

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HODO APOLINÁRIO COUTINHO DE FIGUEIREDO**

**A COMISSÃO PERMANENTE DE VERIFICAÇÃO DA  
AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA  
POLÍTICA AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO  
GRANDE DO SUL**

**PORTO ALEGRE**

**2020**

### CIP - Catalogação na Publicação

Figueiredo, Hodo Apolinário Coutinho de  
A COMISSÃO PERMANENTE DE VERIFICAÇÃO DA  
AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA  
AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
SUL / Hodo Apolinário Coutinho de Figueiredo. -- 2020.  
168 f.  
Orientadora: Neusa Chaves Batista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Autodeclaração. 2. Justiça social. 3.  
Discriminação racial. 4. Democracia. 5. Desigualdade  
educacional. I. Batista, Neusa Chaves, orient. II.  
Título.

HODO APOLINÁRIO COUTINHO DE FIGUEIREDO

**A COMISSÃO PERMANENTE DE VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO  
ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA AFIRMATIVA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Chaves Batista

PORTO ALEGRE

2020

**HODO APOLINÁRIO COUTINHO DE FIGUEIREDO**

**A COMISSÃO PERMANENTE DE VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO  
ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA AFIRMATIVA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Aprovada em 28 de setembro de 2020.

---

Profª. Dra. Neusa Chaves Batista – Orientadora – UFRGS

---

Profª. Dra. Carla Beatriz Meinerz – UFRGS

---

Profª. Dra. Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher – UFRGS

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves – UFABC

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, inicialmente, à minha ancestralidade negra, pois os caminhos que trilhei para me tornar o homem que sou hoje são, em grande parte, fruto da coragem e da determinação que eles e elas tiveram no passado.

Agradeço à minha família, que me ensinou a ser leal, amoroso e honesto.

Ao meu filho Francisco, parceiro de todas as horas, cujo amor incondicional renova diariamente minhas energias.

À minha orientadora, professora Neusa Chaves Batista, pela paciência, sabedoria e entusiasmo em me conduzir ao longo dessa jornada acadêmica.

## RESUMO

A busca por justiça social tem pautado as lutas contra as diversas formas de discriminação, como o racismo e a discriminação racial, em diferentes “flancos de batalha” ao redor do mundo. Entendida através de um amplo espectro conceitual que vem se modificando ao longo do tempo, atualmente a justiça social pode ser conceituada como uma relação harmoniosa entre as dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da paridade participativa nos processos de tomada de decisão política (FRASER, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018) que influenciam o cotidiano dos cidadãos e das cidadãs (sujeitos de direitos) de diferentes países. Esta dissertação se propôs a analisar a atuação da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A referida Comissão foi designada como ferramenta institucional de controle e direcionamento dos processos de ocupação das vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as pessoas negras (pretos/as e pardos/as) para ingresso nos cursos de graduação da referida universidade. A fim de compreendermos as contribuições da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial da UFRGS para que o processo de ocupação das vagas em questão se estabeleça de forma justa, o nosso problema de pesquisa questiona: *Como e se a atuação da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial pode garantir a justa ocupação das vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as pessoas negras (pretos/as e pardos/as) nos processos seletivos para ingresso pela política afirmativa nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?* Com o referencial teórico abordado, pretendemos alcançar algumas das interconexões que se apresentam entre os conceitos de desigualdade educacional e exclusão escolar (BOURDIEU, 1998, 2011), de democracia (SANTOS, 2002, 2007, 2011, 2018) e discriminação racial (NASCIMENTO, 1978, 1980, 2004), tendo como eixo norteador de nossas análises o conceito de justiça social tridimensional (FRASER, 2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018). A trajetória metodológica de nossa pesquisa está alicerçada nos princípios das abordagens quantitativa e qualitativa, o que se caracteriza, segundo Greene (2008), como um método misto. Já os procedimentos metodológicos que utilizamos fundamentam-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (1995), que define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Os resultados encontrados apontam para o entendimento de que a

atuação da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial contribui de forma significativa para que a ocupação das vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as como pessoas negras (pretos/as e pardos/as), nos processos seletivos para ingresso pela política afirmativa nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, se estabeleça de forma justa. As políticas afirmativas para a educação no Brasil devem ser assumidas em sua potencialidade de estratégia para reduzir a desigualdade social e étnico-racial no acesso à educação, e em especial à educação superior.

**Palavras-chave:** Autodeclaração. Justiça social. Discriminação racial. Democracia. Desigualdade educacional.

## ABSTRACT

The search for social justice has been guided by struggles against different forms of discrimination, such as racism and racial discrimination, on different “battle sides” around the world. Understood through a broad conceptual spectrum that has been changing over time, currently a social justice can be conceptualized as a harmonious relationship between the dimensions of redistribution, recognition and participatory parity in policy-making processes (FRASER, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018) that influence the daily lives of citizens of different countries. This dissertation proposed to analyze the performance of the Permanent Commission for the Verification of Ethnic-Racial Self-Declaration of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Said Commission was designated as an institutional tool for controlling and directing the processes of occupying the vacancies reserved for self-declared candidates / black people (blacks and browns) for admission to undergraduate courses at the said university. In order to understand the contributions of the UFRGS Standing Committee on the Verification of Ethnic-Racial Self-Declaration so that the process of occupying the vacancies in question is fairly established, our research question asks: *How and if the performance of the Permanent Commission for the Verification of Ethnic-Racial Self-Declaration can guarantee the fair occupation of vacancies reserved for self-declared candidates / black people (blacks and browns) in the selection processes for admission by affirmative policy in undergraduate courses at the Federal University of Rio Grande do Sul?* With the theoretical framework approached, we intend to achieve some of the interconnections that are present between the concepts of educational inequality and school exclusion (BOURDIEU, 1998, 2011), democracy (SANTOS, 2002, 2007, 2011, 2018) and racial discrimination (NASCIMENTO, 1978, 1980, 2004), with the concept of three-dimensional social justice as the guiding principle of our analyzes (FRASER, 2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018). The methodological trajectory of our research is based on the principles of quantitative and qualitative approaches, which is characterized, according to Greene (2008), as a mixed method. The methodological procedures we use are based on the content analysis proposed by Bardin (1995), which defines content analysis as a set of communication analysis techniques. The results found point to the understanding that the performance of the Permanent Commission for the Verification of Ethnic-Racial Self-Declaration

contributes significantly to the occupation of the spaces reserved for self-declared candidates as black people (blacks and browns), in the selection processes for admission by affirmative policy in undergraduate courses at the Federal University of Rio Grande do Sul, are established fairly. Affirmative policies for education in Brazil must be assumed in their potential as a strategy to reduce social and ethnic-racial inequality in access to education, and in particular to higher education.

**Keywords:** Self-declaration. Social justice. Racial discrimination. Democracy. Educational inequality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> - Graduandos segundo Cor ou Raça – 2003 a 2018 (números absolutos).....	32
<b>Gráfico 2</b> - Temática das relações raciais por sexo (1987 – 2011). Produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado .....	33
<b>Gráfico 3</b> - Produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado na temática ações afirmativas étnico – raciais (2008 a 2018).....	34
<b>Quadro 3</b> - Levantamento ANPED.....	36
<b>Gráfico 4</b> – Levantamento ANPED – total de trabalhos encontrados e % do total.....	37
<b>Quadro 4</b> - Levantamento ANPED – conteúdos dos trabalhos encontrados .....	38
<b>Figura 3</b> – Mapa das ações afirmativas no Brasil.....	53
<b>Quadro 8</b> - Referências normativas da política de ações afirmativas na UFRGS .....	92
<b>Quadro 9</b> - Ingresso e ocupação de vagas – 2008 a 2020 .....	100
<b>Gráfico 5</b> - Classificação para vagas ofertadas a candidatos/as pretos/as e pardos/as de 2008 a 2014 .....	101
<b>Gráfico 6</b> - Classificação para vagas ofertadas a candidatos negros (pretos e pardos) de 2015 a 2018 .....	102
<b>Gráfico 7</b> – Candidatos ausentes e candidatos aferidos .....	113
<b>Gráfico 8</b> – Candidatos aferidos (homologados e não homologados) .....	114
<b>Gráfico 9</b> – Resultados das análises dos recursos.....	115
<b>Gráfico 10</b> – Resultados dos recursos de candidatos não homologados por não ppi ..	116
<b>Gráfico 11</b> – Detalhamento e quantificação das categorias de discurso .....	118
<b>Quadro 10</b> - Categorias de discurso nos recursos DEFERIDOS (linhas 4 e 38) .....	119
<b>Quadro 11</b> - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (linhas 89 e 96) ..	120

## LISTA DE SIGLAS

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CPVA – Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial  
CONSUN – Conselho Universitário  
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LUME - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
MNU – Movimento Negro Unificado  
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCD – Pessoas com Deficiência  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas  
REUNI – Plano de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais  
SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*  
SiSU – Sistema de Seleção Unificada  
STF – Supremo Tribunal Federal  
STJ – Superior Tribunal de Justiça  
TEN – Teatro Experimental do Negro  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UnB – Universidade de Brasília  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
WORLDCAT – *Online Computer Library Center*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Justificativa da pesquisa .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Problematização e problema de pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2.1 Objetivo geral .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>25</b>
<b>2 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLOGICAS .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Considerações finais do capítulo.....</b>	<b>29</b>
<b>3 ESTADO DA QUESTÃO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS ÉTNICO-RACIAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Considerações finais do capítulo.....</b>	<b>40</b>
<b>4 CONTEXTO DAS POLITICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL .....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Da relação entre estado e políticas públicas à política afirmativa étnico-racial</b>	<b>45</b>
<b>4.2 Política afirmativa para a educação superior no Brasil.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.1 Política afirmativa étnico-racial no Brasil.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2.2 O movimento negro e a política afirmativa étnico-racial no Brasil.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3 Política afirmativa étnico-racial na educação superior brasileira.....</b>	<b>62</b>
<b>4.4 Considerações finais do capítulo.....</b>	<b>65</b>
<b>5 DESIGUALDADE EDUCACIONAL E JUSTIÇA SOCIAL: QUAL A RELAÇÃO COM A DEMOCRACIA?.....</b>	<b>67</b>
<b>5.1 A origem da desigualdade educacional por Pierre Bourdieu .....</b>	<b>68</b>
<b>5.2 A democracia moderna como fenômeno de mudança social .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3 Democracia com justiça social .....</b>	<b>74</b>
<b>5.4 Justiça social e discriminação racial: a perspectiva de um intelectual negro ...</b>	<b>84</b>
<b>5.5 Considerações finais do capítulo.....</b>	<b>88</b>
<b>6 A ATUAÇÃO DA COMISSÃO PERMANENTE DE VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL..</b>	<b>91</b>
<b>6.1 O processo de normatização da política afirmativa na UFRGS .....</b>	<b>91</b>
<b>6.1.1 O movimento negro estudantil, a política afirmativa e a comissão de verificação na UFRGS .....</b>	<b>96</b>

