados, ocorreram diversas mudanças no sistema educacional brasileiro, a começar pela promulgação de políticas de inclusão educacional. A primeira a sinalizar tais mudanças foi a Lei n.º 4.024/1961 que, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituiu a oferta do atendimento educacional às pessoas com deficiência, denominando-as “excepcionais”. Em seu art. 88, Capítulo III, Título X, a lei diz que: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Em 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que trouxe como determinação o atendimento de alunos com necessidades educacionais em classes especiais dentro das escolas comuns do ensino regular desde a Educação Infantil. Ainda sobre a Educação Especial, a LDB (BRASIL, 1996) menciona que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Nesse contexto, percebemos que os primeiros dispositivos legais destinados à integração escolar de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino enfatizavam que aqueles que não se adequassem a perspectiva de normalização deveriam ser direcionados às classes especiais e instituições especializadas, evidenciando que a lei, por si só, não promove a inclusão desses sujeitos no ensino regular. Observa-se que além de exigir adequação aos padrões de normalidade, a integração escolar acentuava dentro das



escolas a exclusão e a segregação das pessoas com deficiência (BERNACKI, 2021).

Em 1980, realizou-se em Brasília, no Distrito Federal, o Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes que, de forma inédita, permitiu que a representação das pessoas com deficiência fosse exercida pelos seus pares. Esta iniciativa demarcou o surgimento de novas organizações direcionadas às pessoas com diferentes tipos de deficiência, dentre elas: “Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Integração de Surdos e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil” (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012, 04).

Esse marco histórico em benefício da inclusão facultou às pessoas com deficiência maior autonomia na organização de uma estrutura destinada a um determinado segmento social que até aquele momento estava sob a tutela do Estado e instituições assistencialistas, bem como deu visibilidade às lutas pela inclusão escolar. Em período subsequente é possível observar a atuação do governo federal na criação de instituições especializadas e outros órgãos que, nas esferas governamentais, se encarregaram de dar suporte às pessoas com deficiência, como é o caso, por exemplo, da Controladoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) criada no ano de 1987 (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012).

A expansão desse movimento em nível internacional acentuou o envolvimento dos governos e de outras organizações sociais e, por fim, culminou na realização de conferências internacionais que focalizaram na efetivação de uma educação inclusiva fundamentada nos princípios da equidade, igualdade e diversidade. Sobre os avanços em relação à educação inclusiva no cenário internacional, Deimling e Moscardini (2012) destacam que:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou, na década de 1990, dois grandes eventos com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão. No ano de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos e, em 1994, foi organizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (DEIMLING; MOSCARDINO, 2012, p. 05).

Após a realização das conferências internacionais, o sistema educacional dos países signatários, dentre eles o Brasil, passou por profundas transformações. O governo federal motivado pelo acesso aos empréstimos e financiamento internacionais se empenhou em promover a democratização do ensino. Assim, a educação inclusiva apresenta a sociedade um novo panorama educacional pautado na orientação de que todas as pessoas (crianças, jovens e adultos) devem ser incluídas no contexto escolar e dá ênfase à inserção daqueles que além de serem oriundos de minorias linguísticas, étnicas ou culturais também pertencem a grupos caracterizados como desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994).

No Brasil, a legitimidade da educação inclusiva ganhou destaque na década de 1990, quando preceitos legais internacionais passaram a influenciar o ordenamento de políticas e legislações relativas à educação em nível nacional. A perspectiva inclusiva propõe o desenvolvimento de práticas educacionais que favoreçam a diversidade humana e a igualdade de direitos, fundamentando-se em prerrogativas legais que garantam o acesso, a permanência e a continuidade de pessoas com deficiência, e de outras minorias em situação de vulnerabilidade social, em todos os níveis de ensino (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012).

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 40).

Em relação à diferença existente entre os sujeitos incluídos no âmbito educacional, Arendt (1997, p. 16) argumenta que “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”. Contribuindo com o enfrentamento do preconceito direcionado às pessoas com deficiência, Bernacki (2021) enfatiza que a educação inclusiva tem se empenhado em romper com os conceitos perenizados na escola seletiva e elitista que voltam sua atenção apenas aos

alunos com bom desempenho. Acrescenta, também, que o paradigma educacional inclusivo propõe reflexão dos processos de aceitação, valorização e respeito às diferenças individuais em seus diversos aspectos.

De acordo com Sasaki (2010), a existência da escola inclusiva está intimamente relacionada à constituição de uma sociedade inclusiva.

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir em vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172).

Crochík (2012) afirma que avanços no alcance de alguns objetivos da educação inclusiva já são percebidos em diversos países, contudo ainda são necessárias modificações na estrutura das instituições, nos métodos, nos instrumentos e, sobretudo, na superação da segregação já estabelecida em nossa sociedade a fim de promover inclusão social e educacional das minorias que se encontram em situação de vulnerabilidade.

A proposta de educação inclusiva contrapõe-se a toda e qualquer forma de segregação e, neste sentido, orienta que todos os alunos, com ou sem deficiência, sejam matriculados em escolas e salas de aula regulares. Segundo Crochík (2012), a perspectiva de educação inclusiva além de favorecer a convivência com a diversidade, aspecto relevante no enfrentamento ao preconceito, contribui com o processo de formação individual de todos os envolvidos.

Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade dos modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência. Para os que não têm deficiência, a convivência com os que são diferentes de si podem propiciar o que Adorno (1995) chama de identificação com o mais frágil, o que é um fator importante contra a violência (CROCHÍK, 2012, p. 41).

Mendes (2006) contribui com a discussão acerca da inclusão escolar ao definir o convívio com pessoas com deficiência como elemento potencializador do rompimento com a segregação, destacando que a troca de experiências no

contexto educacional sensibiliza as pessoas sem deficiência quanto às diferenças, limitações e potencialidades de cada sujeito.

A inclusão por meio da educação dá abertura à discussão sobre o papel social das instituições de ensino e da qualidade da educação ofertada, tendo em vista que tanto o acolhimento quanto à inclusão deve ser viabilizado em concomitância a todos os alunos. Não obstante, ressalta-se também a relevância de reprimir toda e qualquer forma de preconceito ou discriminação:

A perseguição às minorias, as quais a educação inclusiva tenta incorporar, é recorrente, segundo Horkheimer e Adorno (1985), posto que a sociedade se desenvolveu tendo em sua base a dominação em relação à natureza e em relação aos homens (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008, p. 127).

Analisar politicamente as ações praticadas no processo de inclusão escolar na atualidade, segundo Mendes (2006), nos permite evitar a repetição histórica da integração escolar das pessoas com deficiência. Ao discorrer sobre as dificuldades de inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar, Sacristán (2002) afirma que as práticas educativas pautadas na perspectiva integracionista promovem o silenciamento e acentuam a exclusão social desses sujeitos, negando-lhes os seus direitos. Nas palavras do autor:

[...] não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada (como indivíduo ou como grupo), seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, aposentado, ignorado na escola, cigano, delinquente, deficiente, mendigo ou por não falar, pensar, rezar ou querer como nós (SACRISTÁN, 2002, p. 119).

Em “O que significa elaborar o passado”, Adorno (2008) ressalta que esquecer ou negar o passado pode trazer sérias consequências para os dias atuais de maneira que, ao ser esquecido, minimizamos a gravidade das atrocidades cometidas no passado contra a humanidade. Sendo assim, a elaboração do passado implica no desenvolvimento da autoconsciência e na reflexão das experiências anteriores com a finalidade de impedir a sua repetição.

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu. Ela deveria ser

concomitante ao conhecimento daqueles inevitáveis truques de propaganda que atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas cuja existência precisamos pressupor nas pessoas (ADORNO, 2008, p. 48).

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995) destaca a importância da educação no processo de formação do indivíduo, desde a primeira infância, e na luta contra a repetição da violência e da barbárie praticada pelos nazistas no campo de concentração de Auschwitz com intuito de aniquilar os povos diferentes, em especial, os judeus.

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam (ADORNO, 2008, p. 02).

Adorno (1995) sinaliza que a violência percebida nas relações humanas, incluindo as contemporâneas, é continuamente estimulada pela intolerância à diversidade racial e cultural presente na sociedade. Diante disso, o autor afirma que:

Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo — seja isto verdade ou não — felizes. De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação (ADORNO, 1995, p. 122).

Logo, percebemos que as minorias raciais historicamente definidas como frágeis têm sido alvo da violência manifesta em formas e intensidades diversas. Assim, a “eliminação do mais fraco é mais uma vez a negação da própria fragilidade. Se no lugar dessa negação, houvesse a identificação, o reconhecimento da violência - que se faz a si mesmo e ao outro - a relação de dominação poderia ser evitada” (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008, p. 128).

Pensando na superação da dominação imposta pela sociedade aos grupos minoritários, como afirmam Horkheimer e Adorno (1985), é preciso promover o esclarecimento da consciência para a emancipação dos sujeitos,

tornando-os, assim, autônomos frente à tomada de decisões em relação a si próprios e também resistindo ao estabelecimento de novas relações de dominação que poderiam incorrer na repetição da barbárie.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aquele seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

A educação para a autorreflexão se encarrega da construção de uma consciência que não negligencie o fato de que a ausência de consciência é a responsável pelo sofrimento humano. O desenvolvimento da consciência social deve propiciar reflexões sobre a barbárie de Auschwitz e outras atrocidades cometidas pela humanidade de modo que elas não sejam esquecidas (ADORNO, 1995).

A educação para a convivência deve ensinar o respeito, a tolerância e a aceitação das diferenças apresentadas pelas pessoas que compõem nossa sociedade. Para Crochík (2000) as relações sociais estabelecidas com base na competição do mundo capitalista, em que devemos sistematicamente reafirmar nossas habilidades e competências, impedem o desenvolvimento de atitudes de aceitação e convivência, sendo estas necessárias à vivência da cooperação. Neste sentido, o autor esclarece que somente a transformação social alcançada por meio da eliminação da competição entre os indivíduos e do fortalecimento da cooperação poderá extinguir o preconceito.

Adorno (1995, p. 161) salienta que a competição, quando estabelecida de forma inflexível, torna-se “um elemento de educação para à barbárie”. Em decorrência desta afirmação, Crochík e Crochík (2008) afirmam que o desenvolvimento de ações que visem minorar a competição entre os indivíduos no contexto escolar pode incentivar o estabelecimento de uma cooperação sensível que, a partir da valoração de qualidades individuais e da aceitação das

diferenças, promova entre os sujeitos uma convivência harmoniosa e menos competitiva. O autor enfatiza que “caberia à educação que se volta contra a barbárie criticar as bases sociais que geram a competição e não mais acalentá-la” (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008, p. 129).

As instituições escolares devem promover aos seus alunos meios para a efetivação de experiências educativas orientadas para a concretização do processo de emancipação. Nessa direção, Adorno (1995) esclarece que:

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo da consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. [...] Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 150-151).

O vínculo existente na relação entre a educação e a experiência não pode ser desfeito, pois, para Adorno (1995), as escolas devem desenvolver ações que possibilitem aos seus alunos o contato com situações que favoreçam a construção de experiências formativas. Logo, a cristalização da educação para a emancipação se dará pelo processo de autorreflexão e da consciência de si perante suas experiências objetivas e subjetivas.

Em relação à experiência, Benjamin (1984) afirma que é possível notar uma distinção no processo de sua elaboração quando observamos adultos e crianças em suas interações sociais. Diferente do adulto que apenas descreve suas experiências, as crianças se utilizam da repetição típica do ato de brincar para transformar suas experiências em hábitos. Assim sendo, a brincadeira torna-se para a criança uma prática destituída de preconceito, o que sinaliza a convivência com a diferença como um hábito relevante na elaboração de suas experiências individuais.

As contradições existentes no processo de inclusão escolar evidenciam desafios que ainda precisam ser superados, como é o caso, por exemplo, dos estereótipos utilizados por pessoas preconceituosas para promover a discriminação, a segregação e a marginalização de pessoas que fogem a lógica dos estereótipos de normalidade. O preconceito, conforme demonstra

Crochík (1996), é a hostilidade e o estranhamento direcionados a um objeto específico com características diferentes e desconhecidos, cujas bases estão fundamentadas em representações individuais e culturais distorcidas da realidade.

A rejeição e o medo apresentado pelo preconceituoso frente à diferença são reflexos da ausência de consciência e de reflexão, visto que a pessoa com deficiência destoa dos padrões estereotipados e idealizados como norma. A este respeito, Crochík (2011, p. 14) destaque que: “O medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos através dos outros”. Além disso, o autor esclarece que o preconceito é fortalecido durante todo o processo de formação humana e que a sua reprodução é reforçada pelo grupo social no qual está inserido, bem como possibilita que o ódio perpassa o indivíduo e incida sobre a sua formação individual.

O preconceito é, usualmente, definido como uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação (que), por sua vez, entre outras formas de manifestação, se apresenta na segregação e na marginalização. A segregação significa separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo da maioria ou de outros grupos; a marginalização implica pôr esse alguém ou grupo na beira. O segregado não faz parte; o marginalizado o faz de maneira precária. Certamente, há segregação na marginalização, mas isso ocorre não criando um abismo entre grupos. [...] a margem faz parte do rio, no que o delimita [...] Da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão (CROCHÍK, 2011, p.74).

Ao refletir sobre os conceitos dissertados por Crochík (2011) constatamos que a sociedade e, em especial, as escolas de ensino regular além de não cumprir com o dever de promover a inclusão escolar das pessoas com deficiência tem contribuído com a sua segregação e marginalização, o que pode facilmente pode ser caracterizado como um problema socioeducacional. Isso revela, segundo Saviani (1999), que a educação estaria negligenciando seu papel enquanto instituição autônoma e capacitada para atuar junto à sociedade em benefício da superação de injustiças e da promoção da equalização social.



O sistema capitalista impõe à sociedade uma organização estrutural composta por classes e as manipula de modo a dificultar aos indivíduos que as compõem o alcance de sua emancipação e seu esclarecimento, levando-os, assim, ao obscurecimento. Refletindo sobre essa conjuntura, Adorno (1995) realça que caberia à educação possibilitar meios que favoreçam a criação de uma escola democrática capaz de resistir e enfrentar o preconceito, a segregação e a marginalização das minorias em situação de vulnerabilidade social. Sobre a emancipação do sujeito, Adorno (1995, p. 183) enfatiza que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Em síntese, a educação voltada para a resistência tem a finalidade de problematizar as numerosas contradições existentes em nossa sociedade e, do mesmo modo, sinalizar os fatos que contribuem para a manutenção da barbárie. Ponderando a realidade atual das escolas brasileiras, é preciso oportunizar a sociedade o acesso a uma educação inclusiva que oriente seus estudantes, com e sem deficiência, a vivenciar experiências reflexivas que os sensibilize e os tornem autônomos.

Com efeito, Horkheimer (1976) informa que a formação humana fundamentada no respeito às diferenças e no enfrentamento a toda e qualquer forma de repressão implicará no desenvolvimento de sujeitos autônomos, reflexivos, tolerantes e empáticos. É seguindo essa linha de raciocínio que defendemos, neste estudo, a edificação de uma universidade pública inclusiva que favoreça o convívio com as diferenças existentes em nossa sociedade.

### 3.4 PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO DAS COTAS RACIAIS

A implementação de políticas de ação afirmativa, também denominadas de políticas focalizadas ou inclusivas compensatórias, em especial os programas de reserva de vagas nas instituições federais, ocorreu em caráter temporário e tem desempenhado a função de compensar ou reparar as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que incidem sobre minorias sociais em situação de vulnerabilidade, oportunizando a esses sujeitos maior

representação nos cursos de graduação das IFES e assegurando a promoção da igualdade racial por intermédio da inclusão social, educacional e econômica.

Na última década, as políticas ação afirmativa e a política de cotas têm exercido considerável influência no processo de democratização do ensino superior favorecendo, a partir da adoção de critérios socioeconômicos e raciais, a inclusão de pessoas egressas de escolas públicas e de baixa renda nos cursos de graduação das universidades federais. Em meio a esse cenário, a constatação da persistente disparidade sociorracial entre brancos e negros tem conduzido os debates políticos em torno do cumprimento dos objetivos propostos pela política nacional de reserva de vagas.

Em 2022, a Lei n.º 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012 e conhecida como Lei de Cotas, completou uma década de vigência e, conforme definido no Art. 7º da lei, ao término do “prazo de dez anos a contar da data de sua publicação” o programa especial para acesso às IFES deverá ser revisado pelo Congresso Nacional com intuito de analisar a efetividade da política nacional de cotas no que tange a minimização das assimetrias sociorraciais e modificação do perfil de estudantes que ingressaram nas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2012).

Neste contexto, percebemos que as manifestações sociais, políticas e culturais promovidas pelo movimento negro brasileiro em favor do combate ao racismo e a diminuição das desigualdades potencializadas pela raça e cor ainda se fazem necessárias. De acordo com Gomes (2017), o movimento negro brasileiro é um ator político que tem desempenhado importante papel de educador social ao produzir e sistematizar saberes e conhecimentos emancipatórios relativos à questão racial da população negra em uma sociedade estruturalmente racista e, desta forma, contribuir com a aprovação de diversas políticas públicas de Estado, dentre elas a Lei de Cotas sociais e raciais no âmbito da educação superior.

A criação de políticas de ação afirmativa a partir do critério de raça, em destaque as cotas raciais, evidencia o reconhecimento do Estado brasileiro de que a raça é um marcador social que exerce influência direta na construção da identidade dos sujeitos e no desenvolvimento das relações sociais (MUNANGA, 2004). O caráter racial das políticas de cotas sinaliza a busca pelo resgate da dignidade daqueles que, descendendo de negros escravizados,

herdaram as marcas do extermínio sociocultural praticado durante a escravidão e da marginalização socioeconômica e educacional do pós-abolição. Partindo dessa premissa, percebemos que a Lei de Cotas se constitui ação concreta empregada com intuito de combater as desigualdades sociorraciais ainda enraizadas em nossa sociedade.

Em vista disso, Senkevics e Mello (2019) evidenciam o aspecto inclusivo da Lei de Cotas que tem efetivamente contribuído com a modificação do perfil socioeconômico e racial dos ingressantes nos cursos de graduação das IFES brasileiras, destacando que no período de 2012 a 2016 houve expressiva inserção universitária de jovens de 18 a 24 anos autodeclarados PPI e de baixa renda assim como maior participação de outros grupos beneficiários das cotas no ensino superior.

Embora a Lei de Cotas tenha favorecido a inclusão de segmentos minoritários nas universidades públicas nos últimos 10 anos, seus avanços ainda são insuficientes para reverter todos os efeitos do racismo estrutural que, no Brasil, se encarregaram de acentuar a sub-representação de sujeitos negros tanto no ensino superior quanto no mercado de trabalho (SENKEVICS; MELLO, 2019). Nesse sentido, a descontinuidade por extinção, suspensão ou término da Lei de Cotas representaria um retrocesso na luta pela democratização do acesso às instituições públicas de ensino superior e de ensino técnico de nível médio e promoção da equidade e da igualdade racial.

Cientes de que a Lei de Cotas é uma política estruturante capaz de promover transformações sociorraciais e que sua revisão deverá ocorrer no ano de 2022, diversos parlamentares e representantes do movimento negro, indígenas e da União Nacional dos Estudantes (UNE)<sup>72</sup> se mobilizaram durante audiência da Câmara dos Deputados<sup>73</sup> em defesa da reestruturação e da continuidade da política de inclusão no ensino superior de modo que além de assegurar o acesso às IFES as cotas também assumam caráter assistencial garantindo aos estudantes minoritários acesso aos recursos necessários para a permanência e o êxito acadêmico.

---

<sup>72</sup> É uma organização estudantil que representa os interesses dos alunos do ensino superior brasileiro. Outras informações estão disponíveis em: <https://www.une.org.br>

<sup>73</sup> A mencionada audiência foi realizada em 25 de maio de 2022. Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/noticias/879847-parlamentares-defendem-continuidade-de-acoes-afirmativas-nas-universidades-publicas/>

Engajados na luta pela continuidade das cotas de acesso ao ensino superior, diversos parlamentares submeteram à apreciação da Câmara dos Deputados projetos de lei com a proposição de alteração da Lei de Cotas visando à manutenção, o aprimoramento e ampliação da cobertura dos beneficiários. A norma<sup>74</sup> determina que após o recebimento, o presidente da Câmara dos Deputados deve proceder à distribuição dos projetos de lei às Comissões de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD), dos Direitos Humanos e Minorias (CDHM), de Educação (CE) e de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) para análise e emissão de parecer.

O primeiro projeto de lei a ser mencionado é o PL nº 5.384/2020<sup>75</sup> que, de autoria dos deputados federais Maria do Rosário (PT-RS) e Damião Feliciano (PDT-PB), propõe alteração do art. 7º da Lei n.º 12.711/2012 tornando permanente a política de cotas de reserva de vagas a candidatos egressos de escolas públicas e autodeclarados PPI e PcD em instituições federais de ensino superior e ensino técnico de nível médio. Os deputados justificaram a proposta a partir dos avanços alcançados pela política de cotas na promoção da justiça social e redução das desigualdades resultantes da escravidão e do racismo estrutural (BRASIL, 2020). Este projeto de lei foi apreciado e aprovado pela Comissão da CPD e CDHM.

Em 2021, o deputado federal Valmir Assunção (PT-BA) apresentou o PL nº 3.422<sup>76</sup> que dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas adiando o prazo de revisão da lei de dez (10) para 50 (cinquenta) anos a partir de sua publicação. De acordo com as informações contidas na proposição, a revisão da legislação de cotas deverá ocorrer somente em 2062 (BRASIL, 2021). Já no ano de 2022, a Câmara dos Deputados recebeu o PL n.º 433<sup>77</sup> que, de autoria do deputado federal Orlando da Silva (PCdoB-SP), propõe alteração do art.7º da Lei de Cotas tornando permanente o programa especial de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2022a).

Em 2022, a mesa diretora da Câmara dos Deputados, em atenção ao requerimento da deputada Maria do Rosário (PT-RS) e a constatação da

---

<sup>74</sup> Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/entenda-o-processo-legislativo/>

<sup>75</sup> Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2266069>

<sup>76</sup> Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2301467>

<sup>77</sup> Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2316789>

complementariedade das proposições, apensou os projetos de lei n.º 3.422/2021 e n.º 433/22 ao PL n.º 5.384/2020 que aguarda, até o presente momento (agosto de 2022), apreciação em plenário.

O deputado federal Ubirajara do Pindaré Almeida Sousa (PSB-MA), também conhecido como Bira do Pindaré, apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n.º 1.788/2021<sup>78</sup> que dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas e propõe que o prazo de revisão da política estabelecido no art. 7º da Lei n.º 12.711/2012 seja alterado de 10 (dez) para 30 (trinta) anos, devendo, portanto, a revisão ser realizada em 2042 (BRASIL, 2021). Em relação à Lei n.º 12.711/2012, o deputado Pindaré pondera que a fixação do prazo de apenas dez anos para revisão da legislação e a falta de estratégias para garantir a permanência e o êxito acadêmico são resultantes do desconhecimento da amplitude da política de cotas na ocasião de sua implementação.

Durante apreciação do PL n.º 1.788/2021, os relatores ressaltaram aspectos importantes acerca da política de cotas, dando ênfase aos seguintes aspectos: a efetividade das cotas a partir da aplicação de parâmetros inclusivos, a crescente democratização do acesso ao ensino superior, à redução gradual das desigualdades educacionais sinalizada pelos indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a diversificação do perfil dos estudantes nas IFES com maior participação dos segmentos beneficiários. Além disso, propuseram as seguintes adequações: a realização regular de avaliação e divulgação dos resultados alcançados das políticas de cotas em conformidade com o disposto no §16 do art. 37 da Emenda Constitucional (EC) n.º 109/2021<sup>79</sup>, a substituição do termo revisão por avaliação ou acompanhamento<sup>80</sup> das políticas públicas e, também, orientam

---

<sup>78</sup> Outras informações sobre a tramitação do Projeto de Lei nº 1.788/2021 estão disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2282643>

<sup>79</sup> A adequação da política de cotas ao disposto na EC nº 109/2021 foi proposta pelo relator do PL encaminhado à CPD, deputado Fábio Trad. Informações disponíveis em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm)

<sup>80</sup> A proposta de substituição do termo revisão foi apresentada pela relatora do PL nº 1.788/2021 encaminhado à CDHM, deputada Vivi Reis. Informações disponíveis em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2108625](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2108625)

que a avaliação do programa especial de reserva de vagas no ensino superior seja realizada pelos órgãos do Poder Executivo<sup>81</sup>.

Em relação à prorrogação de prazo prevista no PL n.º 1.788/2021, a CE, após analisar os resultados da aplicação das políticas de inclusão no ensino superior, constatar a existência de déficits na inclusão de estudantes autodeclarados PPI e PcD e reconhecer a relevância da avaliação para a manutenção e aprimoramento das políticas públicas, decidiu por acompanhar o parecer favorável emitido pela CPD e CDHM e sugeriu que à avaliação do programa instituído pela Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) seja realizada no prazo de 20 anos de vigência da lei a contar a sua data de publicação, ou seja, em 2032. Atualmente, o PL n.º 1.788/2021 tramita em caráter conclusivo e oportunamente será submetido à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) que deverá proceder a sua análise.

Com intuito de orientar adequada distribuição de cotas de acesso ao ensino superior aos candidatos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, a deputada Tábata Amaral (PSB-SP) apresentou o PL n.º 2.075/2022<sup>82</sup> que versa sobre a atuação do IBGE e a necessidade de adoção de metodologia que permita atualizar anualmente os percentuais relativos aos segmentos beneficiários da política de cotas por unidades da Federação (BRASIL, 2022b). A autora do PL salienta que em decorrência da pandemia do coronavírus (Covid-19) os dados populacionais levantados e disponibilizados no *site* do IBGE estão defasados há pelo menos 12 anos e isso traz implicações diretas sobre a distribuição das subcotas. Prevendo reverter esse cenário, o PL em tela propõe que o IBGE faça a aferição censitária anual.

Além dos projetos de lei acima mencionados, é importante frisar que outras proposições relativas à Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) foram apresentadas e tramita na Câmara dos Deputados, como é o caso, por exemplo, do PL n.º 5.749/2016<sup>83</sup> e seus apensados que dispõem sobre a inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista nas cotas de acesso

---

<sup>81</sup> Orientação apresentada pela relatora do PL à CDHM, deputada Vivi Reis. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2108625](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2108625)

<sup>82</sup> Projeto de lei encaminhado pela Deputada Tabata Amaral. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2199052](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2199052)

<sup>83</sup> Outras informações sobre o PL n.º 5.749/2016 e seus apensados estão disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2090381>

ao ensino superior e do PL n.º 3.425/2020<sup>84</sup> e seus apensados que dispõem sobre a inclusão de Ações Afirmativas na Pós-Graduação com a finalidade de ampliar as cotas de acesso às vagas de pós-graduação das universidades brasileiras aos candidatos pretos, pardos, indígenas, quilombolas, transexuais, do campo e pessoas com deficiência.

Ao analisarmos os projetos de lei supramencionados, percebemos que a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012) é uma importante política de inclusão universitária que tem possibilitado a redução gradual das disparidades de acesso à educação superior por meio da inserção sociorracial de estudantes negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. Contudo, não podemos ignorar os altos índices de exclusão racial no ensino superior impulsionados pelas dificuldades de permanência e conclusão dos cursos de graduação, inserção no mercado de trabalho e sub-representação social, política, educacional e cultural.

Tais aspectos corroboram com o entendimento de que o processo de avaliação/acompanhamento da Lei de Cotas não implica na sua descontinuidade, mas no aperfeiçoamento de uma política de grande representação sociorracial que, em longo prazo, será capaz de atenuar o abismo social existente entre brancos e negros.

---

<sup>84</sup> Outras informações sobre o PL nº 3.425/2020 e seus apensados estão disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2255756>

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”.*

*Walter Benjamin.*

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado na realização do Estado do Conhecimento de teses e dissertações defendidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) localizadas na região Centro-Oeste do Brasil e que versavam sobre a temática Política de Ação Afirmativa, modalidade cotas raciais, na graduação. Evidenciamos como ocorreu o processo de levantamento, análise e interpretação dos dados relativos às produções acadêmicas e, por fim, destacamos os resultados e as contribuições do atual estado do conhecimento sobre a temática investigada.

### 4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O desenvolvimento deste estudo pautou-se na compreensão de que toda investigação científica deve estar alicerçada em um método que possibilite a descrição detalhada de todas as etapas necessárias à sua concretização e, de igual modo, pormenorize todos os caminhos percorridos e os procedimentos empregados na coleta, na análise e no tratamento de dados que subsidiam as discussões engendradas ao longo da pesquisa (ANDRÉ, 2013).

Partindo desse entendimento, decidimos pela realização de uma investigação de abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), permite ao investigador lançar mão de um plano de pesquisa, progressivo e flexível, que o auxilia na execução das diferentes etapas da investigação, podendo, se constatada a necessidade, implicar modificação dos objetivos inicialmente delineados.



Ao versar sobre a investigação de abordagem qualitativa no âmbito das ciências sociais, Minayo (2002) ressalta que a maior preocupação desse método consiste em compreender a realidade humana enquanto resultado das interações sociais. Assim, em conformidade com o argumento apresentado pelo autor, a pesquisa qualitativa se encarrega:

[...] da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A terminologia 'investigação qualitativa', segundo Bogdan e Biklen (1994), despontou nas ciências sociais no final da década de 1960, fazendo referência à junção de diversas estratégias de investigação que apresentam aspectos comuns entre si. Nessa perspectiva, o caráter qualitativo é associado aos dados coletados que, apresentando detalhes descritivos importantes, permitem investigar em toda a sua complexidade os fenômenos decorrentes de interações sociais. Na acepção do autor (1994), a abordagem qualitativa visa à compreensão de uma realidade por intermédio de dados coletados e que trazem consigo a ótica dos sujeitos da investigação em seu ambiente natural.

Acerca da abordagem qualitativa na investigação educacional, Lüdke e André (1986) chamam a atenção para o fato de que, nesse cenário, o investigador e o investigado pertencem ao mesmo espaço social e que há entre eles o estabelecimento de uma influência recíproca, não havendo, portanto, neutralidade em suas ações, ou seja, ambos exercem interferência na interpretação e na atribuição de significados aos dados ora produzidos e ora recolhidos. Nesse contexto, os autores (1986) enfatizam que o conhecimento é uma construção social resultante de interações diárias e, assim sendo, os sujeitos que atuam na realidade se constituem agentes de transformação à medida que também são transformados.

Nessa conjuntura, devemos nos ater ao fato que toda e qualquer interpretação da realidade perpassa os esquemas socioculturais dos sujeitos envolvidos. Assim, nas investigações socioeducativas, os sujeitos – investigador e investigado (objeto) – interagem e são igualmente 'intérpretes' e

‘construtores de sentidos’ (COUTINHO, 2014). Com base nessa premissa, André (2013) evidencia a importância dos sujeitos e suas interações na transformação da realidade e na produção de conhecimento e, nesse sentido, destaca que:

[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Notamos que, no desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, o investigador assume a intenção de descrever uma realidade específica e, para alcançar este propósito, faz-se necessário tratar os dados obtidos de modo a “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 01).

Nesse contexto, a abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador sistematizar o conhecimento anteriormente produzido e, a partir do tratamento dos dados coletados e a atribuição de significado ao fenômeno investigado, contribuir com a produção de novos conhecimentos. Definida a abordagem metodológica do estudo, partimos para a realização de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento.

## 4.2 PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

Com a finalidade de evidenciar a relevância dessa metodologia, valemos da contribuição teórica de alguns autores, como: Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Silva, Souza e Vasconcellos (2020), Francelino e Rebolo (2022). Há entre esses autores o consenso de que a crescente demanda pela realização de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento – e também Estado da Arte – provém da necessidade de apurar como estão sendo realizadas as produções acadêmicas, considerando que as múltiplas metodologias empregadas na construção do conhecimento teórico, devido às

suas especificidades, não abarcam a totalidade do conhecimento construído ou a sua publicação.

O estado do conhecimento é uma pesquisa de caráter bibliográfico que, definida por Ferreira (2002) como desafiadora, constitui-se instrumento de mapeamento e discussão das produções acadêmicas desenvolvidas em diferentes áreas de conhecimento, cujos resultados produzidos contribuem sobremaneira com o processo de avanço do conhecimento e aperfeiçoamento das pesquisas futuras ao evidenciar quais lacunas ainda carecem ser superadas.

Seguindo essa perspectiva, Morosini e Fernandes (2014, p. 155) apresentam o estado do conhecimento como um método que visa a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando diversas produções acadêmicas”.

A esse mesmo respeito, Ferreira (2002) argumenta que ao mapear as produções sobre um determinado tema, a pesquisa do tipo estado do conhecimento tenciona:

[...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Embora o estado do conhecimento e o estado da arte sejam tratados como similares, tendo em vista o processo de mapeamento, análise e discussão das produções acadêmico-científicas, Romanowski e Ens (2006) pontuam que as principais diferenças recaem sobre o fato de que as pesquisas do estado da arte:

[...] recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações

sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Além das diferenças acima pontuadas, Romanowski e Ens (2006) sublinham a pesquisa do tipo estado do conhecimento como uma metodologia de caráter restritivo que tem a finalidade precípua de verificar – a partir da delimitação de alguns critérios, como: o tema, o período e a área de abrangência – os rumos das produções científicas e do conhecimento sobre uma determinada temática em um momento histórico específico. Para essas autoras, essa proposta de pesquisa representa:

[...] uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A partir do que foi definido pelas autoras, podemos constatar a premissa de que o estado do conhecimento é uma investigação sistemática e histórica que visa evidenciar como as produções científicas estão sendo desenvolvidas e quais temas têm despertado o interesse dos pesquisadores. Nessa mesma linha argumentativa, André (2009, p. 43) afirma que a efetividade substancial desse tipo de pesquisa incide na possibilidade de “revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber”.