<b>6.2 Efeitos da política afirmativa para o acesso de pessoas negras nos cursos de graduação da UFRGS .....</b>	<b>99</b>
<b>6.3 Os procedimentos da CPVA para a identificação e determinação dos sujeitos de direitos .....</b>	<b>105</b>
<b>6.4 Análise de conteúdo dos recursos interpostos contra os resultados da verificação étnico-racial.....</b>	<b>111</b>
<b>6.5 Considerações finais do capítulo.....</b>	<b>123</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A luta contra as diversas formas de discriminação como o racismo e a discriminação racial, longe de ser particularidade brasileira, vem sendo travada em diferentes “flancos de batalha” ao redor do mundo. Apesar de já estarem juridicamente proscritas desde a década de 1970<sup>1</sup>, o enfrentamento dessas formas de discriminação começou a ser gradativamente desenhado em âmbito internacional a partir de conferências organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) que aconteceram nesse período. Os países signatários dos documentos produzidos nessas conferências comprometeram-se com a efetivação das estratégias de enfrentamento estabelecidas e, no Brasil, os desdobramentos positivos dessa iniciativa internacional tornaram-se referências para elaboração das políticas conhecidas como políticas de ações afirmativas (políticas afirmativas). Tais políticas podem ser definidas como um conjunto de iniciativas e normatizações implantadas e implementadas com o objetivo de promover igualdade e proteção a grupos sociais, raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância.

Em relação ao âmbito educacional, mais precisamente o ensino superior público, as políticas afirmativas destinadas à democratização do acesso a esse nível de ensino, parte da história recente de nosso país, causaram estranhamentos ao movimentarem as estruturas tradicionais da sociedade e dos “templos de saber” acadêmico, bem como ao provocarem reflexões sobre currículos, bases teóricas, sujeitos de pesquisas e estruturas universitárias. Nesse sentido, ao voltarmos nossos olhares para os níveis educacionais da população brasileira a partir de um recorte étnico-racial podemos perceber a emergência de normatização e institucionalização<sup>2</sup> de tais políticas no Brasil.

Os censos demográficos realizados pelo IBGE demonstram recorrentemente que os/as brasileiros/as autodeclarados pessoas negras (pretos/as e pardos/as) totalizam mais da metade da população do país. Por outro lado, segundo essa mesma fonte, a média dos anos de estudos desta parcela da população encontra-se abaixo da média dos/as autodeclarados/as brancos/as, com um índice de apenas 17% de negros/as (9% dos

---

<sup>1</sup>Exceto pela segregação racial legalizada – Apartheid – na África do Sul, que durou 46 anos, tendo iniciado em 1948 e terminado em 1994.

<sup>2</sup>Ao longo do nosso trabalho, abordaremos o conceito de “institucionalização” das políticas públicas, a partir da perspectiva da análise de políticas cognitivas de Ball (2009), evitando, assim, a utilização dos termos “implantação” e “implementação”, os quais, segundo o autor, remetem a dinâmicas de linearidade nas tomadas de decisão e nas ações empregadas em políticas públicas. Tais termos, no entanto, poderão ser empregados em eventuais citações literais.

autodeclarados pretos e 8% dos autodeclarados pardos) concluindo o ensino superior. Esses dados corroboram com as análises que vêm sendo realizadas por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, e que estabelecem estreita aproximação entre as desigualdades sociais e os níveis de desenvolvimento educacional da população brasileira. Os dados refletem a crescente demanda por estudos e análises que considerem estes aspectos e estimulem debates nas múltiplas dimensões da sociedade, em especial no ambiente acadêmico.

Faz-se importante também considerarmos as demandas sociais que surgiram ao longo do tempo, seus efeitos no âmbito legislativo brasileiro e as consequências práticas das novas determinações legais para o cotidiano da população do país. Nesse sentido, Batista (2018, p. 42) afirma que:

(...) dado o descompasso entre o ordenamento constitucional e legal e a sua efetividade como política pública para a educação básica, admite-se a pertinência social para a implantação de ações afirmativas para a Educação Superior.

Em relação ao referido âmbito legislativo e considerando o processo de normatização de políticas afirmativas no país, têm-se como prerrogativas legais o princípio da igualdade (Art.5) e o direito à educação (Art.205), estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Citamos também outro marco legal de fundamental importância para o processo de institucionalização da política afirmativa, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 de 2012 (ADPF nº 186 / 2012), que tratou da constitucionalidade de tais ações nas instituições públicas de ensino superior no Brasil.

Assim, a regulamentação normativa e a posterior institucionalização das políticas afirmativas em instituições públicas de ensino superior inauguraram um novo momento de busca por justiça social no cenário sócio-político brasileiro, e podem ser entendidas como exemplos concretos de reformulações legais e institucionais que geram impacto direto sobre grupos sociais que historicamente foram excluídos dos espaços acadêmicos. No entanto, assim como ocorre em todo processo político, a institucionalização de políticas afirmativas para ingresso em cursos de graduação demanda um monitoramento efetivo e cuidadoso para que os sujeitos destinatários sejam beneficiados.

A partir dessa perspectiva, abordamos em nossa dissertação de mestrado a atuação da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CPVA - UFRGS), como uma demanda dos sujeitos de direito (as pessoas negras - pretos/as e pardos/as -) no processo de institucionalização da política afirmativa com recorte étnico-racial. A Comissão foi instituída, após embates e disputas institucionais, pela Decisão nº 212/2017 do Conselho Universitário (CONSUN) para ser uma das ferramentas de acompanhamento das políticas afirmativas da referida Universidade, e tem por objetivo direcionar as vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, considerando o fenótipo no caso das autodeclaradas pessoas negras e documentação para os/as autodeclarados/as indígenas.

Ao analisarmos o atual e cada vez mais amplificado processo de institucionalização de comissões de verificação fenotípica (heteroidentificação) em concursos de diferentes esferas do setor público, percebemos que esse cenário pode ser entendido como consequência da mobilização social, em especial dos movimentos negros, e da percepção dos agentes estatais acerca da importância de serem instituídas ferramentas de controle e direcionamento das políticas públicas de ações afirmativas.

Dessa forma, a criação de normativas legais que tratam do tema, como a Portaria Normativa nº 4<sup>3</sup>, se configuram em iniciativas que objetivam contribuir com a qualificação e a efetivação dos processos relacionados à institucionalização dessas políticas públicas. Autores como Santos (2012), ao revisarem o histórico da institucionalização de políticas afirmativas no Brasil e em outros países, afirmam que a resistência à adoção de políticas afirmativas no ensino superior no Brasil, em especial as cotas para negros e negras, tem se pautado em argumentos como: o do *mérito*, o da *definição de quem pode ser considerado negro/a* e o *jurídico*. Por sua vez, Silvério (2012), em estudo que considera especificamente o trabalho de comissões de heteroidentificação, afirma que a atuação das referidas comissões tende a utilizar critérios que socialmente implicam desvantagens competitivas como uma forma de produzir mais igualdade. O autor afirma ainda que, historicamente, onde quer que tenha

---

<sup>3</sup>A Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018 regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

sido implantada, a ação afirmativa baseou-se em três justificações substantivamente distintas: reparação, justiça social e diversidade.

O foco de atenção de nosso trabalho está voltado para uma dessas justificativas, a justiça social, e para esse fim nos apoiaremos nas argumentações de autores como Pierre Bourdieu, para discutir a desigualdade educacional, Axel Honneth, John Rawls e, em especial, Nancy Fraser para abordar as políticas afirmativas desde um ponto de vista da justiça social.

Consideramos, assim como Rawls (2008), que a justiça pode ser entendida como a virtude primeira das instituições sociais. Destacamos, no entanto, que nossa principal fonte teórico-conceitual será o referencial de justiça social elaborado por Nancy Fraser. A autora constrói suas reflexões com base nas argumentações de autores contemporâneos como John Rawls e Axel Honneth, relacionando, num primeiro momento, redistribuição e reconhecimento, e, posteriormente, a participação política como as dimensões capazes de “remediar” as diferentes formas de injustiça social.

Voltando-se para uma dimensão redistributiva, Rawls (2008) afirma que uma sociedade bem ordenada é aquela na qual existem mecanismos compensatórios e regulatórios legais capazes de diminuir as desigualdades econômicas e igualar as oportunidades, enquanto Honneth (2009) afirma que a questão central da justiça social não é econômica, mas, sim, a do reconhecimento, assentando-se na noção de identidade.

Por sua vez, Fraser (2006, 2007, 2009, 2011, 2018) defende que a justiça, na atualidade, exige uma dinâmica relacional entre redistribuição, reconhecimento e participação política. Considerando o que nomeia como dilema da redistribuição-reconhecimento e tendo como um dos exemplos abordados em suas publicações a divisão racial contemporânea do trabalho remunerado<sup>4</sup>, a autora pontua que os aspectos centrais do racismo podem ser percebidos tanto no *eurocentrismo* (a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados com o “ser branco”) quanto no *racismo cultural* (a desqualificação generalizada das coisas codificadas como “negras”, “pardas” e “amarelas”, paradigmaticamente as pessoas de cor). Para Fraser (2006), esta depreciação se expressa numa variedade de danos sofridos pelas pessoas de cor, incluindo a negação de direitos legais e proteções igualitárias. Em relação ao que a

---

<sup>4</sup>Para Fraser, essa divisão é parte do legado histórico do colonialismo e da escravidão, que elaborou categorizações raciais para justificar formas novas e brutais de apropriação e exploração, constituindo efetivamente os “negros” como uma casta econômico-política.

autora denomina como participação política, entende-se que só pode haver redistribuição e reconhecimento de forma justa se houver paridade participativa nos processos de tomada de decisão.

### **1.1 Justificativa da pesquisa**

Nosso trabalho foi inicialmente pautado por um exercício de resgate de memórias. Ao revisitá-las, as escolhas e trajetórias do passado, bem como os fatos e acontecimentos que se desdobraram com o passar dos anos, se tornaram desafios pessoais instigantes. Nesse sentido me remeto, quase que obrigatoriamente, aos primeiros anos de infância, no Rio de Janeiro, onde se inicia a construção de uma autopercepção das demandas e do significado social de ser negro, e da importância da educação para a redução das desigualdades sociais e promoção da justiça social, o que aguçou minha percepção de negritude e me ajudou a, gradativamente, identificar de forma crítica os conceitos de igualdade e de justiça social.

Devido à graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pude atuar como professor de educação física da rede pública de ensino (Rede Estadual: Estado do Rio Grande do Sul; Rede Municipal: Município de Porto Alegre) e, com o passar do tempo, ser nomeado como Técnico em Assuntos Educacionais na Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF - UFRGS), acumulando tarefas profissionais como membro das Comissões Permanente e Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial (UFRGS), membro da Comissão Coordenadora do Ingresso (UFRGS) e membro da Comissão de Heteroidentificação de Candidatos Autodeclarados Negros do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Será a partir desses “locais de fala” que desenvolveremos nossas argumentações.

Inicialmente, direcionando nosso olhar para a determinação legal que dispõe sobre a institucionalização das políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior no Brasil<sup>5</sup>, percebemos que esta resulta da luta e da dedicação de diferentes segmentos da população brasileira, e pode ser concebida como um marco sócio-histórico de extrema relevância na busca por justiça social no país. Segundo Dubet (2004) é evidente que, em muitos países, ainda se esteja muito longe da igualdade de

---

<sup>5</sup>Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

oportunidades, e que aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais. Nesse caso, para o autor, convém construir a igualdade de acesso. Bourdieu (1998, 2011) ao abordar a injustiça social no âmbito educacional questiona o caráter conservador do ensino e argumenta que o modelo vigente de educação pública, massificada e universalista reproduz injustiças.

A partir da teoria de Bourdieu (1998) sobre o sistema de ensino moderno, cujos estudos demonstraram que a escola universalista reproduz desigualdade social, se coloca a importância de romper com os padrões escolares que padronizam os sujeitos com a finalidade de promover a simples adaptação à sociedade capitalista. Fraser (2006) nos ensina que as lutas pelo reconhecimento ocorrem num mundo de exacerbada desigualdade material, que se manifesta nas desigualdades de renda e propriedade, de acesso ao trabalho remunerado, educação, saúde e lazer. Por sua vez, Rawls (2008) ao tratar de justiça social afirma que esta pode ser entendida como a virtude primeira das instituições sociais, e argumenta que: “(...) as leis e instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformuladas ou abolidas se forem injustas.” (RAWLS, 2008, p.4). Ainda nesse sentido, Batista (2015, p. 104) afirma:

(...) temos, assim, uma tensão que se coloca como dilema da modernidade: a necessidade de um projeto de sociedade que rompa com as estruturas sociais que reproduzem exclusão e desigualdade entre os seres humanos e a urgência da ação sobre esta mesma exclusão e desigualdade social.

Ao considerarmos os estudos sobre políticas públicas percebemos, assim como afirmam Frey (2000) e Mainardes (2006), que no Brasil estes estudos são recentes e esporádicos, e que normalmente dão ênfase ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Nesse sentido, e considerando também a perspectiva de tempos difíceis no que tange à justiça social, devido à ascensão da chamada direita conservadora no cenário político nacional, percebemos que os processos que objetivam proporcionar reestruturações de ordem econômica, cultural e política destinadas à parcela da população brasileira que, historicamente, foi desfavorecida e apartada de direitos constitucionalmente garantidos, estão sob risco de retrocesso e interrupção.

Assim, o desafio de analisar a institucionalização de políticas públicas como a política de reserva de vagas nas universidades brasileiras se configura como um tema atual, relevante e desafiador, pois está diretamente relacionado à redução das

desigualdades sociais e à promoção de justiça social e, desse modo, instiga debates, críticas e questionamentos variados, renovando e estimulando inquietações intelectuais.

Teremos como *locus* de pesquisa a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição pública de ensino superior que acumula avaliações externas positivas ao longo de sua trajetória, sendo posicionada como a melhor universidade federal do Brasil de acordo com indicadores como o Índice Geral de Cursos (IGC)<sup>6</sup> e com as avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC).

## 1.2 Problematização e problema de pesquisa

A partir da década de 1950 pesquisas financiadas pela UNESCO<sup>7</sup> e desenvolvidas por sociólogos brasileiros começaram a questionar a existência da suposta democracia racial brasileira. Os pesquisadores concluíram que se desenvolveu no Brasil uma forma de discriminação racial suavizada pelo mito da “democracia racial”, e apontaram que existia no país o preconceito com base na cor da pele da pessoa (fenótipo) ou, segundo Nogueira<sup>8</sup> (2006, p.291), preconceito racial de marca. Nessa perspectiva, o preconceito e a discriminação existentes na sociedade brasileira não teriam origem em eventuais diferenças genotípicas, baseadas na ancestralidade dos indivíduos, o que, segundo Nogueira (2006, p. 292), é comum em países como os Estados Unidos, mas seriam pautadas nos elementos fenotípicos, nos traços objetivamente identificáveis de indivíduos e grupos sociais. Como afirma Deus (2015, p. 45):

O racismo, hoje, pode ser definido como um fenômeno que traz consigo uma história da negação dos direitos políticos, civis e sociais. O racismo contemporâneo emergiu como uma doutrina de exclusão, para legitimar a dominação de grupos fenotipicamente diferentes, e tem e mostrado decisivo na criação e reprodução de estruturas de

---

<sup>6</sup>Indicador de qualidade de instituições de educação superior brasileiras. Esse índice considera a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado).

<sup>7</sup>A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) que tem por objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo mediante o estímulo à educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

<sup>8</sup>Oracy Nogueira (2006) categoriza os estudos que tratam da “situação racial” brasileira, no que se refere ao negro (e ao mestiço de negro), em três correntes, a saber: 1 - A corrente afro-brasileira, preocupada em determinar a contribuição das culturas africanas à formação da cultura brasileira; 2 - a dos estudos históricos, em que se procura mostrar como ingressou o negro na sociedade brasileira, e 3 - corrente sociológica que mesmo reconhecendo a importância dos estudos feitos sob as duas perspectivas já anteriores, se orienta no sentido de desvendar o estado atual das relações entre os componentes brancos e de negros da população brasileira.

classe fundadas na subordinação daqueles definidos como inferiores por natureza.

Autores como Hasenbalg (1996) e Motta (2000), por sua vez, argumentam que o racismo é um fenômeno que, no Brasil, é perpetuado e legitimado pela idéia de raça. Para os autores, é através desta categoria política que a luta anti-racista se articula.

Motta (2000), ao questionar o que considera serem os principais paradigmas no estudo das relações raciais no Brasil<sup>9</sup> afirma que:

A ser verdade que os "não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos da mesma origem social" e que "as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos proporcionais e de rendas proporcionalmente menores que os dos brancos", não será ainda metodologicamente legítimo passar à conclusão de que isso se deve "aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais". Faltam premissas a essa tentativa de demonstração. (MOTTA, 2000, p.15)

O autor, argumentando em consonância com as idéias de Gilberto Freyre<sup>10</sup>, defende que o entendimento das relações raciais no Brasil está associado a concepções mais gerais do desenvolvimento histórico e mesmo a pressupostos metafísicos, afirmando, em especial, que:

(...) a oposição às teses de Gilberto Freyre, sendo muitas vezes questão mais de estilo que de substância, encontra-se ligada ao pressuposto, ora mais latente, ora mais aberto, de uma orto-história, de um único modelo válido de progresso, ao qual o desenvolvimento do Brasil, ou pelo menos a interpretação do desenvolvimento, deve se conformar para poder ser aceito como válido. (MOTTA, 2000, p.17)

E que:

Ao paradigma de Gilberto Freyre (...) opõe-se um modelo orto-histórico, uma concepção progressista do desenvolvimento, de inspiração marxista ou weberiana (ou ambas ao mesmo tempo), supostamente associada ao advento da mobilidade social e da igualdade racial. Trata-se, o tempo todo, de uma luta de culturas (...). Durante toda sua vida intelectual Gilberto Freyre se dedicou ao

---

<sup>9</sup> Para Motta (2000) o primeiro, paradigma da morenidade, está associado às argumentações de Gilberto Freyre; o segundo paradigma está associado às argumentações de Florestan Fernandes, que destaca o caráter puramente residual do preconceito de raça e da desigualdade no Brasil e o terceiro paradigma, ligado em especial às argumentações de Carlos Hasenbalg, já detalhadas em nosso trabalho.