Francelino e Rebolo (2022) esclarecem que a realização de uma pesquisa visa dar respostas a uma indagação lançada em relação a alguma temática. Sendo assim, toda pesquisa é iniciada pelo desejo de responder uma inquietação latente sobre algo que cientificamente queremos elucidar. Assim, com o intuito de iniciar o processo investigativo, o pesquisador deve ampliar seu conhecimento prévio acerca da temática escolhida, a fim de favorecer a execução das próximas etapas estruturantes da pesquisa, como, por exemplo, a definição dos seguintes elementos: tema, problema, objetivos, hipóteses e métodos.

Observa-se, no argumento de Andrade (2010), a ressalva de que todas as atividades que culminam na produção de textos acadêmicos são precedidas pela realização de uma pesquisa bibliográfica preliminar. Sobre esse aspecto, Ruiz (2009) afirma que, dentre as diversas etapas intrínsecas a elaboração de uma pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica preliminar é de grade relevância, pois se constitui estudo exploratório que normalmente é realizado após a definição do tema, almejando a coleta de informações prévias que ajudarão na delimitação do problema da pesquisa. Além disso, o autor enfatiza que:

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa (RUIZ, 2009, p. 57).

Nessa mesma linha argumentativa, evidenciamos a concepção de Marconi e Lakatos (2003, p. 158) ao explicitarem que o levantamento prévio é “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”.

Notamos, portanto, que o percurso metodológico de uma pesquisa do estado do conhecimento deve, segundo Romanowski e Ens (2006), ser conduzido através da definição dos critérios que auxiliam o processo de levantamento e seleção de material que constituirá o *corpus* de análise. Essa fase da pesquisa se inicia com a escolha das fontes que facilitarão o acesso às produções acadêmico-científicas e, na sequência, a seleção dos descritores de busca. A partir desse momento, o pesquisador deve realizar também as seguintes etapas:

- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado [...];
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas [...] ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;

- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

A execução das etapas acima descritas corroboram com a perspectiva teórica de Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 02) ao descreverem o estado do conhecimento como a ação de “olhar para trás”. Assim, essa metodologia propicia a realização de um balanço descritivo por intermédio de levantamento sistemático e analítico das produções acadêmico-científicas elaboradas dentro de um período e de uma área do saber. Com isso, é possível identificar quais aspectos estão sendo valorados no desenvolvimento de pesquisas em âmbito acadêmico, assim como pontuam as autoras sobre “identificar as temáticas relevantes, as metodologias adotadas e os referenciais teóricos mais frequentes” (2020, p. 06).

Nas palavras de Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento tem assumido caráter formativo e instrumental, possibilitando revelar os aspectos relativos à constituição das pesquisas realizadas, tal como, por exemplo, as motivações e os temas investigados, as metodologias e as abordagens empregadas, as conclusões alcançadas e as lacunas levantadas, podendo contribuir com o direcionamento das pesquisas futuras. Além disso, tem contribuído com a formação dos pesquisadores ao estimular o desenvolvimento de habilidades concernentes à escrita e a formalização do percurso investigativo. Com base nessas ponderações, apresentaremos, a seguir, os procedimentos adotados na pesquisa com intuito de proceder à coleta, a organização e a análise dos dados obtidos.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Antes de apresentarmos de forma detalhada os aspectos estruturantes desta investigação, é oportuno pontuar que a presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis<sup>85</sup> (UFR) que, localizada na região sul do

---

<sup>85</sup> Criado na década de 1970, o Campus Universitário de Rondonópolis (antigo Centro Pedagógico de Rondonópolis) foi desmembrado da Universidade Federal de Mato Grosso por

Estado de Mato Grosso (MT), é uma das seis “supernovas” universidades federais criadas no Brasil entre os anos de 2018 e 2019. De modo abrangente, as supernovas integram a política de interiorização do ensino superior que tem a finalidade promover a democratização de acesso ao ensino superior brasileiro, sendo este um compromisso assumido e que tem conferido à UFR, em nível nacional e internacional, o título de uma das mais notáveis universidades da região Centro-Oeste (SOUZA, 2024).

Considerando o contexto em que a UFR se insere, notamos que os programas de pós-graduação *stricto sensu* do Centro-Oeste têm desempenhado papel preponderante na ampliação da reflexão, do debate e da produção acadêmica sobre temáticas que ainda não foram esgotadas e que apresentam nuances que carecem ser debatidas. Logo, o desenvolvimento desta pesquisa resultou do reconhecimento da importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na produção acadêmico-científica que, em decorrência das dinâmicas e das transformações sociais, abarcam relevantes questões políticas e sociais.

Assim, neste estudo, tratamos o estado do conhecimento por meio da análise de teses e dissertações voltadas a temática da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais na graduação, produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação que integram exclusivamente às universidades federais públicas geograficamente localizadas na região Centro-Oeste do Brasil (IBGE, 2023)<sup>86</sup>, mais precisamente nos Estados de Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e no Distrito Federal (DF).

Nessa etapa, optamos por não selecionar as universidades que fugissem à esfera federal e pública. Logo, às universidades privadas e estaduais, como é o caso da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Católica de Brasília (UCB) e Universidade do Estado de Mato

---

meio da Lei Nº 13.637, de 20 de março de 2018, a qual criou a Universidade Federal de Rondonópolis. Outras informações podem ser consultadas no Relatório de Gestão e Prestação de Contas 2023 da UFR, disponível em: <https://ufr.edu.br/proplad/wp-content/uploads/2024/03/Relatorio-de-Gestao-e-Prestacao-de-Contas-2023.pdf>.

<sup>86</sup> O território brasileiro é dividido em cinco regiões, a saber: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A região Centro-Oeste é formada por três estados e uma unidade federativa, como descrita acima e em conformidade com os dados do IBGE (2017). Disponível em: [https://geoftp.ibge.gov.br/cartas\\_e\\_mapas/mapas\\_regionais/politico/2017/centro\\_oueste\\_politico\\_2200k\\_2017.pdf](https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_regionais/politico/2017/centro_oueste_politico_2200k_2017.pdf)

Grosso (UNEMAT), não foram consideradas no levantamento de teses e dissertações.

Há de se destacar que, motivados “pelo desafio de conhecer o já foi construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259), optamos por selecionar apenas teses e dissertações<sup>87</sup> elaboradas no período de janeiro de 2012 a junho de 2023, o que compreende a primeira década de implementação da Lei de Cotas Raciais (Lei n.º 12.711/2012).

Feitas as delimitações iniciais, nos debruçamos sobre a definição da base de dados para a realização de pesquisa bibliográfica sobre políticas de ação afirmativa, dando ênfase às produções acadêmicas que fomentaram debates em torno das cotas raciais. Nesta etapa, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>88</sup> como base de dados para o levantamento de teses e dissertações desenvolvidas em conformidade com o recorte temático e temporal da pesquisa.

A BDTD é uma plataforma desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>89</sup> que congrega e disponibiliza à sociedade um sistema de informação que dá acesso às teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação das IES, públicas e privadas, localizadas nas diferentes regiões do território nacional<sup>90</sup>.

Escolhida a base de dados para a pesquisa bibliográfica, a etapa seguinte consistiu na seleção de descritores de busca que, segundo Brandau, Monteiro e Braile (2005), são entendidos como termos padronizados que

---

<sup>87</sup> De acordo com Romanowski e Ens (2006) o termo produção acadêmico-científica é utilizado para se referir aos trabalhos científicos desenvolvidos nas universidades, fazendo referência direta à produção de teses de doutorado, dissertações de mestrado, livros e publicações em periódicos. Neste estudo, decidimos acompanhar a definição de Estado do Conhecimento apresentada pelas autoras (2006), pois entendemos que na realização desse tipo de pesquisa é possível usar apenas os dados contidos nos resumos das teses e dissertações.

<sup>88</sup> O ano de 2002 marcou o início das atividades da BDTD, bem como o seu lançamento oficial. Em 2023, o acervo da BDTD compõe-se de **626.379** dissertações e **231.298** teses, oriundas de **132** Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

<sup>89</sup> O IBICT atua na captação de dados de produções acadêmicas e na disponibilização de metadados, especificando informações sobre: autor, título, resumo, assunto, palavras-chave, dentre outros. As produções originais, por sua vez, permanecem na plataforma da instituição de origem de defesa, se responsabilizando apenas pela qualidade dos metadados obtidos e completude do documento captado.

<sup>90</sup> As produções científicas depositadas na BDTD podem ser acessadas gratuitamente por toda a sociedade e, esse fato, tem proporcionado amplo acesso ao conhecimento científico produzido no âmbito das IES brasileiras.

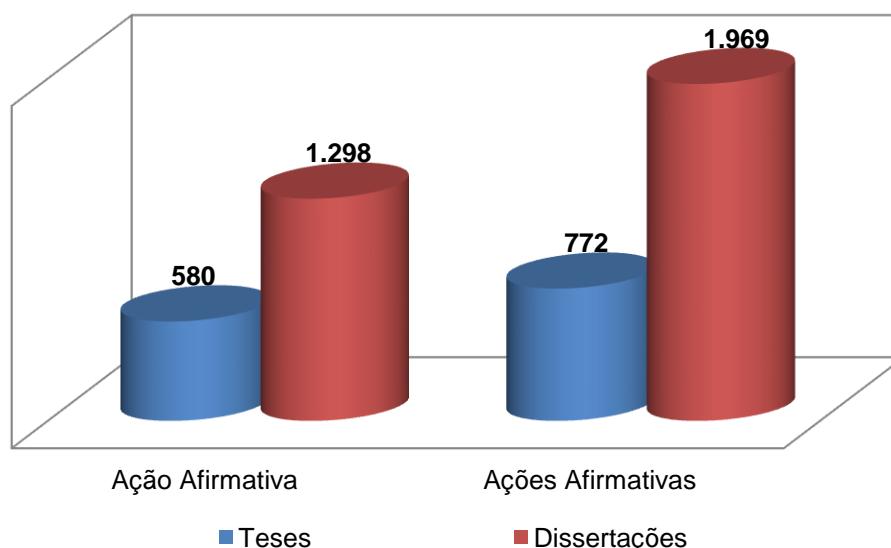


facilitam a localização de dados e comumente são inseridos nos campos de busca das bases de dados eleitas como fonte para o levantamento de produções científicas. A propósito disso, decidimos pela utilização do termo “Ação Afirmativa” na flexão singular e plural e, nesse processo, consideramos a amplitude do termo teórico e a sua relação direta com o processo de democratização do acesso às IFES com ênfase no recorte racial.

Na organização dos materiais basilares da pesquisa, realizamos as consultas na BDTD por meio da seleção do campo “Busca Avançada”, do preenchimento do campo destinado ao descritor e ao recorte temporal da pesquisa por meio do preenchimento do campo “ano de defesa”. Na etapa inicial das consultas realizadas na base de dados da BDTD, com exceção do campo destinado ao descritor e ao ano de defesa (2012 – 2023), optamos por não delimitar os demais campos, permitindo, assim, maior alcance das buscas.

Convém destacar que, objetivando levantar maior número de dados, realizamos duas (02) buscas distintas, utilizando em ambas os mesmos critérios, alterando apenas a flexão de número do descritor<sup>91</sup>, sendo empregado nas consultas o descritor flexionado em plural (Ações Afirmativas) e, depois, em singular (Ação Afirmativa). Como resultado das buscas iniciais, obtivemos número significativo de produções acadêmicas (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Total de teses e dissertações encontradas na BDTD



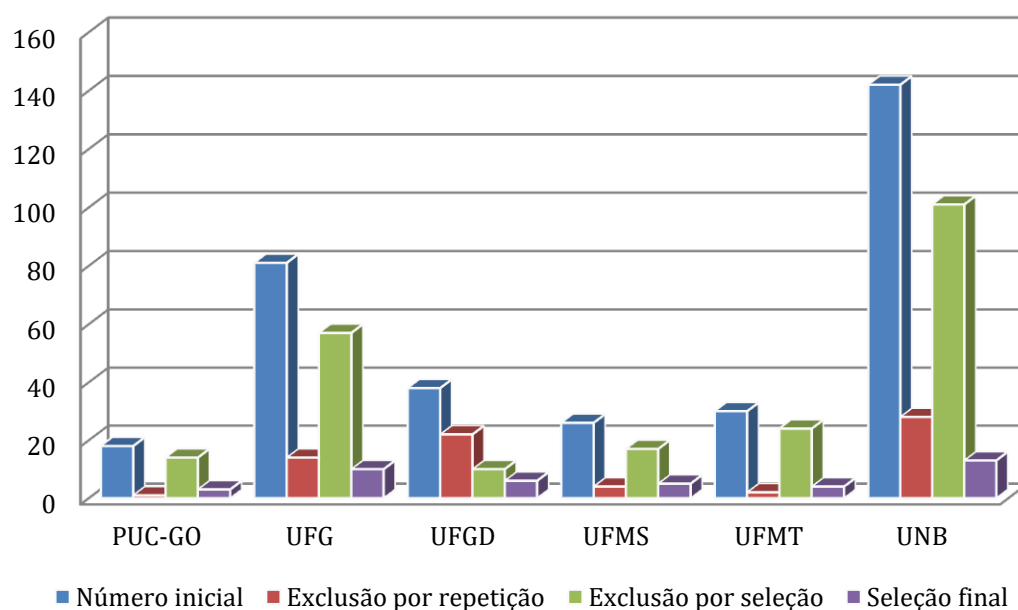
<sup>91</sup> Essa medida resultou da constatação de que o uso do descritor com apenas uma das flexões de número (singular e plural), ou seu uso simultâneo, não abarcaria todas as produções acadêmicas existentes na base de dados e, como o intuito das buscas consistia em encontrar o maior número possível de material bibliográfico, julgamos que a estratégia adotada foi a opção mais adequada à proposta e, de igual modo, não trouxe prejuízos aos critérios definidos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Ponderando o considerável quantitativo de produções acadêmicas levantadas e a necessidade de delimitar os resultados em torno das especificidades da presente pesquisa, procedemos à separação das produções encontradas por “Tipo de Documento” (dissertações e teses) e, com isso, realizamos a análise preliminar dos resultados apresentados, respeitando a ordem de aplicação do descritor na flexão plural e, depois, singular.

Buscando facilitar a identificação das IES investigadas e o registro dos resultados alcançados, selecionamos a opção “Ordem alfabética”, o que contribuiu com a identificação das IES investigadas, sendo elas: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Catalão (UFCat), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Os dados resultantes desta ação foram registrados em planilha excel e, após análise preliminar, em planilhas distintas (Gráfico 2 e 3).

**Gráfico 2** – Total de dissertações por IES do Centro-Oeste (2012 - 2023)



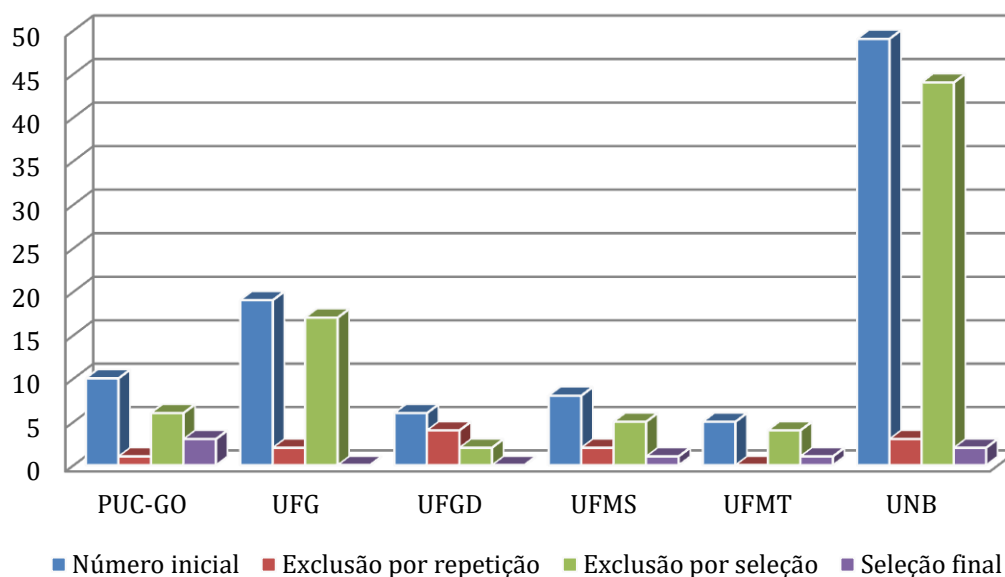
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Realizadas as etapas de levantamento e registro do material bibliográfico das IFES do Centro-Oeste, constatou-se que do quantitativo de 335 dissertações levantadas na fase preliminar, 71 produções acadêmicas estavam repetidas e, portanto, foram excluídas (Gráfico 2). Na sequência, realizou-se a leitura preliminar dos títulos e dos resumos com a finalidade de selecionar o material bibliográfico que passaria a compor o *corpus* de análise e, na ocasião, observou-se uma considerável variedade de temáticas que se revelavam dissociadas do objetivo desta investigação.