<sup>10</sup> O autor afirma que as raças no Brasil tenderam a se fundir em uma só comunidade emocional e religiosa. Essa argumentação é o que dá fundamento ao que Motta classificou como paradigma da morenidade.

serviço do que ele chamou de "uma cultura ameaçada, a cultura luso-brasileira. (MOTTA, 2000, p.17)

Hasenbalg (1996), por sua vez, evidencia em suas argumentações que a causa da desigualdade entre brancos e não-brancos no plano da economia e da educação (entre outros indicadores sociais) é a discriminação racial persistente. O autor afirma haver semelhanças entre as experiências históricas dos descendentes de escravos africanos no Brasil e em outros países da América Latina, pautadas, segundo o autor, no ideal do branqueamento da população e na crença na idéia de harmonia racial. Hasenbalg (1996, p. 235) afirma:

Dois parecem ser os pontos centrais em torno dos quais se estabelecem as semelhanças entre o Brasil e os outros países latino-americanos. O primeiro deles é o embranquecimento, ou ideal do branqueamento, entendido como um projeto nacional implementado por meio da miscigenação seletiva e políticas de povoamento e imigração européia. O segundo é a concepção desenvolvida por elites políticas e intelectuais a respeito de seus próprios países, supostamente caracterizados pela harmonia e tolerância racial e a ausência de preconceito e discriminação racial. Notando desde já a distância entre representações e realidade, esta última concepção coexiste, em todos os casos, com a subordinação social ou a virtual desapareição dos descendentes de africanos.

O branqueamento surge como projeto nacional brasileiro no final do século XIX, mas seus fundamentos já davam alicerces ao funcionamento dos sistemas coloniais em países como Portugal e na Espanha. Com todos os pressupostos racistas que o caracterizaram, o ideal do branqueamento propunha como solução harmoniosa para o problema racial dos países da região a desapareição gradual da população negra através da “absorção” pela população branca. Como afirma Hasenbalg (1996), mesmo caracterizados pela ausência de distinções raciais dicotômicas, o funcionamento desses sistemas coloniais permitia a um certo número de pessoas não brancas um certo nível de ascensão social, que tinha como primeiro degrau a saída da condição de escravo mediante alforria e, como último (alcançável somente para poucos mestiços claros) ter aceitação no seio do grupo branco dominante<sup>11</sup>. Para o autor, o ideal do branqueamento perde legitimidade intelectual por volta da década de 1950, devido à derrota do nazismo na Segunda Guerra Mundial e da emergência, no Terceiro Mundo, de nações

---

<sup>11</sup>Segundo o autor, na Espanha era possível tornar-se legalmente branco por meio da compra de cédulas de “gracias ai sacar”, vendidas pela Coroa Espanhola.

independentes de população não branca. Contudo, essa perda de legitimidade não evitou que esse ideal criasse raízes, gerando, entre outras consequências, a fragmentação das identidades raciais e a autonegação<sup>12</sup> por parte da população negra.

Respeitando as argumentações desses autores, nossa opção argumentativa teórico-conceitual está alinhada com as perspectivas de Oracy Nogueira, pois entendemos, assim como argumenta Nascimento (1980, p.62) que “a raça negra tem sofrido e ainda sofre, somente em virtude de sua aparência física e de sua respectiva componente cultural, toda sorte de agressões”.

Os resultados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010<sup>13</sup> (BRASIL, 2010) corroboram com essas argumentações ao apontarem que mais da metade da população brasileira é composta por autodeclarados / as negros / as e, ao sofisticarem as informações coletadas, conectando-as à condição de vida da população negra, informam, por exemplo, que 66% das moradias nas favelas são chefiadas por pessoas negras, 61% dos detentos do sistema carcerário são negros / as, 79% dos jovens vítimas de homicídio são negros / as, e, no mercado de trabalho, a renda das pessoas negras equivale, em média, a 55% da de pessoas brancas, o que sugere existir forte correlação entre o fenótipo negro e as condições sociais da população negra brasileira, ou seja, a cor da pele tem influência determinante em muitos dos aspectos da vida de pessoas negras no Brasil.

Considerando o âmbito legislativo brasileiro, tais achados contrariam a Constituição Federal de 1988, que estabelece a dignidade humana e a redução das desigualdades como exemplos de seus principais pilares. Ao reconhecer que o tratamento isonômico estabelecido em seu artigo quinto<sup>14</sup> deve se manifestar formal e materialmente, o referido documento possibilita a criação de mecanismos que permitam combater desigualdades socialmente estabelecidas que possam restringir o acesso a bens essenciais e direitos fundamentais, como a educação, tratando de forma diferenciada determinados grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Este é o princípio básico das políticas afirmativas: políticas que, em relação ao âmbito educacional, especialmente o ensino superior público, têm se apresentado como

---

<sup>12</sup>Para o autor, a contrapartida de sistemas raciais que admitem o deslocamento lento ao longo do contínuo de cor é uma estética branca racista que desvaloriza o extremo negro do espectro e condiciona atitudes e comportamentos dos não brancos.

<sup>13</sup>Por ter periodicidade decenal, esta é a pesquisa mais recente realizada pelo IBGE. A coleta de dados do próximo Censo Demográfico tem previsão de realização entre os meses de agosto a outubro de 2020.

<sup>14</sup>Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

importantes ferramentas que visam, entre outros objetivos, ampliar o acesso de grupos sub-representados no ensino superior. Como afirma Gomes (2017, p. 94):

No Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicização da questão racial como um direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobrança do Estado e do mundo privado da presença da população negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão (...) a presença dos negros e das negras na mídia, no mercado de trabalho e nas universidades fazem parte desse cenário de lutas.

Tendo em mente as argumentações dos referidos autores em relação à questão racial, no que tange à ação política percebemos que assim como ocorre em todo processo político, a institucionalização de políticas afirmativas para ingresso em cursos de graduação demanda o monitoramento efetivo e cuidadoso para que os sujeitos destinatários sejam beneficiados. Em relação ao âmbito étnico-racial das políticas afirmativas para a educação superior, garantido por lei a partir dos percentuais de vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as negros/as (pretos /as ou pardos /as), há constante preocupação, tanto dos atores institucionais quanto dos atores dos movimentos sociais, em relação ao efetivo direcionamento dessas vagas, havendo, inclusive, previsão legal para instituição de comissões de heteroidentificação que teriam como finalidade garantir que as vagas sejam ocupadas pelos sujeitos de direito para os quais estão destinadas.

Nesse sentido, Silvério (2012), em estudo desenvolvido considerando especificamente o trabalho de comissões de heteroidentificação, afirma que a atuação das referidas comissões tende a utilizar critérios que socialmente implicam desvantagens competitivas como uma forma de produzir mais igualdade. O autor afirma ainda que, historicamente, onde quer que tenha sido implantada, a ação afirmativa baseou-se em três justificações substantivamente distintas: reparação, justiça social e diversidade, todas elas alicerçadas no seguinte questionamento, muito difundido por alguns meios de comunicação e por parcelas da opinião pública, contrários ao recorte étnico-racial das políticas afirmativas: *Quem pode ser definido como negro no Brasil?* Tal questionamento tem o poder duplicado de minar a confiança social nas políticas afirmativas e, ao mesmo tempo, estimular a fraude, pois deixa o entendimento implícito

de que em um “país miscigenado” como o Brasil qualquer pessoa pode se declarar como negra (preta ou parda). Em Hasenbalg (1996, p. 237) encontramos:

As noções acerca da democracia racial foram formuladas por intelectuais a partir de idéias preexistentes e, no caso do Brasil, foram encampadas pelo Estado e oferecem a definição oficial da situação. Mais ainda, essas idéias estão parcialmente incorporadas ao senso comum racial da população. Ao se falar ou agir contra essa definição pode-se incorrer em custos políticos e sociais elevados. Um desses custos é a sempre repetida acusação de se tentar importar um problema que inexistente na sociedade brasileira.

Assim, considerando tais argumentações, propomos o seguinte questionamento como problema de pesquisa:

**Como e se a atuação da Comissão de Verificação da Autodeclaração étnico-racial pode garantir a justa ocupação das vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as pessoas negras (pretos/as e pardos/as) nos processos seletivos para ingresso pela política afirmativa nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Analisar como e se a atuação da Comissão de Verificação da Autodeclaração Étnico Racial pode garantir a justa ocupação das vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as pessoas negras (pretos/as e pardos/as), nos processos seletivos para ingresso pela política afirmativa nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Analisar o processo de normatização da política afirmativa na UFRGS que culminou com a institucionalização da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial;

- Analisar os procedimentos da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial para a identificação e determinação de quem são os sujeitos que têm direito de ocupar as vagas de recorte étnico-racial reservadas;

- Mapear e analisar o conteúdo dos recursos interpostos contra os resultados da verificação étnico-racial.

Nossa dissertação foi estruturada em 7 capítulos. Neste primeiro capítulo fizemos abordagens introdutórias e trouxemos a justificativa da pesquisa, a problematização e o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. No segundo capítulo, trazemos nossas reflexões epistemológicas acerca do método e do processo científico e os procedimentos teórico-metodológicos empregados em nosso trabalho. No terceiro capítulo, nossa abordagem está ancorada no Estado da Questão, levantamento bibliográfico sobre as políticas afirmativas étnico-raciais para a educação superior no Brasil. No quarto capítulo, onde nosso foco estará voltado para as políticas afirmativas no país, traremos o cenário normativo dessas políticas em âmbito nacional. No quinto capítulo desdobram-se algumas discussões relacionadas à dimensão política da justiça social, ao conceito de democracia a partir de uma perspectiva ampliada e ao direito à educação, considerando as argumentações dos nossos referenciais teórico-conceituais. O sexto capítulo, empírico-analítico, é onde trazemos nossas análises desenvolvidas a partir das propostas elencadas ao longo de todo o trabalho. Por fim, no sétimo e último capítulo, apresentamos as considerações finais desta dissertação.

## 2 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLOGICAS

É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção de relação sujeito / objeto. (SEVERINO, 2007, p. 100)

O método científico é elemento fundamental nos processos de construção de conhecimento. Para Severino (2007, p. 102) a metodologia “Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre fenômenos.” Para Minayo (2001, p.16):

(...) a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Entendemos que o processo científico constitui-se a partir de aplicações técnicas, seguindo determinados métodos e fundamentos epistemológicos e, tal qual Severino (2007, p. 118) percebemos que ocorrem diferenças significativas no modo de se praticar a investigação científica, em decorrência de perspectivas epistemológicas que se podem adotar e de enfoques diferenciados que se podem assumir no trato com os objetos pesquisados e eventuais aspectos que se queira destacar. Dessa forma, construímos a trajetória metodológica de nossa pesquisa alicerçados nos princípios das abordagens quantitativa e qualitativa, o que se caracteriza, segundo Greene (2008), como um método misto. A referida autora afirma que os enfoques de pesquisa social com métodos mistos consistem no uso planejado de dois ou mais tipos diferentes de coleta de dados e técnicas de análise – e, com menor frequência, de diferentes tipos de esquema de pesquisa e distintos pressupostos filosóficos – no mesmo estudo ou projeto (GREENE, 2008).