Nesse cenário, definiu-se que seriam excluídas todas as produções acadêmicas que, embora fizesse uso do termo ações afirmativas/ação afirmativa, não expressassem relação direta com as ações afirmativas de recorte racial com foco central no processo de inclusão de estudantes negros (pretos e pardos) nos cursos de graduação presencial em Instituições Federais de Ensino Superior. Assim, às teses e dissertações que relacionavam as ações afirmativas às temáticas específicas, como, por exemplo, às pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, concursos públicos, educação em nível fundamental ou médio, seriam excluídas.

Os critérios de seleção, por sua vez, determinavam que todas as produções acadêmicas que versassem sobre à(s) ações afirmativas/ação afirmativa com recorte das cotas raciais voltadas para a graduação seriam selecionadas. Definida a aplicação dos critérios de exclusão e seleção, procedemos a análise dos títulos e dos resumos e, com isso, foi possível excluir 223 dissertações que, ao nosso ver, não atendiam os critérios estabelecidos e, portanto, apenas 41 dissertações seriam selecionadas para compor o *corpus* de análise desta investigação.

Prosseguindo com a organização do *corpus* de análise, destacamos que as 97 teses encontradas nas buscas também foram submetidas às mesmas etapas de identificação e análise considerando os critérios de exclusão e seleção. Com isso, foram excluídas 12 produções por repetição e 78 produções que divergiam da temática abordada e se mostravam incompatíveis com os objetivos desta pesquisa, sendo selecionadas apenas 07 teses, conforme é evidenciado no Gráfico 3.

**Gráfico 3** – Total de teses por IES do Centro-Oeste (2012 - 2023)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

A execução dessa proposta metodológica possibilitou identificar e selecionar todas as produções acadêmicas<sup>92</sup> que atendiam ao objetivo desta pesquisa e, assim, alcançamos um universo representativo de **48** produções acadêmicas, sendo 41 dissertações e 7 teses.

Os dados da Tabela 1 possibilitaram verificar que, embora objetivássemos levantar o maior número de produções acadêmicas provenientes de nove (09) IES localizadas na região Centro-Oeste, apenas seis (06) IES foram selecionadas, tendo em vista que na base de dados da BDTD não foram encontradas produções provenientes da Universidade Federal de Catalão (UFCat), da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e da Universidade Federal de Rondonópolis<sup>93</sup> (UFR) que atendessem aos critérios de seleção definidos e aplicados nesta investigação.

<sup>92</sup> Sobre as produções acadêmicas excluídas durante a fase preliminar, destacamos que as temáticas encontradas, embora não correspondessem aos objetivos deste estudo, são igualmente importantes e merecem visibilidade. Contudo, optamos por não relacioná-las, tendo em vista o significativo volume de produções acadêmicas excluídas.

<sup>93</sup> Como já mencionamos anteriormente, o desmembramento do Campus Universitário de Rondonópolis da UFMT e posterior criação da Universidade Federal de Rondonópolis ocorreu no ano de 2018 e acreditamos que, por esse motivo, algumas produções acadêmicas da UFR ainda não constem na BDTD. Visando contornar esta limitação, realizamos consultas diretas ao site dos cursos de pós-graduação da UFR, assegurando assim maior credibilidade ao processo de levantamento das produções e definição do *corpus* de análise.

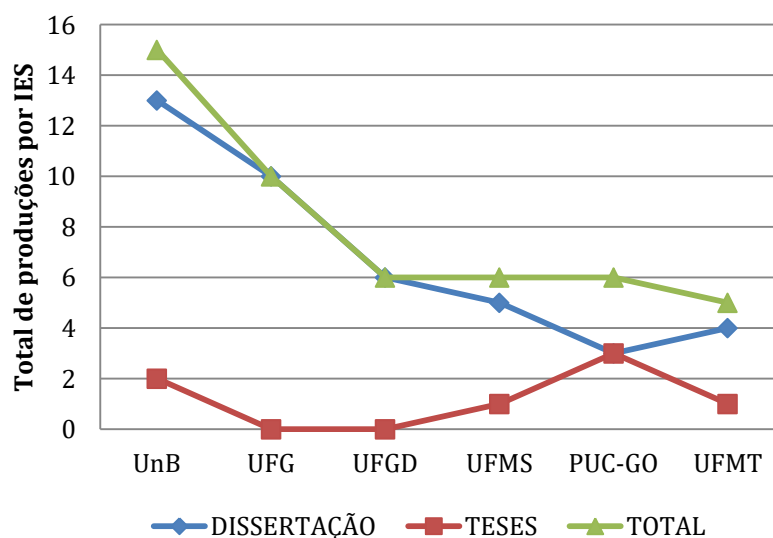
**Tabela 1.** Total de produções por IES da região Centro-Oeste do Brasil

IES	SIGLA	ESTADO	TOTAL DE PRODUÇÕES
Universidade de Brasília	UnB	DF	15
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	10
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	06
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MT	06
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC	GO	06
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	05
<b>TOTAL</b>			<b>48</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos na BDTD (<http://bdtb.ibict.br/vufind/>).

Ao analisar a Tabela 01, constatamos que os programas de mestrado – se comparados aos programas de doutorado – têm assumido certo protagonismo em relação ao desenvolvimento de pesquisas que analisam os reflexos das Ações Afirmativas no processo de inclusão acadêmica e de mobilidade social de estudantes negros, evidenciando aspectos que transcendem a mera discussão do acesso às universidades públicas brasileiras e, desta maneira, focalizam outras possibilidades.

Na sequência, apresentamos o Gráfico 4 que, de forma detalhada, evidencia que na região Centro-Oeste foram identificadas apenas seis (06) IES com produções acadêmicas, teses e dissertações, relativas à temática desta pesquisa.

**Gráfico 4** – Total de dissertações e teses por IES da região Centro-Oeste

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na BDTD (<http://bdttd.ibict.br/vufind/>).

Além disso, os dados demonstram maior engajamento da UnB e da UFG no desenvolvimento de dissertações que focalizam as cotas raciais destinadas aos estudantes negros enquanto beneficiários da política de acesso ao ensino superior, totalizando respectivamente 13 e 10 produções do conhecimento.

Embora a UFG tenha apresentado significativo número de dissertações sobre a temática em destaque, o mesmo não ocorreu em relação às teses, tendo em vista que durante o levantamento de material bibliográfico realizado junto à base de dados da BDTD constatou-se a inexistência de teses sobre o tema políticas de ações afirmativas, modalidade cotas raciais, nos Programas de Pós-Graduação, em nível de doutorado, da UFG e UFGD.

Ademais, notamos no Gráfico 4 uma redução gradativa na produção de dissertações no âmbito dos PPG pertencentes à UFGD, a UFMS, a UFMT e a PUC-GO, considerando que cada IES de origem produziu respectivamente o total de 06, 05, 04 e 03 dissertações no período que compreende a primeira década de implantação da Lei de Cotas (Lei nº. 12.711/2012). Na análise das teses, constatou-se que a PUC-GO teve maior número de produções se comparada às demais IES da região Centro-Oeste, ficando a frente da UnB, que apresentou um total de 02 produções, e também da UFMS e da UFMT, ambas com apenas 01 produção cada (Gráfico 4). Como mencionado anteriormente, não foram localizadas a produção de teses para a UFG e a UFGD. No próximo tópico, evidenciamos como ocorreu o processo de análise dos resumos das produções acadêmicas.

#### 4.3.1 Análise dos resumos das teses e dissertações

No que tange à análise dos resumos, decidiu-se que, durante a averiguação, seriam consideradas apenas as informações contidas no corpo dos resumos das teses e dissertações selecionadas, de modo a verificar se estes dispunham de todos os elementos necessários para classificá-los como completos ou incompletos.

Nesse propósito, recorreremos à perspectiva metodológica defendida por Bakhtin (1997) acerca do gênero do discurso acadêmico. Segundo o autor, o

resumo acadêmico se configura como uma relação dialógica que expressa à perspectiva teórica do autor sobre uma determinada temática ao estabelecer um diálogo contínuo com a produção de outros autores.

Além disso, adotamos também a concepção de Chartier (1996) acerca do suporte material utilizado na apresentação dos resumos acadêmicos, visto que, para o autor, o suporte constituiu-se objeto cultural que determina, a partir de finalidades específicas, a maneira como os resumos devem ser lidos e em que condições foram produzidos.

A respeito da estrutura do resumo, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2021) recomenda que, tratando-se de um texto técnico ou científico, seja empregado o resumo informativo, o qual deve descrever de forma sucinta e concisa os principais pontos que compõe um texto. Logo, o resumo deve enunciar os objetivos tencionados, a metodologia empregada, os resultados obtidos e as conclusões alcançadas. Assim, a completude do resumo possibilita a dispensa do texto original, sem que haja prejuízo de sua compreensão.

Partindo desta perspectiva, constatamos que o resumo de 68,3% das dissertações e de 71,43% das teses encontradas na BDTD apresentavam todos os elementos recomendados pela ABNT (2021), contribuindo com a identificação de todas as informações necessárias a compreensão das pesquisas. Ademais, cabe salientar que os autores desses resumos fizeram uso adequado da escrita científica e, de igual modo, corroboraram com a inferência de que a recomendação de uma padronização na elaboração dos resumos contribui com a compreensão e a divulgação dos achados científicos.

Em contrapartida, destacamos que 31,7% das dissertações e 28,57% das teses tiveram seus resumos avaliados como incompletos, o que evidencia uma problemática que precisa ser solucionada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista que a incompletude dos resumos pode denotar uma fragilidade acadêmica no desenvolvimento das pesquisas científicas.

*Grosso modo*, esse fato é afirmado pela constatação de textos intrincados e pela notável ausência de dados e/ou informações que proporcionariam ao leitor a oportunidade de analisar e compreender os contributos científicos sem a necessidade de consultar o texto integral. A este respeito, Severino (2002) ressalta que os resumos desprovidos de dados e

informações implicam em exigir do leitor/pesquisador uma consulta direta ao texto integral e que este fato poderia facilmente ser evitado se o autor se atentasse a importância de um resumo bem elaborado, dispondo de todos os elementos essencialmente necessários a sua análise.

Partindo desta perspectiva, verificamos que os resumos classificados como incompletos pertenciam tanto às produções acadêmicas dos programas de mestrado quanto de doutorado. De maneira geral, 66,66% dos resumos incompletos apresentavam ausência de apenas um dos elementos recomendados pela ABNT (2021), como é o caso, por exemplo, das informações relativas ao método ou aos resultados.

Além disso, notamos que no rol dos resumos considerados incompletos 33,33% das produções não apresentavam informações sobre o método e os resultados. Observamos, nesses casos, que a falta de dois ou mais dados/informações acentua as fragilidades acadêmicas na elaboração dos resumos e revela o quão prejudicial é a não padronização dos elementos que deveriam compor os resumos das teses e dissertações. Logo, salientamos que os programas de pós-graduação *stricto sensu* deveriam determinar a observância das normas técnicas no que concerne ao atendimento das recomendações para a elaboração de resumos de produções científicas.

A seguir, apresentamos os primeiros resultados alcançados a partir da análise das informações contidas nos resumos das teses e das dissertações que compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa, o que favoreceu compreender o atual estado do conhecimento acerca da temática investigada.

#### 4.4 PRIMEIROS RESULTADOS REVELADOS

Buscando compreender a dinamicidade na produção do conhecimento sobre as ações afirmativas de recorte racial na região Centro-Oeste, recorreremos à pesquisa bibliográfica com intuito de evidenciar a produção do conhecimento nos PPG ao longo da primeira década de vigência da Política de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Na Tabela 2, adotamos o ano de defesa das teses e dissertações como fio condutor da análise que teve como ponto de partida o ano de 2012.



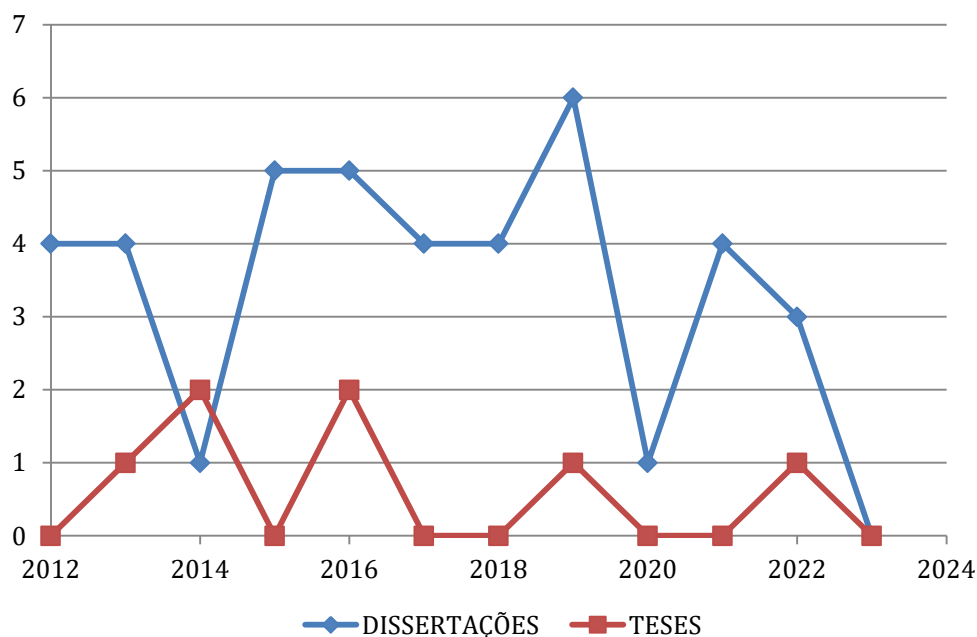
**Tabela 2.** Total da produção da região Centro-Oeste por ano de defesa

ANO DE DEFESA	TIPO DE PRODUÇÃO		QUANTITATIVO	
	Dissertações	Teses	Total	%
2012	4	0	4	8,33%
2013	4	1	5	10,41%
2014	1	2	3	6,25%
2015	5	0	5	10,41%
2016	5	2	7	14,58%
2017	4	0	4	8,33%
2018	4	0	4	8,33%
2019	5	1	6	12,5%
2020	1	0	1	2,08%
2021	4	0	4	8,33%
2022	4	1	5	10,41%
2023	0	0	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>07</b>	<b>48</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos na BDTD (<http://bdttd.ibict.br/vufind/>).

Os resultados apresentados na Tabela 2 revelam que houve uma constante na produção de conhecimento sobre o tema em destaque no âmbito dos programas de pós-graduação em nível de mestrado, embora sejam registradas quedas significativas nos anos de 2014 e 2020. Em relação às teses, notamos que os anos 2014 e 2016 apresentam os maiores resultados no que tange a produção do conhecimento, mesmo que o total evidenciado se limite a duas produções anuais, respectivamente. Seguindo essa mesma dinâmica, foram identificadas outras três produções que foram defendidas nos anos de 2013, 2019 e 2022.

Uma importante informação revelada na Tabela 2 versa sobre a inexistência de produções acadêmicas em anos específicos dentro de um recorte temporal determinado para a pesquisa. Com a intenção de dar maior visibilidade aos dados obtidos, optamos pela elaboração do Gráfico 5.

**Gráfico 5** – Distribuição das teses e dissertações do Centro-Oeste (2012-2023)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos na BDTD (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>).

No campo educacional, os cursos de pós-graduação contribuem com o avanço do conhecimento por intermédio do desenvolvimento de pesquisas que almejam a produção e a difusão do saber. Logo, o Gráfico 5 evidenciou que a Política de Cotas enquanto instrumento de democratização do acesso ao ensino superior ao grupo racial negro pouco figurou no rol de temáticas problematizadas nos cursos de doutorado, podendo este fato estar atrelado ao contexto político do Brasil e a concepção ideológica de seus governantes.

Ao analisar as pesquisas que focalizaram as ações afirmativas no âmbito dos PPG *stricto sensu* da região Centro-Oeste, notamos que as produções acadêmicas estavam distribuídas em 21 áreas de concentração, sendo a Educação a área com maior número de produções, se destacando perante as demais com um total de 14 dissertações e 05 teses (Tabela 3).

**Tabela 3.** Área de Concentração das Dissertações e Teses

o.	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	DISSETAÇÃO	TESE
1.	Administração	2	0

2.	Análise Geoambiental e Produção do Território	<b>1</b>	<b>0</b>
3.	Antropologia Social	<b>1</b>	<b>0</b>
4.	Bioética	<b>0</b>	<b>1</b>
5.	Ciência Política	<b>2</b>	<b>0</b>
6.	Comunicação, Cultura e Cidadania	<b>1</b>	<b>0</b>
7.	Direito	<b>4</b>	<b>0</b>
8.	Economia	<b>2</b>	<b>0</b>
9.	Educação	<b>14</b>	<b>5</b>
10.	Estudos Comparados sobre as Américas	<b>1</b>	<b>0</b>
11.	Estudos Culturais	<b>1</b>	<b>0</b>
12.	Estudos Linguísticos	<b>1</b>	<b>0</b>
13.	História, Política e Gestão da Educação	<b>1</b>	<b>0</b>
14.	Linguagem e Sociedade	<b>0</b>	<b>1</b>
15.	Natureza e Produção do Espaço	<b>2</b>	<b>0</b>
16.	Política Pública	<b>1</b>	<b>0</b>
17.	Política Pública e Gestão da Educação	<b>1</b>	<b>0</b>
18.	Política Social	<b>1</b>	<b>0</b>
19.	Psicologia	<b>1</b>	<b>0</b>
20.	Serviço Social	<b>1</b>	<b>0</b>
21.	Sociologia	<b>3</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na BDTD (<http://bdttd.ibict.br/vufind/>).