Assim, os procedimentos metodológicos desta pesquisa se desenvolveram da seguinte forma:

### **Fontes documentais**

Nesta etapa procedemos com a análise documental do processo político/normativo de institucionalização da política afirmativa da UFRGS, compilando e analisando documentos produzidos que repercutem os embates e disputas do processo de elaboração da política. No âmbito dos documentos produzidos pela Comissão, demos foco à análise documental dos pareceres com posição de “não homologação” de candidatos que compareceram às sessões de verificação organizadas pela CPVA. Com a finalidade de confrontar textos e posições, analisamos também os recursos interpostos pelos/as candidatos/as frente aos resultados da heteroidentificação. Neste confronto pudemos observar a percepção da Comissão sobre a negritude, bem como dos próprios sujeitos que se autoreivindicam como pessoas pretas e pardas.

Para a análise documental relativa à CPVA, consideramos os documentos produzidos no ano de 2018, período que marca o início do processo de institucionalização da obrigatoriedade das sessões de heteroidentificação executadas pela CPVA no âmbito institucional da UFRGS.

Os procedimentos teórico-metodológicos que utilizamos fundamentam-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). A autora define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, e argumenta que: “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (BARDIN, 1995, p.31).

Ao argumentar acerca da análise documental, a autora afirma que:

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 1995, p.46)

## 2.1 Considerações finais do capítulo

Nesse capítulo abordamos nossas reflexões epistemológicas acerca do método e do processo científico, bem como os procedimentos teórico-metodológicos empregados em nosso trabalho.

É pertinente citarmos que, considerando as noções de campo e correlação de forças às quais Bourdieu (1998) se refere, eventualmente, alguns constrangimentos podem se fazer presentes durante os procedimentos teórico-metodológicos de processos científicos que almejam produções textuais qualificadas. Tais constrangimentos talvez manifestem um acentuado grau do que definimos como “pressões institucionais de viés conservador” por parte de determinados grupos da comunidade acadêmica, possivelmente interessados na manutenção de um status quo elitista, excludente e pouco afeito às demandas investigativas que visam fazerem emergir novas reflexões e, quiçá, novas abordagens perante a realidade.

Analisadas a partir das argumentações de Bourdieu (1998), a contrariedade quanto a determinadas propostas investigativas traz à tona os mecanismos que, ao alinharem-se à lógica da manutenção da hegemonia cultural, nos levam à percepção, como afirma o autor, de que nas mais altas instituições escolares e, em particular, naquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuam as tentativas de fazer com que estes espaços mantenham-se tão exclusivos como foram no passado, e com que os sistemas de ensino, teoricamente amplamente abertos a todos, entretanto, estritamente reservados a alguns, consigam reunir as aparências da democratização com a realidade da reprodução; o que, segundo Bourdieu (1998, pág. 223) “se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social”.

Assim, no sentido de preservarmos as construções teóricas arduamente desenvolvidas ao longo do nosso trabalho, e considerando também todas as limitações inerentes ao momento de exceção que se instaurou no mundo devido à pandemia da Covid-19, optamos, a despeito de quaisquer tentativas regulatórias, por aceitar o desafio de mantermos o foco na qualidade argumentativa de nossa produção textual e dos dados apresentados.

### 3 ESTADO DA QUESTÃO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS ÉTNICO-RACIAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção do trabalho destina-se a demonstrar o levantamento bibliográfico realizado com a intenção de delimitar o nosso objeto de estudo, já apresentado, bem como descrever e analisar os trabalhos que já estão inseridos na produção científica sobre o nosso tema. Nossa perspectiva teórico-metodológica, nesse sentido, apóia-se no que Therrien e Therrien (2004) chamam de “*Estado da Questão*”, que consiste no mapeamento da produção científica de diversas áreas do saber, na tentativa de apreender o que vem sendo destacado em diferentes períodos. Os autores argumentam acerca do conceito de *Estado da Questão*, que, diferente dos conceitos de *Estado da Arte*<sup>15</sup> e da *Revisão de Literatura*<sup>16</sup>, pode ser definido como segue:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.7)

Ao utilizarmos a referida metodologia tivemos como objetivos delimitar e caracterizar o objeto específico de investigação de nosso interesse e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica, com a intenção de clarear e delimitar a contribuição original de nosso estudo no campo científico em questão. Realizamos um levantamento acerca do Estado da Questão da temática políticas de ações afirmativas para população negra na educação superior, no período de tempo compreendido entre os anos 2008 e 2018<sup>17</sup>, com objetivo de conhecer, a partir de fontes fidedignas, como vem ocorrendo a discussão do tema no âmbito da pós-graduação no Brasil na última década do século XXI, visando a oferecer instrumentos delimitatórios para futuras pesquisas relacionadas.

---

<sup>15</sup>Segundo Therrien e Therrien (2004) tem por objetivos mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento e tem como resultado inventários descritivos da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.

<sup>16</sup>Conforme Therrien e Therrien (2004) tem por objetivo desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação e resulta na identificação do referencial de análise dos dados.

<sup>17</sup>Período compreendido entre o ano de início do processo de institucionalização das políticas afirmativas na UFRGS (2008) até o ano de início da atuação da CPVA (2018).

Com essa finalidade, foram consultadas *teses e dissertações*, produzidas nas Grandes Áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Digital da UFRGS (LUME)<sup>18</sup>, *artigos e revistas* disponibilizados na Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scientific Electronic Library Online – SCIELO); *trabalhos apresentados* nas reuniões científicas nacionais realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e *livros* disponibilizados no catálogo gerido pelo Online Computer Library Center (WorldCat).

Um aspecto importante para nossas análises é considerar os níveis educacionais da população brasileira. Considerando o recorte étnico-racial, as pessoas autodeclaradas pretas e pardas totalizam atualmente 54,5% da população do país, de acordo com o último censo demográfico realizado pelo IBGE (CAMPOS; FRANÇA; JUNIOR, 2018). No entanto, segundo essa mesma fonte, a média dos anos de estudos desta parcela da população encontra-se abaixo da média da população autodeclarada branca, com um índice de apenas 17% de negros (9% das pessoas autodeclaradas pretas e 8% das autodeclaradas pardas) concluindo o ensino superior. Esses dados corroboram com as análises que vêm sendo realizadas por estudiosos/as das mais diversas áreas do conhecimento, e que estabelecem estreita aproximação entre as desigualdades sociais e os níveis de desenvolvimento educacional da população brasileira. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Barrozo (2004, p. 133) no qual encontramos que:

A mobilidade intrafamiliar transgeracional ascendente de educação e renda no Brasil é minúscula, no que reflete tendência mundial. A inércia da parca educação e da pobreza entre gerações da mesma família marca, com cicatriz brutal, a sociedade brasileira. A essa ferida soma-se o caráter onipresente – profundo e velado por resilientes cacoetes culturais e processos sociais – da desigualdade dos negros (...).

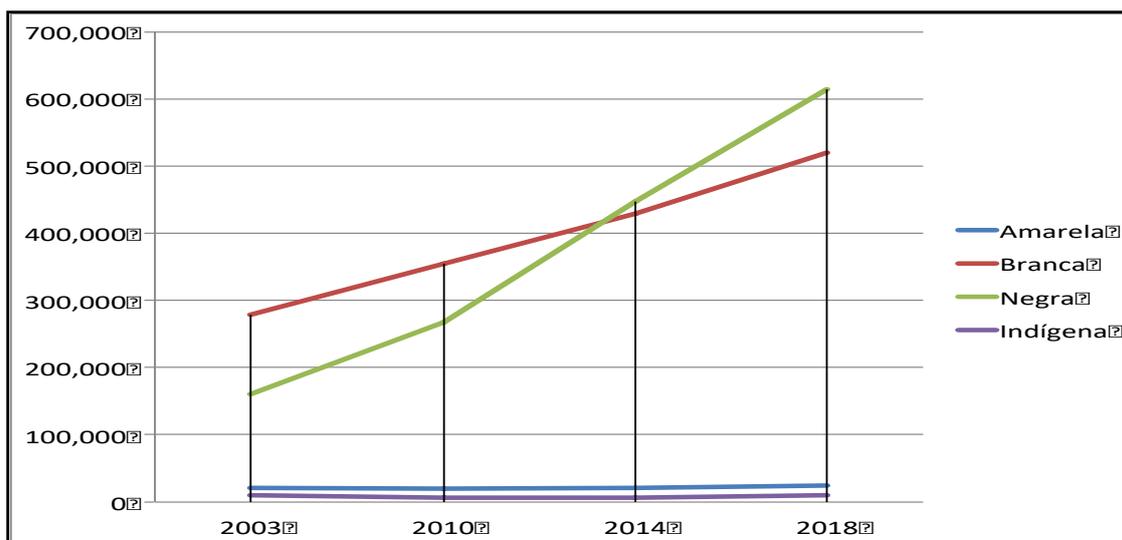
Essa forte correlação entre desigualdade social e desenvolvimento educacional reflete a crescente demanda por estudos e análises que considerem estes aspectos e estimulem debates nas diversas dimensões da sociedade, e em especial no ambiente

---

<sup>18</sup>Optamos por manter o levantamento no LUME/UFRGS, ainda que saibamos que os trabalhos de pós-graduação estarão presentes nas teses e dissertações da CAPES. Ocorre que muitos trabalhos importantes sobre o tema ainda não estão inseridos naquele banco de dados. Isto significa que podem existir trabalhos que se repetem em ambos os bancos de dados; contudo, essa possibilidade foi considerada na compilação.

acadêmico. Outro estudo sobre o tema, que investigou o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação no Brasil<sup>19</sup> foi conduzido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2019. O gráfico a seguir demonstra o impacto da política de ações afirmativas na educação superior no Brasil segundo a referida pesquisa:

**Gráfico 1- Graduandos segundo Cor ou Raça – 2003 a 2018 (números absolutos)**



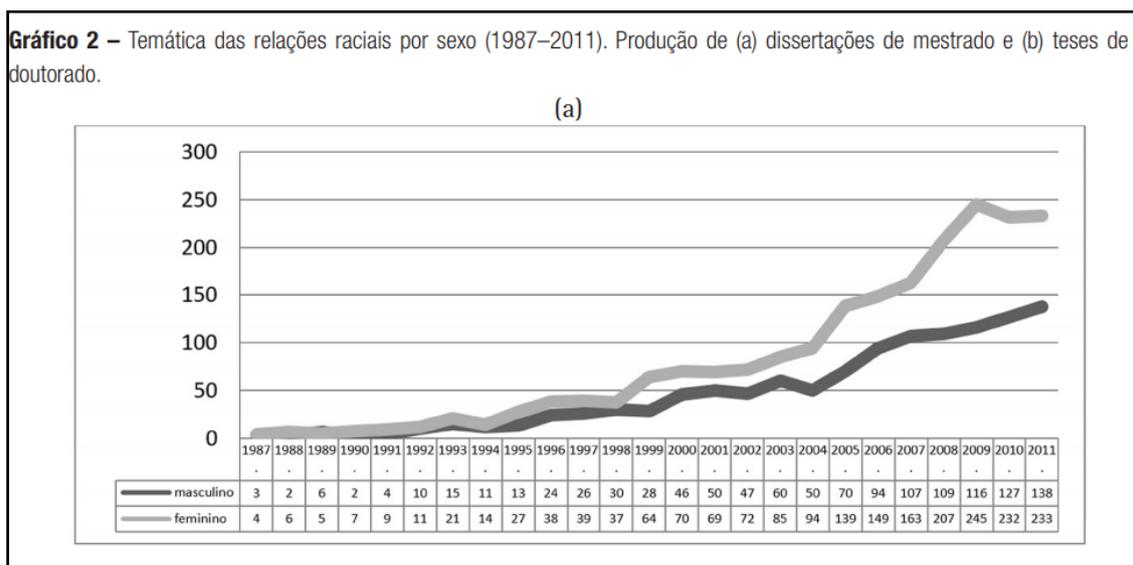
Fonte: V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das universidades federais (FONAPRACE, 2019).

O gráfico acima comprova o expressivo aumento no número de estudantes negros/as nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país, considerando o intervalo de tempo compreendido entre os anos de 2003 (antes da lei de cotas) e 2018, e evidencia que nesse intervalo de 15 anos as ações afirmativas elevaram o número de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) de 160.527 para 613.826, com variação de 282%, o que pode ser entendido como um desdobramento positivo de modificações sócio-educacionais provenientes da normatização da política de ações afirmativas no país, devido em especial à aprovação da lei 12.711/2012. A institucionalização de políticas afirmativas (inclusive as anteriores à referida lei) também pode ter gerado desdobramentos no âmbito acadêmico em relação à produção de teses e dissertações.

<sup>19</sup>V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das universidades federais.

Artes e Chalco (2017), ao pesquisarem a expansão da temática das “relações raciais” no banco de dados de teses e dissertações da CAPES encontraram um significativo aumento das produções acadêmicas nessa área a partir do ano de 1987 (até o ano de 2011), demonstrado pelo quadro abaixo:

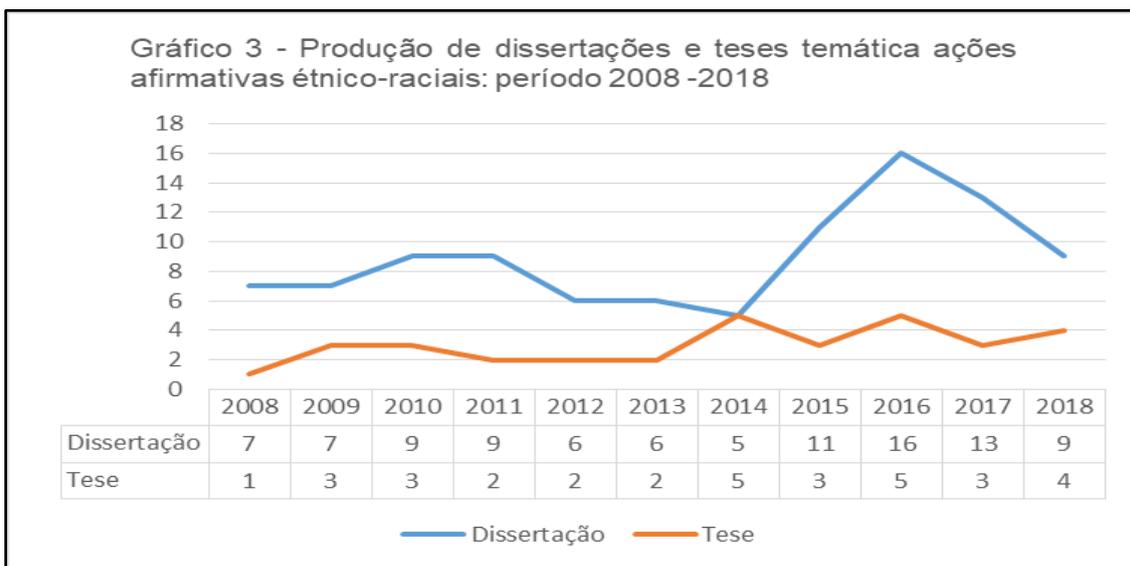
**Gráfico 2 - Temática das relações raciais por sexo (1987 – 2011). Produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado**



Fonte: Artes e Chalco (2017, p. 123).

O levantamento realizado em nosso trabalho corrobora com este resultado, conforme observamos no gráfico3:

**Gráfico 3 - Produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado na temática ações afirmativas étnico – raciais (2008 a 2018)**



Fonte: elaborado pelo autor a partir de pesquisa no portal da CAPES (2019).

A catalogação dos resultados demonstra um aumento das produções especificamente sobre a temática ações afirmativas étnico-raciais na educação superior a partir de 2014. Destas, 55 tratavam sobre o processo de institucionalização da política de ações afirmativas e quase a totalidade abordou a temática sob o prisma da justiça social e democratização no acesso ao ensino superior. Apenas duas produções relacionadas à área jurídica discorreram em contraponto, abordando a inconstitucionalidade e ineficácia da lei 12.711/2012 como método de diminuição do racismo e das desigualdades.

Assim, considerando esses dados iniciais, nosso procedimento metodológico seguiu o seguinte fluxo processual: primeiramente foi realizado um levantamento do quantitativo de produções acadêmicas relacionadas à temática em questão. Num segundo momento, a análise dos resultados encontrados foi realizada através das seguintes etapas: 1) *detecção e descarte dos “falsos positivos”*: nessa etapa foram identificados e descartados os trabalhos cujos títulos enunciavam assuntos divergentes do escopo teórico conceitual proposto e aqueles que não estavam disponíveis para consulta; 2) *análise dos títulos dos trabalhos*: nessa etapa foram lidos os títulos dos trabalhos aprovados na etapa anterior, com a finalidade de identificação dos descritores que traduziriam aproximação com nossa temática; 3) *análise do conteúdo dos resumos e das considerações finais*: nessa etapa foram lidos os resumos e as considerações finais

dos trabalhos aprovados na etapa anterior, tendo por objetivo aprofundar o conhecimento acerca do tema do trabalho em questão e determinar o nível de sua aproximação com nossa temática.

Considerando as buscas realizadas nos portais da CAPES, BDTD e LUME pode-se constatar o que segue: os Quadros 1 e 2 (APENDICE A) demonstram os descritores e resultados encontrados em cada uma das buscas. Observamos que ao utilizarmos os descritores listados no quadro 1, a busca retornou um total geral de 4.437 resultados, distribuídos entre 1.106 resultados (CAPES), 850 resultados (BDTD) e 2.481 resultados (LUME). É possível perceber que ao incluirmos o descritor “heteroidentificação” ou similares<sup>20</sup>, foram encontrados ao todo apenas 46 resultados. Assim, considerando a busca realizada e em relação à produção acadêmica relacionada à temática em questão, o percentual de trabalhos relacionados à heteroidentificação encontrados corresponde a 1,03% do total pesquisado, o que reforça a necessidade de investimento em produções acadêmicas dessa natureza.

Em relação à pesquisa realizada no portal Scielo (Quadro 2 - APENDICE A e Gráfico 12 - APENDICE A), foi possível observar que ao utilizarmos os referidos descritores a busca retornou um total geral de 63 publicações. As temáticas que concentraram a totalidade das produções foram as relacionadas aos descritores “ação afirmativa”, “negros”, “cotas” e “ensino superior”, e versavam sobre temas relacionados às demandas de acesso e permanência de estudantes negros ingressantes em cursos de graduação pelas políticas afirmativas. É importante destacar que não foram encontradas publicações quando incluimos o descritor “heteroidentificação” (ou similares) nas buscas, o que reforça, também, a necessidade de investimento em produções dessa natureza.

Em relação à metodologia empregada na busca de trabalhos apresentados nos eventos realizados pela ANPED, inicialmente foi realizada busca dos descritores nos títulos dos trabalhos apresentados nos grupos de trabalho (GT's): *Movimentos Sociais e Educação, Estado e Política Educacional, Política de Educação Superior, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Educação e Relações Étnico-Raciais* (Quadro 3 - Levantamento ANPED).