Na sequência, identificamos o Direito e a Sociologia como as áreas de concentração responsáveis pela segunda e terceira maior produção acadêmica sobre as ações afirmativas, alcançando respectivamente o quantitativo de 04 e 03 dissertações. Com um total de 02 dissertações, as áreas de concentração em Administração, Ciência Política, Economia e Política Pública ocupam o quarto lugar. Por fim, o quinto lugar foi igualmente ocupado pelas áreas de concentração que produziram apenas uma dissertação ou uma tese.

Os dados sinalizados na Tabela 3 revelam que a área da Educação tem colaborado de forma significativa com o desenvolvimento de pesquisas que buscam problematizar a temática das políticas de ações afirmativas e, a partir dos resultados alcançados, propiciam a análise dos espaços de

intersectorialidade com o campo educação superior brasileira. Notamos, portanto, que o estado do conhecimento possibilita uma visão panorâmica das teses e dissertações defendidas na primeira década de vigência da Lei de Cotas e, conseqüentemente, averiguar quais dimensões das ações afirmativas os pesquisadores têm evidenciado em suas pesquisas.

Na sequência, apresentamos as principais metodologias empregadas nas produções acadêmicas. A partir desta ação, foi possível constatar que, mesmo com a realização de leitura minuciosa dos resumos, 24,39% das dissertações e 28,57% das teses não especificavam de forma precisa as metodologias empregadas no desenvolvimento das investigações, o que colocou em evidência a capacidade informativa dos resumos analisados.

**Tabela 04.** Metodologia aplicada nas dissertações e teses

<b>METODOLOGIA</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>	<b>TOTAL</b>
Análise de Conteúdo	01	---	01
Análise de Discurso	01	---	01
Estudo de Caso	05	02	07
Experimento de Lista	02	---	02
Hermenêutica	01	---	01
Pesquisa Ação	01	---	01
Pesquisa Bibliográfica	02	01	03
Pesquisa Bibliográfica e Documental	03	---	03
Pesquisa Descritiva	01	---	01
Pesquisa Documental	01	---	01
Pesquisa Empírica	02	---	02
Pesquisa Exploratória	03	---	03
Pesquisa Qualitativa	06	02	08
Pesquisa Quanti-Qualitativa	01	---	01
Triangulação de Dados	01	---	01
Não especificada	10	02	12
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>07</b>	<b>48</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

Quanto à diversificação, observamos que entre as teses houve o emprego de apenas quatro metodologias, a saber: estudo de caso (28,57%), pesquisa qualitativa (28,57%) e pesquisa bibliográfica (14,29%). Por sua vez, entre às dissertações, notamos a aplicação de 15 metodologias distintas e,

dentre elas, constatamos que apenas sete metodologias tiveram recorrência superior a duas ocorrências, sendo as seguintes pesquisas: qualitativa (14,63%), estudo de caso (12,20%), bibliográfica e documental (7,32%), exploratória (7,32%), experimento de lista (4,87%), bibliográfica (4,87%) e empírica (4,87%).

Em relação ao embasamento teórico<sup>94</sup> das teses e dissertações, procedemos à análise, à organização e à tabulação dos dados condizentes às principais referências utilizadas e, com isso, foi possível elaborar a Tabela 5, na qual apresentamos os textos que tiveram 10 ou mais recorrências, conforme pode ser verificado a seguir:

**Tabela 05.** Principais textos científicos que embasam as teses e dissertações

AUTOR(ES)	TÍTULO DA OBRA	RECOR.
SANTOS, Sales Augusto dos (org.).	Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.	21
MOEHLECKE, Sabrina.	Ações Afirmativas no Brasil: história e debates no Brasil.	19
FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.).	Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas.	17
BOURDIEU, Pierre.	Escritos de Educação.	16
FERES JUNIOR, João. <i>et al.</i>	Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa	14
SANTOS, Sales Augusto dos.	Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.	11
PIOVESAN, Flávia.	Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos.	11
CARVALHO, José Jorge de.	Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino Superior.	10
CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura.	Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília.	10
FREYRE, Gilberto.	Casa grande & senzala: formação da família sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.	10
THEODORO, Mário (org.).	As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição.	10
SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima. (Org.).	Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.	10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Com base nos dados constantes na tabela 6, verificamos que o texto intitulado “Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas”, de Sales Augusto dos Santos, teve maior recorrência e foi utilizada no embasamento

<sup>94</sup> Neste processo de análise, suprimimos todos os documentos legais (leis, decretos e demais normas jurídicas) por entendermos que tais documentos constituem instrumentos de análise da problemática investigada, não necessariamente contribuindo com a construção do aporte teórico das obras. E, de igual modo, suprimimos também as obras de aporte metodológico.

teórico de 21 produções científicas. O presente texto evidencia o conhecimento estratégico e político que visa o combate ao racismo no contexto educacional brasileiro, fornecendo aos profissionais de educação, em especial aos professores, o acesso a 16 artigos compilados em uma única obra que se dispõe a responder as questões que permeiam o debate racial no Brasil e, de igual modo, vislumbra as ações afirmativas enquanto proposta viável ao combate do racismo.

Na sequência, destacamos o texto “Ações Afirmativas no Brasil: história e debates no Brasil”, de Sabrina Moehlecke, com o total de 19 recorrências. A autora discute os aspectos relativos às políticas de ação afirmativa e ao sistema de cotas em território brasileiro, contextualizando o processo histórico que envolve o surgimento, a implementação, a identificação dos grupos beneficiários, as definições conceituais fundamentais e, também, o levantamento das experiências decorridas de sua prática. Não obstante, a autora também se encarrega de discutir questões que remetem à legalidade, a abrangência, a capacidade de combate à discriminação, a efetividade de mudança das políticas de ação afirmativa e do sistema de cotas e os rumos dos debates no país.

Com um total de 17 recorrências, o livro “Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas”, de João Feres Junior e Jonas Zoninsein, trata do debate reflexivo sobre as políticas de ação afirmativa direcionada ao sistema de ensino superior público brasileiro e, nesse propósito, realiza uma análise comparativa entre as experiências ocorridas em diferentes países, tendo como foco o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul. Nesses países, a implantação das políticas de ação afirmativa no ensino superior representa elemento imprescindível no combate aos efeitos de um passado marcado pela discriminação racial e na luta pela formação de uma nova identidade nacional. Dessa maneira, os autores reúnem textos que dão notoriedade as experiências brasileiras no que concerne a implementação da ação afirmativa em diversas universidades públicas e, conseqüentemente, exibem a relevância de impulsionar esse debate no contexto educacional.

O livro “Escritos de Educação”, de Pierre Bourdieu, teve 16 recorrências e versa sobre pontos relevantes para os profissionais de educação, ajudando-os a refletir e compreender o cenário da educação no Brasil e no mundo, bem

como possibilita uma autocrítica em torno das condutas e práticas docentes. O livro consiste em um compilado de artigos do autor, nos quais ele apresenta conceitos essenciais à análise da temática educacional e, em seu discurso, o autor tece ponderações sobre a escola conservadora que, ao contrário da escola democrática e progressista, propaga a concepção de que a educação por si só é capaz de libertar e promover a ascensão social dos indivíduos, sendo que, na prática, ela representa um meio de propagar e evidenciar as desigualdades sociais já existentes na sociedade. Quanto ao capital, o autor faz uma diferenciação entre o capital social e o cultural. Sendo assim, o capital social, diferente do capital econômico e de bens materiais, compreende as pessoas e suas relações de apoio, ou seja, os grupos sociais que o indivíduo integra e que se constituem estratégias determinantes para a reprodução estrutural das classes sociais. Seguindo essa lógica, o autor esclarece que o capital social se revela de acordo com a classe social ao qual o indivíduo pertence e, dessa maneira, as classes sociais mais elevadas têm maior capital social se comparadas às classes médias e baixas, sendo perceptível sua ausência nesta última. O capital cultural, por sua vez, é descrita pelo autor como sendo uma herança social constituída por influência familiar, o que permite ao indivíduo assimilar e incorporar conhecimentos, atitudes, posturas e desenvolver dons, aptidões e vocações que muito contribuem com o rendimento escolar e manutenção do status social. De forma ampla, os conceitos fundamentais apresentados no livro subsidiam a análise do sistema de ensino enquanto instrumento de legitimação das diferenças entre os agentes em decorrência de sua educação familiar e sua origem social. Na sociedade atual, as desigualdades escolares se solidificam de formas sutis e dissimuladas e, com isso, o sistema de ensino se encarrega de excluir os indivíduos pertencentes às classes desprivilegiadas, destinando-os aos cursos e profissões de menor prestígio e rentabilidade. O livro evidencia a função social da escola e sua relação com as estratégias de reprodução das camadas sociais, bem como elucida os mecanismos que transformam as desigualdades sociais em escolares com vistas à transposição do ideário sustentado pela falácia do talento ou dom.

O livro “Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa”, de João Feres Junior et. al., totalizou 14 recorrências e se encarregou de analisar as políticas

de ação afirmativa, em especial a modalidade de cotas, implementadas em instituições federais e estaduais, de ensino médio e superior, no ano de 2019. Lançando mão de uma perspectiva histórica e com auxílio de uma série de documentos, os autores traçaram o processo evolutivo das políticas de ação afirmativa ao longo do período que compreende o ano 2000 a 2019 e, com isso, conseguiram constatar que, tanto nas universidades federais quanto nas estaduais, essas políticas têm promovido transformações na composição do corpo estudantil.

Na tabela 06, identificamos a ocorrência de dois textos que tiveram igualmente 11 recorrências. O primeiro texto discorre sobre os “Movimentos negros, educação e ações afirmativas”, de autoria de José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato que dialogam acerca do debate científico e social em torno da política de ação afirmativa destinada a reserva de cotas para inclusão de estudantes negros no âmbito das universidades públicas brasileiras, bem como o papel histórico e as reivindicações atuais dos Movimentos Sociais Negros na luta por políticas públicas de ações afirmativas voltadas a oferta uma educação pública de qualidade a minoria sociorracial negra. Ao longo dessa discussão, os autores colocam em evidência a ideologia racial de teóricos brancos que se manifestam contrários à cota racial para estudantes negros no ensino superior público e também destacam a importância da luta do MSN ao possibilitar a concretização de mudanças no contexto da educação pública superior no Brasil, a começar pela UnB que foi a pioneira na definição de cotas raciais para acesso de estudantes negros.

No segundo texto, Flávia Piovesan disserta sobre as “Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos”, fazendo uma análise das ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. A autora divide o texto em dois momentos, sendo que, no primeiro, apresenta a concepção de direitos humanos que, fundamentada na Declaração Universal de 1948, focaliza a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos. E, no segundo momento, examina as ações positivas a ótica dos direitos humanos, destacando os princípios da equidade e da diversidade. Tal iniciativa teve como meta a análise das perspectivas e dos desafios que circundam as questões da igualdade étnico-racial da sociedade brasileira na contemporaneidade.



Na sequência, apresentamos os quatro últimos livros evidenciados na tabela 06 e que totalizam 10 recorrências cada. O primeiro é o livro “Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino Superior”, em que José Jorge de Carvalho, proponente das cotas no âmbito da Universidade de Brasília, discute a exclusão étnica e racial de negros e indígenas do contexto educacional brasileiro e, de igual modo, apresenta por intermédio de uma análise histórica como as cotas têm promovido à integração social desses grupos em diferentes níveis do ensino superior brasileiro. No livro, o autor evidencia como o racismo à brasileira e suas ambiguidades são reflexos dos efeitos do mito da democracia racial em uma sociedade em que as desigualdades raciais são constantemente mascaradas. Além disso, o autor dialoga sobre os argumentos científicos que reforçam a relevância das políticas de ação afirmativa e das cotas no processo de inclusão étnica e racial de negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras.

O segundo trata de “Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília”, em que José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato destacam as ações afirmativas, mais especificadamente as modalidades cotas raciais e vagas extras, como proposta capaz de promover a inclusão de negros e índios na Universidade de Brasília. Os argumentos eleitos pelos autores estão amparados em pressupostos históricos e sociológicos relativos à discriminação racial no ensino superior brasileiro e, considerando esse cenário, apresentam uma descrição minuciosa do sistema de cotas. Além disso, anexam o Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília, no qual distinguem as principais características do sistema de cotas que está em vigor na instituição UnB.

O terceiro livro é de Gilberto Freyre, “Casa grande & senzala: formação da família sob o regime da economia patriarcal”, no qual o autor projeta no ideário social a existência de uma sociedade brasileira pautada na democracia racial, em que supostamente há uma harmoniosa relação entre os povos pertencentes às diferentes raças, classes e religiões. Nessa sociedade, as desigualdades entre brancos e negros são resultantes única e exclusivamente da pobreza que pode ser superada pelo crescimento econômico e, nessa perspectiva, não é concebida a ocorrência de desigualdades pela discriminação ou preconceito racial, uma vez que para esse teórico, no Brasil,

brancos e negros coexistem socialmente nos mesmos espaços. Nesse cenário, o mito da democracia racial é usado no processo de idealização de uma sociedade não racista, ignorando e mascarando as práticas discriminatórias direcionadas aos negros e que os coloca cotidianamente a uma condição de precariedade e subalternização sociorracial em decorrência da cor de pele.

O quarto é o livro “As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição”, de Mário Theodoro (Org.), que resulta da colaboração e dos esforços do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em parceria com diversos teóricos que buscam refletir a questão racial no Brasil. Esta obra focaliza a importância do aperfeiçoamento das políticas públicas direcionadas ao enfrentamento da desigualdade racial no país e, para tanto, defende que ao revisitar o passado é possível identificar os fatores que influenciam a configuração racial da atualidade que ainda é marcada pela separação dos grupos raciais brancos e negros.

No quinto livro, Renato Emerson Santos e Fátima Lobato discorrem sobre as “Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais”, problematizando a sub-representação de pessoas negras em diferentes setores da sociedade por intermédio de indagações que conduzem a reflexão de suas causas, impactos e efeitos sobre a população brasileira. No livro, os autores abordam a raça enquanto um condicionante social que, motivado pelos diferentes estereótipos, determina o lugar e o acesso que os corpos sub-representados têm no meio social. Nesse cenário, as ações afirmativas, em especial as políticas públicas de promoção da igualdade racial, visam a redução das desigualdades raciais e o aumento da mobilidade social da população negra. No que tange as ações afirmativas, os autores debatem as variáveis que envolvem sua implementação e a forma como essas políticas têm contribuído com o enfrentamento do racismo e impulsionado maior mobilidade social da população negra no país.

## 5 O QUE AS PRODUÇÕES DO CENTRO-OESTE REVELAM SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

No Brasil, o campo da educação superior passou por diversas transformações e a mais recente consiste na criação da Lei nº 14.723/2023<sup>95</sup> que, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, determina a reformulação da Lei nº 12.711/2012 que, chamada de Lei de Cotas, revelou-se efetiva na regulação das ações afirmativas com vistas ao preenchimento de vagas reservadas em universidades federais públicas, tendo como beneficiários os estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Além disso, os estudantes devem atender a critério de renda e ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública (BRASIL, 2023).

As experiências e os avanços do primeiro decênio evidenciam a relevância e, ao mesmo tempo, a necessidade de aperfeiçoamento e ampliação das políticas de ação afirmativa e de democratização do ensino superior brasileiro. Observa-se, nesse contexto, que a institucionalização dessas políticas tem promovido mudanças na função social<sup>96</sup> da universidade, atribuindo-lhe uma nova configuração marcada pela redução das desigualdades sociorraciais e promoção da diversidade étnico-racial (VANELI JUNIOR, 2019). Dito isto, destacamos, a seguir, os aspectos mais importantes desta investigação.