---

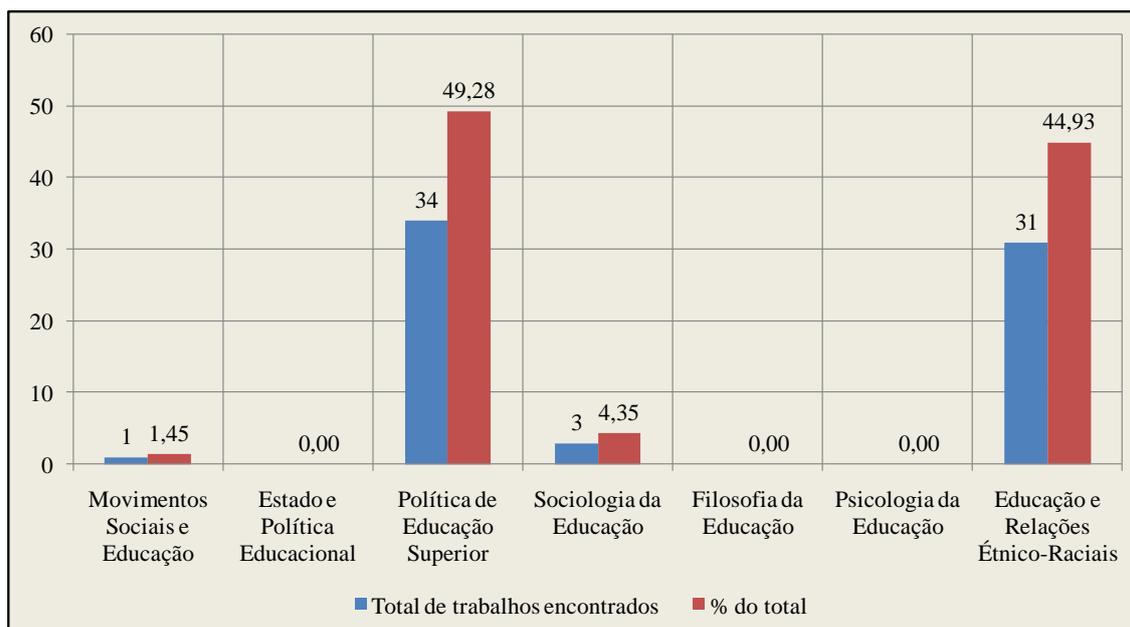
<sup>20</sup>Durante nossas pesquisas encontramos em algumas produções acadêmicas referências ao termo “heterodeclaração” como sinônimo de “heteroidentificação”.

**Quadro 3 - Levantamento ANPED**

<b>GT's pesquisados</b>	<b>Total de trabalhos encontrados</b>	<b>% do total</b>
Movimentos Sociais e Educação	1	1,45
Estado e Política Educacional	0	0
Política de Educação Superior	34	49,28
Sociologia da Educação	3	4,35
Filosofia da Educação	0	0
Psicologia da Educação	0	0
Educação e Relações Étnico-Raciais	31	44,93

Fonte: elaborado pelo autor a partir de pesquisa no portal da ANPED.

A busca inicial retornou um total geral de 69 trabalhos, sendo 1,45% destes concentrados no GT *Movimentos Sociais e Educação*, 49,28% no GT *Política de Educação Superior*, 4,35% no GT *Sociologia da Educação* e 44,93% no GT *Educação e Relações Étnico-Raciais*, como podemos observar no Gráfico 4 (Levantamento ANPED – total de trabalhos encontrados e % do total).

**Gráfico 4 – Levantamento ANPED – total de trabalhos encontrados e % do total**

Fonte: elaborado pelo autor a partir de pesquisa no portal da ANPED (2019).

A análise dos títulos retornou um total de 27 trabalhos relacionados com a nossa temática, e, após a leitura integral dos resumos e considerações finais destes, foram encontrados os seguintes resultados, conforme o quadro 4:

**Quadro 4 - Levantamento ANPED – conteúdos dos trabalhos encontrados**

<b>GT's</b>	<b>Trabalhos versavam sobre</b>
Movimentos Sociais e Educação	* Acesso de estudantes autodeclarados negros ao ensino superior.
Política de Educação Superior	* Constitucionalidade da política de ações afirmativas; * Abrangência da política de ações afirmativas (tendência de expansão para pós - graduação); * Acesso e permanência de estudantes autodeclarados negros ao ensino superior.
Sociologia da Educação	* Acesso de estudantes autodeclarados negros ao ensino superior.
Educação e Relações Étnico-Raciais	* Acesso e permanência de estudantes autodeclarados negros ao ensino superior; * Trajetória de docentes negros no ensino superior; * Relação entre EREER (Ensino para Relações Étnico-Raciais) e a política de ações afirmativas; * Institucionalização da política de ações afirmativas no ensino superior; * A política de ações afirmativas no ensino superior a partir da perspectiva docente; * Análise filosófica acerca da política de ações afirmativas no ensino superior; * Análise das condições socioeconômica e étnico-racial de estudantes de graduação; * Racismo na educação superior; * Autodeclaração racial; * Acesso ao ensino superior e justiça social; * Acesso ao ensino superior, raça e meritocracia.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de pesquisa no portal da ANPED (2019).

Foi possível observar que a maior parte dos trabalhos versava sobre temas relacionados às demandas de acesso e permanência de estudantes ingressantes pela política de ações afirmativas, e estavam distribuídos entre os GT's *Movimentos Sociais e Educação* (1 trabalho), *Política de Educação Superior* (6 trabalhos), *Sociologia da Educação* (1 trabalho) e *Educação e Relações Étnico-Raciais* (19 trabalhos).

A pesquisa realizada no WorldCat (APENDICE A – Quadro 5) retornou um total de 735 publicações. Assim como na pesquisa que realizamos no portal Scielo,

verificamos que as temáticas que concentraram a totalidade das produções foram as relacionadas aos descritores “ação afirmativa”, “negros”, “cotas” e “ensino superior”. No entanto, por ser um endereço eletrônico em forma de catálogo, ou seja, apenas armazenar dados, registros e fichas de bibliotecas públicas e privadas em âmbito mundial, não foi possível acessar o conteúdo dos livros encontrados.

Após a identificação e quantificação do escopo teórico-conceitual de abordagem, pudemos identificar dois grupos de produções acadêmicas: a) Produções relacionadas aos descritores: educação superior (ensino superior), ações afirmativas (ação afirmativa), cotas e negros; b) Produções relacionadas aos descritores: educação superior (ensino superior), ações afirmativas (ação afirmativa), cotas, negros e heteroidentificação (heterodeclaração).

Os resultados das análises das produções encontradas relativas a ambos os grupos demonstram a predominância de trabalhos sobre a permanência dos estudantes cotistas nas instituições de ensino superior e análises sobre o sistema de ingresso desses estudantes. Por conterem elementos textuais que se aproximam significativamente aos abordados em nossa dissertação, realizamos a etapa 3 do nosso fluxo processual (análise do conteúdo dos resumos e das considerações finais) nas produções relacionadas ao descritor heteroidentificação (heterodeclaração).

No entanto, o reduzido quantitativo dessas produções nos permitiu proceder com a leitura integral dos textos. Assim, mesmo alterando o fluxo proposto inicialmente, ao incluirmos essa etapa foi possível concluirmos que essas produções ou tratam da efetividade dos sistemas de reserva de vagas ou têm conteúdo crítico em relação aos regimentos legais (aspectos jurídico-normativos) que norteiam as políticas afirmativas brasileiras, em especial as de cunho étnico-racial adotadas no âmbito do ensino superior.

Nas produções que tratam da efetividade dos sistemas de cotas, ou seja, pretendem compreender se os modelos de reserva de vagas adotados estão aptos a atingirem suas finalidades sociais, os autores direcionaram suas argumentações a críticas quanto à adoção da heteroidentificação como ferramenta de direcionamento das vagas reservadas, considerando a autoidentificação como sendo o melhor método para a identificação racial, uma vez que este, segundo os autores, não se caracteriza como um critério autoritário, não viola a dignidade das pessoas e é amplamente aceito no Brasil, sendo usado, inclusive, nos censos do IBGE. Nesse sentido, Mello (2013, p. 178), um dos autores pesquisados nessa etapa, afirma que:

Se o conceito de raça não é científico, mas cultural, essa construção complexa não pode ser reduzida a uma questão de aparência física, precipuamente de cor da pele, apenas para garantir objetividade no julgamento por terceiros. Permitir que comitês avalizem a raça dos pretendentes às cotas raciais viola o princípio da dignidade humana, pois submete os candidatos a uma corte racial ilegítima, dotada de autoridade para negar sua identidade racial, podendo levar cidadãos honestos a dilemas morais e crises de identidade.

No entanto, no outro contexto argumentativo que emergiu durante as análises de conteúdo realizadas nessa etapa, os autores se posicionaram em defesa da adoção das comissões de heteroidentificação como ferramentas institucionais para controle e direcionamento das políticas afirmativas étnico-raciais, evitando assim o que Carvalho (2016), autora também pesquisada nessa etapa, classifica como “afroconveniência”<sup>21</sup>.

Em relação ao aspecto jurídico-normativo das políticas afirmativas étnico-raciais, a referida autora argumenta:

Oportuno suscitar que, tanto o PL 3627/2004<sup>22</sup>, quanto a lei nº 12.711/2012, minimizaram e esvaziaram a discussão racial, pondo-a em um segundo plano, como se a mesma se restringisse à problemática social. Essa postura do governo federal é um reflexo da moralidade social brasileira, pautada em um “ideal” de harmonia racial, que nega a aferição de critérios étnico-raciais para a implementação de políticas públicas, dentre outras razões, por, supostamente, todos serem afrodescendentes. (CARVALHO, 2016, p. 23)

### 3.1 Considerações finais do capítulo

A partir do levantamento bibliográfico realizado foi possível perceber significativo aumento das produções acadêmicas relativas à temática ações afirmativas étnico-raciais na educação superior ao longo do período proposto. A maior parte das produções está associada aos descritores “ações afirmativas” e “negros”, com predominância de produções relacionadas ao ingresso e à permanência dos (as) estudantes cotistas. Percebeu-se também a significativa ausência de produções

---

<sup>21</sup>Segundo a autora, afroconveniência pode ser definido como um comportamento característico daqueles que se valem de uma suposta identidade negra com o objetivo de se beneficiarem de determinadas políticas afirmativas, sem, no entanto, identificarem-se ou serem reconhecidos socialmente como negros / as e, conseqüentemente, não sofrerem preconceitos de cunho étnico-racial.