### 5.1 ENFOQUES ABORDADOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A elaboração de um estado do conhecimento possibilitou verificar quais aspectos e dimensões<sup>97</sup> da política de ação afirmativa tiveram maior enfoque nas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto*

---

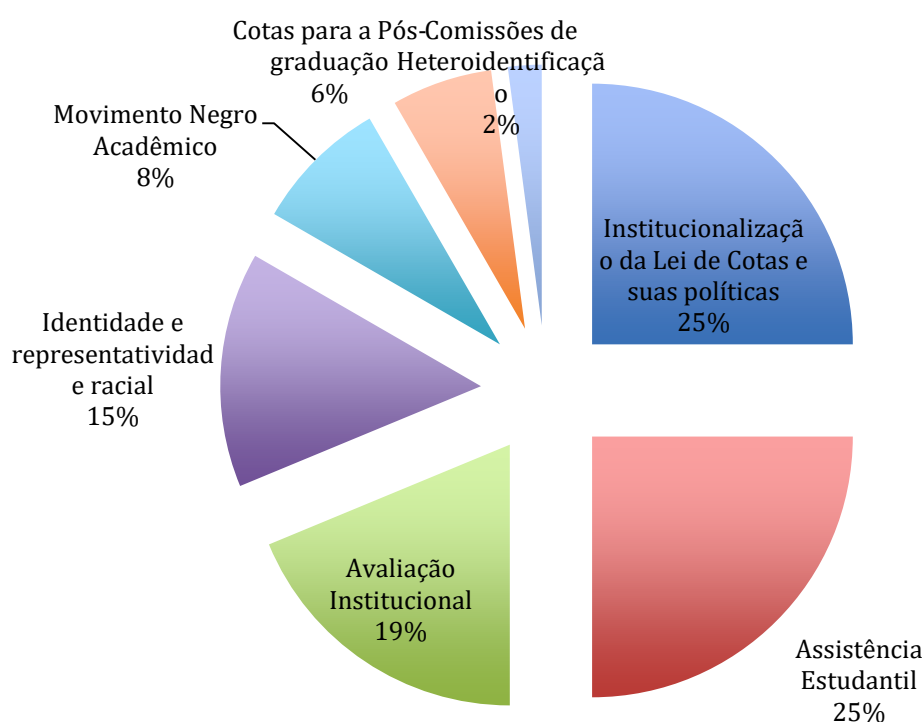
<sup>95</sup> A lei foi sancionada em 13 de novembro de 2023 pelo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva. Para mais informações, consultar: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2)

<sup>96</sup> Andréia Morés discorre sobre a universidade e sua função social perante os avanços da EaD e os processos de ensino-aprendizagem. Para mais informações, consultar: MORÉS, Andréia. A universidade e sua função social: os avanços da EaD e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 141-159, Jan./Abr. 2017.

<sup>97</sup> Argumento defendido por Ferreira (2002).

*sensu* distribuídos na região Centro-Oeste do Brasil. Destacamos que, durante o processo de identificação e sistematização das informações, optamos por focalizar a política de ação afirmativa com recorte racial direcionada ao ensino superior brasileiro, mais especificamente as temáticas que, por via de regra, sinalizavam a preocupação dos pesquisadores em dialogar sobre os diversos aspectos associados à ação afirmativa na modalidade cotas raciais (Gráfico 6).

**Gráfico 6** – Enfoque das produções acadêmicas da região Centro-Oeste



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos na BDTD (<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>).

Partindo dessa premissa, apresentamos no gráfico acima os principais temas enfocados nas teses e dissertações que objetivam revelar aspectos das políticas e suas ações, tais como: institucionalização da lei de cotas e suas políticas, assistência estudantil, avaliação institucional, identidade e representatividade racial, Movimento Negro Acadêmico, cotas para a pós-graduação e a comissão de heteroidentificação. A seguir, discorreremos de forma detalhada sobre os 07 (sete) aspectos que englobam a Lei de Cotas e a política de ação afirmativa em 48 produções acadêmicas.

### 5.1.1 Assistência Estudantil

O aspecto com maior incidência de abordagem refere-se à política de assistência estudantil que foi amplamente debatida em 13 (treze) das produções analisadas<sup>98</sup>, sendo 10 (dez) dissertações e 03 (três) teses.

O debate inicial gira em torno da lei de cotas e sua vinculação ao conceito de justiça social, reparação histórica e efetividade dos direitos humanos que são materializados pela democratização das IES e pela expansão do acesso e permanência de estudantes pertencentes aos segmentos étnico-raciais discriminados. Em relação à efetividade da reserva de vagas, os programas e a política de ação afirmativa com recorte racial, as pesquisas têm apresentado avanços na inclusão educacional e na promoção da mobilidade social de grupos minoritários, permitindo diminuir as desigualdades sociorraciais.

As práticas discriminatórias deliberadas por discentes e docentes em relação à identidade racial e a condição de cotista figuram como um dos fatores que influenciam a não permanência de cotistas negros em ambiente universitário. Além disso, cabe salientar que o índice de rendimento acadêmico também é influenciado pela dificuldade em conciliar as atividades demandadas pela graduação presencial com a necessidade de inserção no mercado de trabalho devido à impossibilidade do núcleo familiar prover todas as necessidades financeiras básicas do cotista, tendo em vista que o grupo racial negro tem, em decorrência do processo histórico de discriminação, e em sua maioria, ocupado as vagas subalternizadas no mercado de trabalho.

Surge nesse contexto, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) que foi instituído pelo Decreto nº 7.234, em 19 de julho de 2010, e objetiva a promoção de condições necessárias à permanência de estudantes de baixa renda nos cursos de graduação presencial ofertados nas Ifes (BRASIL, 2010). O PNAES em seu Art. 3º, parágrafo primeiro, determina que a assistência estudantil deva contemplar:

---

<sup>98</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Benatti (2017), Cavalcante (2014), Leôncio (2018), Lima (2022), Nunes (2016), Oliva (2020), Oliveira (2019), Pacheco (2022), Santana (2022), Santos Junior (2016), Silva (2014), Veiga (2022), Vieira (2018).

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A concessão dos auxílios acima descritos atende a finalidade de oportunizar ao estudante cotista condições que ampliam a permanência na universidade e auxiliem o desempenho acadêmico, reduzindo, assim, as situações que incorram em repetência e evasão. Para atender as crescentes demandas estudantis, são definidos os critérios de seleção que normalmente avaliam os indicadores de vulnerabilidade socioeconômicos e outros que são definidos em consonância com a especificidade de cada instituição.

Neste contexto, a Assistência Estudantil tem se reorganizado internamente com intuito de estabelecer estratégias que busquem minimizar os fatores que impactam de forma negativa a permanência de estudantes cotistas nas universidades, mas ainda se depara com situações que envolvem: rendimento acadêmico insatisfatório, aumento da evasão acadêmica por desistência e a extrapolação do prazo de integralização da grade curricular dos cursos de graduação. Associa-se aos fatores antes destacados, à falta ou insuficiência de auxílio pedagógico, auxílio psicológico e, não menos importante, a insuficiência de recursos financeiros destinados à concessão de auxílios e bolsas.

As Pró-reitorias de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis, ou equivalentes, despontam como responsáveis por formular, implementar, gerir e acompanhar as políticas institucionais direcionadas a assistência estudantil e/ou ações afirmativas com a finalidade de assistir o acesso e a permanência de estudantes em ambiente acadêmico e equitativamente favorecer o protagonismo estudantil visando a formação acadêmica para a sociedade e a atuação profissional<sup>99</sup>. As pesquisas analisadas pontuam que os principais desafios enfrentados pelas pró-reitorias de assistência estudantis versam sobre recursos financeiros insuficientes frente ao quantitativo de estudantes cotistas que ingressam anualmente no ensino superior, sendo necessário reajustar os

---

<sup>99</sup> Informações consultadas na página da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Disponível em: <https://ufr.edu.br/prAE/>.

valores destinados à assistência estudantil.

Notamos, portanto, que os recursos financeiros destinados à permanência na universidade mostram-se como uma lacuna na execução da política de assistência estudantil, tendo em vista que a ação afirmativa com recorte racial tem expandido o acesso a universidade federal aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas em situação de vulnerabilidade sociorracial que, a partir do ingresso, contam com bolsas e auxílios para permanecer e diplomar nos cursos de graduação. Logo, a falta de resolução a esta problemática pode culminar no aumento dos casos de evasão acadêmica e não diplomação. A reversão desse cenário requer ampliação dos auxílios financeiros de modo a custear as condições imprescindíveis à permanência universitária.

No que concerne à percepção dos estudantes cotistas sobre a lei de cotas, as investigações têm evidenciado que há um consenso positivo acerca da ampliação do acesso da população negra nas IES e do importante papel desempenhado pelas Assistências Estudantis ao dispor de bolsas e auxílios que favorecem a permanência e a melhora do desempenho acadêmico. Outra variável que merece destaque diz respeito à constatação de que, embora as cotas raciais tenham impulsionado a presença de estudantes PPI nos cursos mais seletivos, a adesão desses estudantes mostra-se maior nos cursos de menor prestígio social<sup>100</sup>, como é o caso, por exemplo, dos cursos de graduação com titulação de licenciatura plena. Em relação à permanência nas IES percebe-se que, quando satisfeitas às necessidades básicas de subsistência dos estudantes cotistas, não há discrepâncias significativas no que tange o índice de rendimento acadêmico entre cotistas e não cotistas<sup>101</sup>.

### 5.1.2 Institucionalização da Lei de Cotas e suas políticas

No que tange a institucionalização da política de cotas e da ação afirmativa com recorte racial em instituições federais de ensino superior (Ifes), obtivemos 10 (dez) dissertações e 02 (duas) teses, totalizando 12 (doze)

---

<sup>100</sup> Sobre essa informação, consultar o trabalho de Andrade (2015).

<sup>101</sup> Sobre essa informação, consultar o trabalho de Oliva (2020).

produções<sup>102</sup> condizentes ao segundo aspecto com maior enfoque na pesquisa.

As pesquisas engajadas na investigação desse aspecto têm fomentado reflexões acerca dos processos de criação, implantação, implementação, monitoramento e aperfeiçoamento da Lei de Cotas e da política de ação afirmativa com recorte racial nas universidades federais públicas e, para alcançar esse propósito, tem reforçado a importância em debater as teorias racistas e suas contradições nas universidades como um movimento coletivo que busca desconstruir o racismo legitimado no imaginário e na prática social e também diminuir as desigualdades entre brancos e negros.

Nesse processo, são evidenciadas as dissonâncias entre o aspecto formal dos dispositivos legais e a sua (in)aplicabilidade para amenizar conflitos raciais, considerando que o índice de aceitação da implementação de cotas nas IES são maiores quando associadas ao critério social. Logo, o racismo estrutural manifestado por estudantes e docentes pertencentes, em sua maioria, ao grupo racial branco, tem imposto barreiras na seleção, no ingresso e na permanência de estudantes negros em ambiente universitário, bem como promovido o silenciamento do grupo racial negro dentro dos espaços educacionais.

Outra variável evidenciada pelas pesquisas diz respeito à constatação de que é preciso ampliar o conhecimento da lei que regulamenta as cotas nas universidades, pois acredita-se que esta seja uma das ações necessárias para promover o afeto racial àqueles (estudantes e docentes brancos) que manifestam posição contrária e/ou resistente a adoção de políticas de ações afirmativas nas universidades e, por vezes, questionam a constitucionalidade da Lei de Cotas com recorte racial (Lei nº 12.711/2012).

E, por fim, enfatizam o papel desempenhado pelas mídias na reprodução do racismo ao posicionar-se de forma ambígua no tratamento de assuntos étnico-raciais, pois ora manifestam-se ideologicamente contra o sistema de cotas, ora se utilizam de figuras notórias para esquivar-se de opiniões comprometedoras, o que inviabiliza uma discussão profunda sobre a

---

<sup>102</sup> Sobre essa informação, consultar o trabalho de Bessa (2012), Guimarães (2021), Hamú (2014), Lopes (2022), Macedo (2018), Oliveira (2016), Silva (2012), Silva (2017), Silva (2021), Souza (2013), Vaz (2012), Vidigal (2016).



política de inclusão e democratização do ensino superior aos grupos raciais historicamente excluídos.

### 5.1.3 Avaliação Institucional

O aspecto da avaliação institucional é abordado em 09 (nove) dissertações<sup>103</sup> que, em uma perspectiva mais ampla, afirmam que a Lei de Cotas e as políticas de ações afirmativas não estão sendo integralmente incorporadas na avaliação institucional das universidades federais, o que denota uma possível desconexão entre a relevância atribuída as políticas de ação afirmativa e a forma como elas são consideradas nos processos avaliativos. Nesse cenário, as ações afirmativas devem ser integradas aos processos de avaliação institucional, oportunizando, assim, a proposição de melhoria contínua da qualidade do ensino superior e a promoção da diversidade étnico-racial, da equidade de oportunidades e da cultura inclusiva e representativa.

A falta de ênfase nas ações afirmativas nos estudos de avaliação do ensino superior pode refletir uma lacuna na compreensão da importância dessa política na expansão do acesso e a democratização das IES, na promoção da igualdade de oportunidades aos estudantes cotistas e não-cotistas e no alcance de uma educação mais justa e inclusiva. É essencial que as IES reconheçam os impactos e a relevância das políticas de ação afirmativa e das cotas para a sociedade e, por este motivo, não as vejam apenas como uma responsabilidade de órgãos específicos, mas como parte integral de sua missão educacional e institucional. Isso requer uma mudança de mentalidade e no compromisso institucional para garantir que essas políticas sejam implementadas de forma eficaz e monitoradas regularmente por meio dos processos de avaliação.

Partindo desse entendimento, a avaliação institucional participativa surge como uma ação que envolve toda a comunidade acadêmica seja no fortalecimento de áreas positivas da instituição educacional ou na proposição de planos de ação que vislumbre a solução de desafios enfrentados e o

---

<sup>103</sup> Sobre essa informação, consultar o trabalho de Andrade (2015), Araújo (2013), Burle (2018), Gonçalves (2012), Lutz (2015), Magalhães (2019), Palla (2017), Rosa (2013) e Rosa (2016).

desenvolvimento de uma cultura de melhoria contínua que promova mudanças significativas nas práticas e nas políticas institucionais.

#### 5.1.4 Identidade e Representatividade Racial

Na abordagem deste aspecto, localizamos 07 (sete) produções<sup>104</sup> – 05 (cinco) dissertações e 02 (duas) teses – que tratam da construção da identidade negra e da representatividade racial no contexto do ensino superior público brasileiro em decorrência das relações e interações com estudantes e docentes brancos.

Notamos, portanto, que o reconhecimento oficial do racismo em contexto nacional impulsionou discussões sobre as políticas de ações afirmativas e a consciência racial da população brasileira. Contudo, a questão do reconhecimento racial ainda é abordada de forma superficial no âmbito das IES e, este fato, tem resultado na invisibilidade acadêmica dos cotistas negros e ecoado na formação de professores, na construção da identidade racial e na autorrealização do profissional docente. A abrangência insuficiente das ações afirmativas as demandas da comunidade acadêmica tem reforçado o preconceito, a estigmatização e o silenciamento de estudantes cotistas negros.

As ações afirmativas tem materializado a efetivação da inclusão étnico-racial nos cursos de graduação presenciais e, com isso, têm alcançado avanços positivos na mudança no perfil dos estudantes universitários, embora os índices de inclusão de pretos e pardos não represente a totalidade do grupo racial negro se comparado a outros grupos raciais. De forma abrangente, as ações afirmativas e a luta antirracista têm contribuído com a construção e o fortalecimento da identidade racial negra e a ampliação da mobilidade social, garantindo as pessoas negras o acesso às condições que lhes permitam posicionar profissionalmente no mercado de trabalho.

Sobre o perfil dos cotistas negros<sup>105</sup>, constatou-se que os estudantes são majoritariamente de escolas públicas, pardos e estão na faixa etária de 18 a 24 anos. Em relação ao gênero dos cotistas, percebeu-se que há uma

---

<sup>104</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Agostinho (2015), Barreto (2015), Batista (2019), Ferreira (2021), Lima (2017), Meira (2013) e Santana (2013).

<sup>105</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Nunes (2016) e Ferreira (2021).

variação quantitativa que impede determinar exatidão a esse respeito. Além disso, os pais dos estudantes cotistas negros têm baixa escolaridade e se encontra em situação de vulnerabilidade sociorracial, o que compromete o acúmulo de capital cultural<sup>106</sup> e interfere na permanência na universidade. As pesquisas também constataram que os cotistas negros, na ocasião da autodeclaração identitária, detinham pouco conhecimento sobre o sistema de cotas e a identidade racial.

#### 5.1.5 Movimento Negro

Sobre as contribuições do Movimento Negro para a criação de políticas e a adoção de cotas que visam à inclusão da população negra nas universidades públicas, identificamos 03 (três) dissertações<sup>107</sup>. Essas pesquisas se encarregam de dar visibilidade ao movimento social negro e a luta antirracista rumo à conquista de condições materiais e simbólicas que impulsionam a permanência dos estudantes cotistas nas instituições de ensino superior.

De acordo com essas investigações, há na retrospectiva histórica da educação pública brasileira, evidências das conquistas alcançadas pelo movimento negro que, transpondo os limites físicos das universidades, reverberam suas lutas na trajetória de sujeitos negros, como é o caso, por exemplo, da adoção de cotas universitárias enquanto conquista histórica que tem beneficiado estudantes cotistas negros. Além disso, enfatizam que as contribuições do movimento negro para o contexto do ensino superior também são refletidas pela influência de temas abordados nas casas parlamentares e das práticas que cooperam de forma abrangente com a inclusão de negros nos diversos setores da sociedade.

#### 5.1.6 Cotas para a pós-graduação

Abordando o prisma da implementação das políticas de ações

---

<sup>106</sup> Sobre essa discussão, consultar o trabalho de Nunes (2016).

<sup>107</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Navegantes (2019), Neves (2019) e Santos (2016).

afirmativas no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, contamos com as contribuições de 03 (três) dissertações<sup>108</sup> que problematizam a falta de adesão desse nível de ensino a reserva de vagas com recorte racial como uma lacuna no entendimento de sua aplicabilidade por aqueles que coordenam os programas.

De maneira geral, a falta de adesão às cotas raciais pode ser atribuída, dentre as inúmeras razões, tanto a resistência quanto à falta de compreensão de como essas políticas podem ser implementadas de forma efetiva. As pesquisas analisadas revelam a necessidade de promover a diversidade e equidade nos PPG, proporcionando aos estudantes iguais condições de oportunidade e aos docentes a possibilidade de sanar as dúvidas atinentes aos critérios de seleção e aos impactos das cotas tanto na qualidade quanto na competitividade dos programas. Por fim, sinalizam a relevância no estabelecimento de estratégias capazes de transpor as barreiras impostas às cotas e motivar a criação de um ambiente acadêmico inclusivo e diversificado.

#### 5.1.7 Comissão de Heteroidentificação

Tratando da implantação de comissões de heteroidentificação em ambiente universitário, pudemos dialogar com apenas 01 (uma) dissertação<sup>109</sup> que se incumbiu de abordar as comissões como mecanismo de fiscalização que busca coibir a ocorrência de fraudes no processo de acesso as instituições federais de ensino superior e garantir a eficácia das políticas de ações afirmativas ao cumprir o papel educativo sob a lógica da luta antirracista.

Neste tópico, foram apresentadas as principais abordagens das teses e dissertações produzidas na região Centro-Oeste do Brasil em relação à política de ação afirmativa, com ênfase na cota racial implementada nos cursos de graduação presenciais das universidades federais públicas. Os temas mais recorrentes incluem a assistência estudantil, a institucionalização da Lei de Cotas e a avaliação institucional. Em síntese, as pesquisas revelam avanços significativos na inclusão universitária e na promoção da mobilidade social do

---

<sup>108</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Pires (2015), Quintiliano (2020) e Ferreira (2022).

<sup>109</sup> Sobre essa discussão, consultar o trabalho de Oliveira (2019).

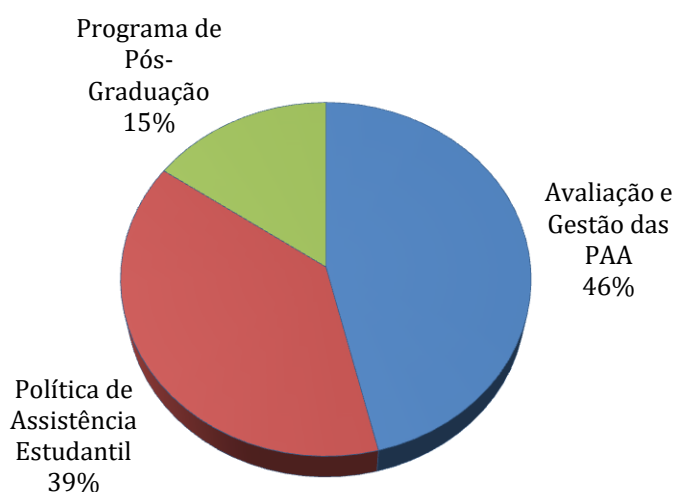
grupo étnico-racial negro, mas também destacam desafios persistentes, como a insuficiência de recursos destinados à permanência dos estudantes cotistas, a resistência à implementação da política de cota racial, e a necessidade de uma maior integração dessa política nos processos avaliativos das universidades. A qualidade do estudo reside na amplitude dos aspectos investigados e na capacidade de evidenciar tanto os avanços quanto as lacunas nas ações afirmativas com recorte racial, oferecendo uma visão crítica e abrangente do cenário atual.

## 5.2 PROPOSTAS DE MELHORIAS PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Nessa etapa, apresentamos as contribuições das teses e dissertações da região Centro-Oeste na produção do conhecimento sobre a política de ação afirmativa na modalidade cotas raciais nos cursos de graduação e seu impacto no processo de ampliação do acesso e da permanência estudantil em instituições de ensino superior. Neste propósito, como foi dito anteriormente, procedemos à análise dos resumos das 48 produções acadêmicas selecionadas e, com isso, foi possível identificar 13 dissertações que faziam proposição de melhorias aos aspectos e as dimensões da ação afirmativa com recorte racial.

Com intuito de dar maior visibilidade aos dados coletados, optamos por agrupar os aspectos e dimensões que apresentavam semelhança entre si. Assim, as proposições de melhorias foram divididas em três (3) grupos distintos, conforme é evidenciado no Gráfico 7.

**Gráfico 7** – Propostas de melhorias contidas nas dissertações.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos na BDTD (<http://bdtb.ibict.br/vufind/>).

O primeiro grupo corresponde a 46% das propostas apresentadas e, de forma extensa, propõe à criação de instrumento de avaliação contínua e a gestão permanente da política de ação afirmativa<sup>110</sup>, modalidade cotas raciais, de modo que o seu aperfeiçoamento transcenda o mero ato de avaliar os resultados obtidos e abarque, mais especificadamente, a tomada de decisões com base no interesse coletivo em identificar quais os efeitos históricos do racismo e das desigualdades sociorraciais ainda não foram superados. Assim, os autores dessas pesquisas tencionam a continuidade da Lei de Cotas e da política de ação afirmativa com vistas a aplicação do conceito de justiça social e reparação histórica no processo de manutenção da reserva de vagas que ampliam o acesso ao ensino superior.

O segundo grupo é responsável pelas propostas direcionadas a Política de Assistência Estudantil (PAE)<sup>111</sup> (39%), revelando uma preocupação crescente da comunidade acadêmica quanto ao impacto da assistência na efetividade dos objetivos pretendidos pela ação afirmativa com recorte racial, tendo em vista que os estudantes que integram os grupos beneficiados com as cotas raciais estão, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade sociorracial e econômica. Esse fato tem ressaltado o quanto as bolsas e os auxílios concedidos pela PAE têm assegurado à permanência estudantil em condições de sucesso acadêmico. Logo, a proposição de melhorias direcionadas a assistência estudantil abrange a adequação dos recursos financeiros visando o atendimento total das demandas de bolsas e auxílios destinados à promoção da permanência, integração estudantil, apoio pedagógico, apoio psicológico e diplomação.

O terceiro grupo, por sua vez, volta sua atenção à implementação de ações afirmativas nos programas de pós-graduação<sup>112</sup> (15%) em consequência das exigências do mercado por profissionais qualificados em diferente nível de educação e também a urgência em assegurar a inclusão e a permanência de estudantes negros nesta modalidade educacional e, conseqüentemente, o

---

<sup>110</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Gonçalves (2012), Magalhães (2019), Pacheco (2022), Rosa (2013), Silva (2012) e Souza (2013).

<sup>111</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Andrade (2015), Benatti (2017), Guimarães (2021), Oliveira (2017) e Palla (2017).

<sup>112</sup> Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Pires (2015) e Quintiliano (2020).

enfrentamento da sub-representação do grupo racial negro e outras desigualdades raciais associadas.

Para finalizar, destacamos que a implementação de política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, tem efetivamente favorecido o acesso e a permanência de estudantes negros nas universidades federais públicas. Contudo, é preciso intensificar a reflexão da política de cota racial na graduação pela perspectiva conscientizadora, humanista e libertadora, com o objetivo de “[...] melhorar a leitura real do mundo, questionar as desigualdades e garantir uma educação de qualidade, pública, gratuita e como Direito de todos, não como mercadoria, e que vise apenas formação técnica competitivista”. O que significa também romper com “à lógica da ausência do Estado no amparo às camadas populares, às suas reais necessidades, por isso, uma conquista” (VANELI JUNIOR; CARVALHO, 2023, p. 18).

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.*

Nelson Mandela.

O estudo intitulado “Inclusão em movimento: análise de teses e dissertações sobre cotas raciais na graduação produzidas no Centro-Oeste (2012-2023)”, resultou do interesse em investigar o Estado do Conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos cursos de graduação, tendo como fio condutor dessa análise as diferentes perspectivas acerca da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) apresentadas nas teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação vinculados às universidades federais públicas da região Centro-Oeste do Brasil.

O desenvolvimento da pesquisa culminou em um balanço das produções acadêmicas *stricto sensu* sobre as cotas raciais na graduação e na identificação das lacunas que circundam a temática no contexto da educação superior. Nota-se, portanto, que os resultados alcançados sinalizam quais aspectos da temática tem ganhado notoriedade nos debates acadêmicos e que podem oportunamente corroborar com o desenvolvimento de pesquisas futuras que busquem contribuir com o combate e a superação dos efeitos do racismo estrutural que instaurou em nossa sociedade e nas instituições, de maneiras distintas, desigualdades educacionais que afetam os diferentes grupos étnico-raciais, em especial, os negros.

No que tange a “Construção Histórica do Racismo no Brasil”, dialogamos com as bases teóricas que versam sobre o conceito de raça, racismo, discriminação racial e preconceito, bem como evidenciam a relação desses conceitos com a questão racial no Brasil, contextualizando seus impactos nos processos de formação das relações étnico-raciais. Diante o



exposto, ficou notório o caráter intemporal do racismo estrutural que, do regime escravocrata aos dias atuais, tem promovido à marginalização, a precarização e a subjugação da população negra, determinando quais espaços esses corpos podem ocupar na estrutura da sociedade brasileira. Ao longo deste debate, foram destacados movimentos nacionais que intenta(ram) a superação do racismo e de seus efeitos que, apesar dos esforços empreendidos, ainda acentuam as disparidades sociorraciais, restringem a mobilidade social dos grupos racializados e provocam impactos psicossociais.

Na análise da “Política Pública de Inclusão no Ensino Superior”, percebemos que as políticas públicas educacionais foram criadas com o intuito de promover a inclusão de grupos minoritários, em especial o grupo racial negro, em Instituições Federais de Ensino Superior e que, mesmo diante de manifestações sociopolíticas contraditórias, tem edificado em nossa sociedade mecanismos que visam minorar os índices e os desafios materializados pelas desigualdades raciais. Regressar ao contexto sociopolítico que marcou o surgimento da política de ação afirmativa no Brasil permitiu destacar os limites, os desafios e os avanços concernentes à implementação, a avaliação e a manutenção da Lei nº 12.711/2012, Lei de Cotas, de modo a destacar que, além do direito de acesso, é imprescindível assegurar aos estudantes negros condições que efetivamente lhes assegurem a permanência, a diplomação e a paridade na inserção no mercado de trabalho. E, por fim, colocamos em evidência as perspectivas políticas que marcam as proposições de aperfeiçoamento e ampliação da política de ação afirmativa que institui cotas para o acesso as IFES, o que permite refletir sobre o posicionamento político em relação ao cenário atual da educação superior pública do Brasil.

No tocante ao “percurso metodológico”, evidenciamos a realização de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento de abordagem qualitativa. Definidas as IES do Centro-Oeste participantes da pesquisa, bem como o descritor (Ação Afirmativa, na flexão singular e plural) e o recorte temporal (jan./2012 a jun./2023), procedemos ao levantamento, o tratamento e a análise dos dados coletados. Assim, as teses e as dissertações levantadas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) forneceram dados que revelam avanço no debate e na implementação das cotas raciais nas universidades públicas, ampliando, assim, o acesso da

população negra aos cursos de graduação presencial. De modo igual, ganharam destaque os aspectos relativos à permanência estudantil e a adesão às cotas raciais nos cursos de pós-graduação.

Em “O que as produções do Centro-Oeste revelam sobre a Política de Ação Afirmativa”, constatamos, a partir dos dados coletados, uma diferença significativa entre o quantitativo de teses e dissertações, o que sinaliza maior interesse e preocupação dos pós-graduandos em nível de mestrado em investigar os avanços na aplicação da ação afirmativa, modalidade cotas raciais, e as transformações incididas por essa ação no ensino superior público brasileiro e na mobilidade da população negra. Além disso, identificamos a existência de três lacunas que, segundo as produções analisadas, carecem de debates aprofundados a fim de elucidá-las, sendo elas: (I) a avaliação e a gestão da política de ação afirmativa (PAA), modalidade cotas raciais; (II) a Política de Assistência Estudantil (PAE) e (III) a adesão das cotas raciais nos programas de pós-graduação.

Em relação à avaliação e a gestão da PAA, primeira lacuna destacada, ressaltamos a necessidade de que elas sejam, respectivamente, contínuas e permanentes, possibilitando, assim, o aprimoramento das políticas públicas educacionais e a tomada de decisões que, com base nos resultados alcançados, determinará ou não pela manutenção da reserva de vagas que visa à expansão do acesso e a democratização das Ifes, bem como à edificação de uma universidade efetivamente inclusiva e capaz de contribuir com a reparação histórica das desigualdades sociorraciais e educacionais perpetradas pelo racismo na sociedade brasileira e, com isso, promover a justiça e a mobilidade social objetivando a inserção igualitária no mercado de trabalho.

No tocante a Política de Assistência Estudantil, segunda lacuna, observamos que, para além de garantir o acesso ensino superior público, é fundamental investir em políticas institucionais e estratégias que possibilitem à transposição de barreiras que limitam à permanência, o êxito acadêmico e, conseqüentemente, a promoção da mobilidade social dos estudantes cotistas negros, como é o caso, por exemplo, da vulnerabilidade socioeconômica, do rendimento acadêmico e da discriminação racial que, de maneira isolada ou associada, contribuem com os índices de evasão acadêmica desses

estudantes. Na atualidade, as Ifes têm colaborado com a redução das desigualdades educacionais por meio das Assistências Estudantis, as quais são responsáveis por gerenciar os recursos destinados a auxiliar os estudantes em situação de vulnerabilidade sociorracial, econômica e educacional, visando a sua permanência e a diplomação. Nesse sentido, os auxílios são concedidos mediante atendimento de critérios de seleção estabelecidos em edital e abarca, de acordo com as especificidades de cada Ifes, a permanência, a moradia, a gratuidade no restaurante universitário ou complementar de alimentação, a participação em eventos, bem como o auxílio emergencial e/ou creche. Somam-se a isso, os recursos destinados às bolsas pecuniárias concedidas aos estudantes selecionados para participar de editais de monitoria inclusiva e de acompanhamento acadêmico estudantil, este último destina-se ao atendimento das demandas pedagógicas e psicológicas. Nesse tocante, ponderamos que proporcional ao aumento do número de estudantes que ingressam anual ou semestralmente no ensino superior ampliam-se também os custos com os auxílios destinados a permanência universitária e que esse é um campo complexo que demanda debates mais profundos com vistas ao fortalecimento da PAE e a proposição de estratégias cada vez mais eficazes.

Com relação à adesão dos programas de pós-graduação as cotas raciais, terceira lacuna levantada, os dados revelaram a existência de um movimento de resistência e de incompreensão acerca da operacionalização da reserva de vagas que permita assegurar aos estudantes racialmente discriminados iguais condições de oportunidade de ingresso nesse nível de ensino. Enfatizam, sobre isso, que os coordenados dos PPG devem elucidar todas e quaisquer dúvidas que possam existir acerca dos critérios de seleção para ingresso nos cursos de pós-graduação e da forma como as cotas podem, ou não, afetar a qualidade e a competitividade dos PPG, tornando-os inclusivos e racialmente representativos. Com isso, é possível responder às demandas sociais e acadêmicas por profissionais qualificados e a urgência em promover a inclusão de estudantes negros neste nível educacional.

Ao realizar o presente Estado do Conhecimento, constatamos que a Política de Ação Afirmativa, modalidade cotas raciais (Lei n.º 12.711/2012), tem alcançado resultados cruciais para a promoção da inclusão de estudantes negros em universidades públicas que, em nossa sociedade, se constituem um

dos importantes espaços de poder. Notamos que, ao estabelecer equidade racial nos processos de acesso à educação superior, as cotas raciais têm gradualmente promovido transformações nos espaços universitários de modo a ampliar a representatividade desse segmento étnico-racial e a fomentar debates sobre as diferenças sociorraciais que acentuam a questão racial no país.

Considerando as lacunas reveladas nesta pesquisa, ressaltamos, de forma conclusiva, a relevância deste estudo para a condução de investigações futuras que se atentem aos avanços e desafios que circundam a avaliação e gestão da política de ação afirmativa, o aperfeiçoamento das Políticas de Assistência Estudantil e a efetivação das cotas raciais nos programas de pós-graduação. Acrescentamos a isso, o desenvolvimento de estudos que verifiquem a efetividade das cotas raciais na promoção da mobilidade social da população negra diplomada no que concerne à paridade racial na inserção no mercado de trabalho e nos espaços de poder.

Em síntese, a inclusão em movimento reflete a constatação de que a implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, na graduação é um mecanismo essencial para assegurar à população negra condições para o acesso, a permanência e a diplomação nas universidades federais públicas. O aumento da representatividade racial de estudantes negros nos cursos de graduação das universidades federais públicas é, por si só, um movimento de resistência e enfrentamento ao racismo e suas diferentes manifestações na estrutura da sociedade brasileira. Contudo, há de se destacar que os mecanismos de enfrentamento ao racismo estrutural ainda carecem de aperfeiçoamento, o que denota que o processo de inclusão racial de negros nas universidades públicas não alcançou integralmente o seu propósito, necessitando, portanto, ser continuado.

## REFERÊNCIAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumos. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: [http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021\\_ABNT6028Resumo.pdf](http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf). Acesso em: 16 set. 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **O que significa elaborar o passado**. Porto Velho: Edufro, 2008.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Djamila Ribeiro (coord.). --São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2020.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Não há salvamento fora da instrução: atitudes e comportamentos em torno da escolarização compulsória dos ingênuos no Paraná provincial (década de 1880). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. – Niterói: EdUFF, 2016. 442p. p. 247-269.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENATTI, Vania Pereira Morassutti. **Dificuldade de permanência na universidade estadual de mato grosso do sul**: a realidade do estudante pobre e negro na unidade Universitária de Dourados. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MT, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERNACKI, Juliane Rogonni Ferrari. **O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis – MT**. 2021. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, 2021.

BEZERRA, Teresa Olinda caminha. *et al.* **Políticas de cotas e inclusão social na universidade brasileira**: a experiência da Universidade Federal Fluminense. Niterói: Eduff, 2021. 136 p.

BEZERRA, Teresa Olinda caminha. **Políticas de cotas e inclusão**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, v. 20, VII-IX, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.075, de 15 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor que o IBGE, na forma da regulamentação, adotará metodologia para atualizar anualmente os percentuais de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em relação à população das unidades da Federação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.788, de 12 de maio de 2021**. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.422, de 04 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas e outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.425, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a inclusão de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 433, de 03 de março de 2022**. Altera o artigo 7º da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente o programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino

médio em escolas públicas, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.384, de 04 de dezembro de 2020**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.749, de 05 de julho de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas na rede pública e privada de educação para crianças com Autismo. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 outubro de 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de julho de 2010.

BRASIL. **Decreto nº 3.952, de 04 de outubro de 2001**. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação CNCD. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de outubro de 2001.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei n.º 5.465, de 03 de julho de 1968**. Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de julho de 1968.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de março de 2008.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de

13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de julho de 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 agosto 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de novembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 – 27 dez 1961, p. 11429.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BUTLER, Judith. **Os corpos que importan:** sobre los limites matariales y discursivos del “sexo”. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CERQUEIRA, Daniel [et al]. **Uma avaliação de impacto de política de segurança pública:** o programa Estado Presente do Espírito Santo. Brasília: Ipea, fev. 2020.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 39 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença?. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

COSTERA MEIJER, Irene. **Which Difference Makes the Difference?** On the Conceptualization of Sexual Difference. In: HERMSEN, Joke J.; VAN LENNING, Alkeline (ed.). *Sharing the Difference: Feminist Debates in Holland.* New York: Routledge, 1991.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas:** teoria e prática. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2014.

CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva e Preconceito:** desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador: Edufba, 2012. p. 39-59.



CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, Indivíduo e Sociedade**. Temas em Psicologia, nº 3, p. 47-70, 1996.

CROCHÍK, José Leon. **Teoria Crítica da Sociedade e estudos sobre o preconceito**. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 1, p. 67-99, 2000.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. **Teoria crítica e educação inclusiva**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 122-137, jul./dez. 2008.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. – Niterói: EdUFF, 2016. 442 p. p. 163-187.

DÁRIO, Vaneli Junior. **Assistência Estudantil, domesticação e libertação em debate**: o contexto da UFMS, Campus de Coxim. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Inclusão escolar**: política, marcos históricos, avanços e desafios. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 12, p. 3–21, 2012.

DIAS, Sonia Maria Barbosa. **Desafios para a permanência do ensino superior**: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações Afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 164-176, mai./ago. 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. – Niterói: EdUFF, 2016. 442p. p. 329-362.

DUARTE, Evandro Charles Piza. **Do medo da diferença à liberdade com igualdade**: as ações afirmativas para negros no ensino superior e os procedimentos de identificação de seus beneficiários. 2011. 475 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, João. et al. **Ação Afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Política da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 5, p. 31-44, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Dominus Editora, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, Marcos Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. 442p

FRANCELINO, Juliana Campos; REBOLO, Flavinês. Reflexões acerca das pesquisas denominadas estado do conhecimento. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1-14, jan./dez., 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALLO, Sílvio. Subjetividade, ideologia e educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 2.9, p.133 -152, jan./jun. 1998.

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

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. - Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-58.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antiracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (org.) *et al.* **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15 Editores, 1997.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: Editorial Labor, 1976.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

INADA, Angélica Kimie. **Quando a UNICAMP falou sobre cotas**: trajetória de militância do Núcleo de Consciência Negra e frente Pró-Cotas da UNICAMP.

2018. 139 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**: Tabela 136 - População residente, por raça ou cor. [Comparação entre os anos de 2000 e 2010]. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência de Notícias. SIS 2015: Desigualdades de gêneros e racial diminuem em uma década, mas ainda são marcantes no Brasil. Editora: Estatísticas Sociais, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapa Político da Região Centro-Oeste**, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019.

LIMA, Márcia. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 87, pp. 77-95, jul. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Editora Summus Editorial, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENEZES, Paulo Lucena de. A ação afirmativa (affirmative action) no Direito Norte-Americano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: histórias e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, mai./ago. 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *et al.* **Educação e diferenças**: os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; SILVA, Áurea Gardeni Sousa da. A experiência de estudantes africanos no Brasil. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 55-70, jan./abr. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Ambiguidades do Racismo à Brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (orgs.). **O Racismo e o Negro no Brasil**: questões para a psicanálise. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.

NABARRO, Edilson Amaral. **Análise do acesso à educação para a promoção do desenvolvimento humano e a redução das desigualdades raciais**: o papel do Estado e a Política de Cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

NASCIMENTO JUNIOR, Raimundo Nonato. **Educação e Diversidade Étnico Racial**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades - Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, Goiânia, GO, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Flávio Antônio da Silva. **O Beabá do racismo contra o negro brasileiro**. Rondonópolis/MT: Gráfica Print, 2010.

NOGUEIRA, Camila Soncini. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**: preconceito, diferença e exclusão na perspectiva dos coordenadores de curso da UFR. 2022. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, 2022.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, p. 287-308, 2007.

PASTORE, José. **Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: TA Queiroz, 1979.

PEREIRA, Juliano Gonçalves. **À flor da pele**: a juventude negra feminina na agenda política de juventude no século XXI. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. LANDER, Edgardo (org). Coléccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Lei Ordinária Nº 3.708**, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 09 nov. 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Tradutor Ernani. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Priscila Goulart dos. **Ecoa o grito da resistência que derrubou barreiras e tomou o que é nosso**: dez anos de ações afirmativas na UFRGS. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. - Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-126.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2007.

SANTOS, Sales Augusto. **O Sistema de Cotas para Negros da UNB um balanço da primeira geração**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. **O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, p. 184-208, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1 -12, set./dez. 2020.

SILVA, Leticia Santos da. **Cotas étnico-raciais no IFSUL Campus Bagé**: sob o olhar do aluno cotista. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Direitos Humanos) - Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas - Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, Pelotas, 2018.

SILVA, Maria Lúcia da. **Racismo no Brasil**: questões para psicanalistas brasileiros. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (orgs.). O Racismo e o Negro no Brasil: questões para a psicanálise. – 1ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 71-89.

SOUZA, Analy Castilho Polizel de. et al. **Relatório de Gestão e Prestação de Contas do exercício de 2023**. Rondonópolis: UFR, 2024.

SOUZA, Andreliza Cristina de. 2018. **Meta-avaliação das Políticas de Cotas**: um estudo de processos nas universidades estaduais paranaenses. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SOUZA, Maria Vitória Cordeiro de; LEMKUHL, Isabel; BASTOS, João Luiz. Discriminação e sofrimento psíquico de graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 18, p. 525-537, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

TABACOF, Heidi. Dessemelhanças e Preconceitos. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (orgs.). **O Racismo e o Negro no Brasil: questões para a psicanálise**. – 1ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 45-56.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), Rio de Janeiro, 2012.

VANELI JUNIOR, Dário. **Assistência Estudantil, domesticação e libertação em debate: o contexto da UFMS, Campus de Coxim**. 2019. 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

VANELI JUNIOR, Dário; CARVALHO, Ademar de Lima. **A política pública de assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior: conscientização e educação libertadora em debate**. *Educação*, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466469>

VANNUCHI, Maria Beatriz Costa Carvalho. **A violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira**. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (orgs.). **O Racismo e o Negro no Brasil: questões para a psicanálise**. – 1ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 59-70.

## REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS

AGOSTINHO, Kamilla Maesta. **O estudante beneficiado por programas de ação afirmativa do curso de enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso Campus Universitário de Sinop: Quem sou eu? Quem é ele?** 130 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá - MT, 2015.

ANDRADE, Rogério de. **Avaliação do processo de implementação de ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Dourados - MS, 2015.

ARAÚJO, Ionete Eunice de. **Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília**. 132 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia, Brasília – DF, 2013.

BARRETO, Kelly Coelho Costa. **As cotas nos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás: a questão do reconhecimento.** 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília – DF, 2015.

BENATTI, Vania Pereira Morassutti. **Dificuldade de permanência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a realidade do estudante pobre e negro na unidade Universitária de Dourados Universidade Federal da Grande Dourados.** 183 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Dourados –MS, UFGD, 2017.

BESSA, Jammes Miller. **A constitucionalidade das ações afirmativas para ingresso nas universidades públicas brasileiras.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento, Goiânia – GO, 2012.

BURLE, Fernanda Rivera. **O Efeito de Desejabilidade Social na Opinião Pública sobre Diferentes Tipos de Políticas de Ação Afirmativa.** 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciência Política, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Brasília – DF, 2018.

FERREIRA, Jéssica Oliveira. **Considerações acerca do Sistema de Cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o Processo de Identidade dos Alunos Cotistas.** 67 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Três Lagoas – MS, 2021.

FERREIRA, Laila Cristina Domingos. **Heteroidentificação: um olhar dos estudos culturais sobre o processo de entrada do aluno cotista na Universidade.** 98 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Aquidauana – MS, 2022.

GONÇALVES, Carlianne Paiva. **“Eu sempre estava fora do lugar”:** perspectivas, contradições e silenciamento na vida de cotistas. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguísticas, Goiânia - GO, 2012.

GUIMARÃES, Paloma Mendes. **Ações Afirmativas e Lógica Elitista: uma equação possível?** 186 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço Social, Goiânia - GO, 2021.

LEONCIO, Keyla Cristina da Silva. **Ações Afirmativas em pauta: condições institucionais de permanência de estudantes cotistas na UFMT.** 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de



Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Cuiabá – MT, 2018.

LIMA, Renata Monteiro. **Negro entre aspas: revisitando o debate sobre Ação Afirmativa no Brasil**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Brasília – DF, 2017.

LOPES, Felipe dos Santos. **Política de regionalização de acesso à Universidade Federal do Acre: um estudo sobre o bônus do argumento de inclusão regional e seus reflexos na comunidade acadêmica**. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação em Administração, Brasília – DF, 2022.

LUTZ, Cleyton Pereira. **Ações Afirmativas para ingresso no Ensino Superior e discurso racista na mídia brasileira: um estudo a partir da revista Veja**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação (FAED) Programa de Pós Graduação em Educação, Dourados – MS, UFGD, 2015.

MACEDO, Karoline dos Reis. **A Institucionalização da Política de cotas da Educação Superior na UFMS – 2013 a 2016**. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande - MS, 2018.

MAGALHÃES, Janaina de Cássia. **Gestão da Política de Cotas em Instituições Federais de Ensino Superior: estudo na Universidade Federal de Goiás**. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia, Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional, Goiânia - GO, 2019.

MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Ações afirmativas na Universidade de Brasília: a opinião das estudantes oriundas do sistema de cotas**. 175 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília – DF, 2013.

NAVEGANTES, Aline de Souza. **O CEDENPA e a luta pela implantação das políticas de cotas étnico-raciais na Universidade Federal do Pará (UFPA)**. 137 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2019.

NEVES, Francyslene Pereira. **Experiências do Movimento Negro de Rondonópolis e as Políticas Antirracistas de Educação**. 98 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis - MT, 2019.

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A permanência dos estudantes que ingressaram por Ação Afirmativa: a assistência estudantil em foco**. 189 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá - MT, 2016.

OLIVA, Luciana Menezes da Cunha Rêgo. **Sistema de Cotas na Universidade Pública Brasileira**: avaliação da experiência da UNB após a Lei 12.711/12. 93 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Brasília – DF, 2020.

OLIVEIRA, Etiene de Sousa Lima de. **Acesso e permanência de estudantes cotistas na Universidade de Brasília**: estratégias para democratização da Educação Superior. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília – DF, 2019.

OLIVEIRA, Fabiana Corrêa Garcia Pereira de. **O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas Universidades Federais do Brasil**: análise da implantação das comissões de Heteroidentificação. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dourados – MS, 2019.

PACHECO, Jakeline de Andrade. **O acesso da população negra à graduação da UFG: um estudo sobre a lei nº 12.711/2012**. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia - GO, 2021.

PALLA, Amanda Cristina Fonseca. **Ações afirmativas na UFG: Psicologia para mudança e fortalecimento de minorias sociais**. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia - GO, 2017.

PIRES, Plínio de Melo. **Sistema de cotas como instrumento de ação afirmativa**: estudo sobre o ingresso de negros no funcionalismo público brasileiro. 99 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento, Goiânia - GO, 2015.

QUINTILIANO, Marta. **Redes afro-indígenaafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da Pós-Graduação Stricto Sensu e Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Goiás**. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação (FAED) Programa de Pós Graduação em Educação, Dourados – MS, UFGD, 2016.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A Política de Cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui):** concepção, implantação e desafios. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão - GO, 2013.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência na Educação Superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAF na UFMS.** 159 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande – MS, 2022.

SANTOS, Mariza Fernandes dos. **Movimento Negro e Relações Raciais no Espaço Acadêmico:** Trajetórias Socioespaciais de Estudantes Negros e Negras na UFG. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia - GO, 2016.

SILVA, Edneuzza Alves da. **Ações Afirmativas na Educação Superior: um estudo sobre dissertações defendidas em Universidades Federais de 2001 a 2011.** 151 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, Brasília – DF, 2012.

SILVA, Suzy Meiry. **Cidadania, comunicação pública e educação superior:** estudo de caso sobre ações afirmativas da UFG. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Goiânia - GO, 2014.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil.** 214 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Sociologia, Brasília – DF, 2017.

SILVA, Viviani Cristina. **Uma análise documental do programa UFG-Inclui:** historicidade e implicações. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí – GO, 2021.

SOUZA, Ivanise Melo de. **Ações Afirmativas na Educação Superior a Distância:** uma análise do impacto social do sistema de reserva de vagas no curso de pedagogia da UNIMONTES-UAB. 172 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília – DF, 2013.

VAZ, Leandro Farias. **Uma Geografia das ações afirmativas no ensino superior:** as cotas étnico-raciais na UEG e UFG. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócioambientais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia - GO, 2012.

VEIGA, Maicon Guiland. **Direito à educação por meio das Ações Afirmativas para o Ensino Superior: garantia de exercício de cidadania**

**pele acesso/permanência nas Universidades Federais no Mato Grosso do Sul no período de 2018 a 2021.** 121 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Direito (FADIR), Programa de Pós-Graduação em Direito, Campo Grande – MS, 2022.

VIDIGAL, Robert Lee Borges de Paula. **Opinião pública sobre Ações Afirmativas:** efeitos do afeto racial, estratificação social, predisposições políticas e conhecimento político na visão dos brancos. 88 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciência Política, Brasília – DF, 2016.

VIEIRA, Guilherme Augusto Dos Santos. **Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017):** sistemas de cotas e inclusão étnico-racial. 263 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Dourados – MS, UFGD, 2018.

#### REFERÊNCIAS DAS TESES ANALISADAS

BATISTA, Michelangelo Henrique. **Relações e Interações Raciais entre universitários negros e brancos no curso de Pedagogia e Direito da UFMT:** (Re)Construção de Identidades na contemporaneidade. 233 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá - MT, 2019. -- Área de Concentração: Educação

CAVALCANTE, Claudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens:** das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, Direitos Humanos e Ações Afirmativas:** história e revelações do Programa UFGInclui. 213 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2014

LIMA, Valéria Soares de. **Relações de gênero, desigualdade racial e a política de cotas na educação superior:** A Universidade Estadual de Goiás. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande – MS, 2022.

OLIVEIRA, Fernando Cezar Melo de. **Sistema de cotas raciais à brasileira:** uma análise linguística discursiva. 278 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2016.

SANTANA, Elaine Barbosa. **Uma abordagem bioética sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional**: intervenção do Estado para a desconstrução do mito da democracia racial. 238 f. Tese (Doutorado em Bioética). Programa de Pós-Graduação em Bioética. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

SANTOS JUNIOR, Ronaldo Rosa dos. **Políticas de cotas para ingresso na educação superior pública**: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015). 182 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016.