<sup>22</sup>Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.

relacionadas ao descritor “heteroidentificação” ou similares. Nesse sentido, e de acordo com Therrien e Therrien (2004, p.9) que afirmam que:

O estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento.

Percebemos que o levantamento realizado possibilitou delimitar e caracterizar o objeto específico da investigação proposta, identificar e definir as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica utilizada e evidenciar a contribuição original de nosso estudo no campo científico em questão.

#### 4 CONTEXTO DAS POLITICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL

Desde o início do século XXI têm se multiplicado as ações públicas em prol do acesso à Educação Superior para grupos sociais que, ao longo da história da educação brasileira, foram alijados desse nível de ensino. Há o reconhecimento social de que existe um déficit educacional na sociedade brasileira no que diz respeito ao cumprimento do direito à educação, a começar pela educação básica pública. (BATISTA, 2018, p.42)

A educação tem sido considerada como um dos eixos básicos das reflexões teóricas sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira. Essa temática é pesquisada considerando-se tanto as práticas quanto às políticas educacionais, e as análises que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas têm tentado direcionar a educação como uma perspectiva de ação política, libertadora, e mais essencialmente, democrática. Contudo, talvez por conta das contingências históricas brasileiras, grande parte dos debates acerca da educação giram em torno da desigualdade social, da diferença de classes e das lutas contra a opressão e por justiça social.

Inegavelmente, o déficit educacional brasileiro, que tem suas origens associadas aos episódios sócio-políticos formadores da nação, atinge todos os níveis da educação formal e afeta de forma abrangente e direta as vidas de muitos cidadãos e cidadãs do país, em especial aqueles que historicamente vêm sendo apartados de alguns dos direitos sociais constitucionalmente garantidos.

Mesmo que sejam consideradas as taxas de escolarização (por exemplo, aquelas que indicam o acesso à escola na faixa etária de 5 a 19 anos) que analisadas a partir das estatísticas do IBGE (BRASIL, 2010) demonstram dados positivos ao indicarem que não há grandes diferenças entre brancos e negros quando considerado o ensino fundamental (embora ainda estejamos longe de universalizar a educação nesse segmento populacional) ainda há grande diferença quando analisamos a média de séries concluídas nesse nível de ensino. Aqui é importante mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB<sup>23</sup>) aponta em seu artigo 23 que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, respeitada a promoção em cada série ou ano conforme o

---

<sup>23</sup>Lei nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996 e atualizada em janeiro de 2019.

aproveitamento do aluno aferido pelo professor responsável.  
(BRASIL, 2019b, p. 17)

Sendo assim, algumas regiões brasileiras adotam os ciclos como forma de organização das progressões dos alunos. Esse fato, no entanto, não altera os desdobramentos das análises de dados.

Aprofundando as análises, dessa vez considerando tanto os indicadores demográficos e educacionais sobre o tema quanto os aspectos econômicos, relacionados à população com vínculo de emprego (população ocupada), percebemos que o rendimento médio da população autodeclarada negra é inferior à metade do que recebem aqueles/as que se autodeclararam brancos/as. Do total de rendimentos auferidos pelas pessoas com algum rendimento mensal, os/as brancos/as ficam com 71%, enquanto aos negros/as restam pequenos percentuais desse cálculo. Os índices se invertem, no entanto, quando são analisados os indicadores de analfabetismo, onde se pode constatar que a taxa de analfabetos entre a população negra é maior do que a encontrada entre a população branca, o que demonstra que a obrigatoriedade constitucional que garante a oferta de escola de ensino fundamental de nove anos para todos os brasileiros ainda é um sonho distante, principalmente para os/as negros/as (BRASIL, 2018 e 2019).

Ainda considerando o ensino fundamental, a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstra que, em média, 80% dos/as estudantes negros/as concluem o ensino fundamental; entre os/as estudantes brancos/as a média é de 94%.

Assim, pode-se constatar que enquanto para os brancos tem-se uma média de sete séries concluídas, a população negra conclui apenas cinco séries, em média; ou seja, se por um lado o acesso à educação melhorou para todos, a permanência com qualidade na escola até a conclusão do ensino fundamental é mais difícil para os/as negros/as.

Tais diferenças permanecem e se agravam no ensino médio. A conclusão dessa etapa da educação básica ainda é uma realidade distante para boa parte da população brasileira, e entre os negros os dados<sup>24</sup> demonstram que o panorama é ainda pior, uma vez que 44,2% das pessoas negras não concluem essa etapa.

---

<sup>24</sup>Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 / Inep.

Em relação à educação superior, o desafio fundamental que se coloca é como aumentar o contingente de pessoas negras nesse nível de ensino. Dados recentes de pesquisas realizadas pelo Inep<sup>25</sup> demonstram que a ocupação das vagas em instituições públicas de ensino superior ainda é privilégio de pessoas brancas. Segundo a pesquisa, apenas 15% da população negra brasileira tem algum vínculo estudantil no âmbito do ensino superior.

Nesse sentido, Batista (2015, p.112) argumenta que:

Com base nessa tessitura social, persiste, no âmbito das políticas educacionais, um padrão de educação excludente e seletivo, que, frente ao século XXI, não atende ao direito à Educação Básica pública de qualidade para grande parte da população, requisito importante para o acesso ao nível da Educação Superior.

Sendo acompanhada por Munanga (2003, p. 119), que afirma:

(...) se por um milagre os ensinos básico e fundamental melhorassem seus níveis para que os seus alunos pudessem competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso, supondo que os brancos ficassem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para junto caminharem no mesmo pé de igualdade. Uma hipótese improvável, ou melhor, inimaginável.

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial persistem, onde as diferenças étnico-raciais marcam tanto os estudantes brancos pobres quanto os negros pobres, pois uns são discriminados pela condição socioeconômica e outros são discriminados pela condição racial e também pela condição socioeconômica, políticas universais não são suficientes para efetivar a materialidade das mudanças substanciais esperadas, principalmente as relativas à população negra.

Essa nos parece ser a principal justificativa para consolidação de políticas preferenciais, no sentido de uma discriminação positiva, como as políticas afirmativas.

Todos os indicadores apresentados, em especial aqueles relativos ao ensino superior, nos ajudam a compreender que a longa caminhada que um aluno precisa fazer desde que ingressa nos anos iniciais do ensino fundamental até o acesso ao nível de ensino superior funciona como um grande filtro racial, que tem privilegiado pessoas brancas e bloqueado o desenvolvimento das pessoas negras.

---

<sup>25</sup>Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.

Considerando que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 4º, assegura o direito de acesso ao nível superior de ensino "segundo a capacidade de cada um", podemos concluir que muitos negros estão tendo sua capacidade cerceada, e conseqüentemente, sendo impedidos de exercerem o seu direito à educação em função das políticas públicas destinadas à educação básica que indicam claramente possuir um viés discriminatório, e que trazem conseqüências negativas para as trajetórias de vida desses sujeitos de direitos.

#### **4.1 Da relação entre estado e políticas públicas à política afirmativa étnico-racial**

Considerando o processo de construção social e institucional das políticas afirmativas, descrito anteriormente, se faz fundamental a abordagem da relação entre Estado e políticas públicas. Em relação ao Estado, é importante salientar, de início, as argumentações de Jaime et.al. (2013) e Afonso (2001) que apresentam uma perspectiva histórica considerando as especificidades na origem e na conceituação do Estado na América Latina que, em certa medida, difere-se dos modelos europeus.

Na perspectiva de Afonso (2001), o Estado pode ser entendido como uma organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, exercendo, entre outras funções, a regulação, coerção e controle social. Por sua vez, Jaime et. al. (2013), ao proporem uma revisão histórica a partir de uma abordagem que consideram as “ferramentas” envolvidas nos estudos das matrizes estatais, afirmam que:

(...) por el hecho básico de que la centralización del poder próprio del Estado moderno fue una rareza en la historia de la humanidad, caracterizada generalmente por sociedades con relaciones de poder menos institucionalizadas. Sólo en sociedades donde la producción económica dio lugar a un excedente más allá de la subsistencia se dio paso a la aparición de autoridades centralizadas, capaces de ser financiadas por ese excedente y necesarias para decidir precisamente su distribución. (JAIME et. al., 2013, p.13)

Na perspectiva de determinar o papel do Estado na construção de políticas públicas, Mainardes (2006, p. 48) examina as contribuições da abordagem do ciclo de políticas<sup>26</sup> para a análise de políticas públicas educacionais:

---

<sup>26</sup>Origina-se do termo *policy cycle approach*, o qual, segundo Mainardes (2006), foi formulado por Bowe, Ball e Gold (1992).

(...) num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos.

O autor salienta que têm sido bastante debatidas as tensões literárias em relação às políticas públicas educacionais, estabelecidas entre os defensores dos referenciais analíticos de processos de formulação e análise destas políticas públicas. Enquanto alguns autores enfatizam o controle do Estado (abordagem estadocêntrica), outros enfatizam a interpenetração entre macro e micro-contextos e influências.

Autores como Dale (1992) entendem o Estado como necessário e componente importante de qualquer compreensão adequada da política pública educacional, outros como Ball (1998), mesmo reconhecendo a importância da análise do Estado, argumentam, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, que a rigidez estabelecida por uma divisão macro e micro, e a supremacia da micro-investigação, tornam essas abordagens insustentáveis, e propõem alternativas como a abordagem do ciclo de políticas como capazes de incorporar e estabelecer a ligação entre as abordagens estadocêntricas e os processos micro-políticos (micro e macro análises).

Se abordássemos conceitualmente o papel do Estado na construção de políticas públicas, poderíamos afirmar que o conceito de política é essencialmente polissêmico e de difícil apreensão, pois pode abranger uma ampla gama de conceitos relacionados às ações da sociedade, das instituições e de seus agentes. Segundo Hill (2006, p. 67) “A política é, de fato, um conceito escorregadio, que somente poderá emergir por meio de um elaborado processo que tende a incluir estágios convencionalmente descritos como implementação”.

No entanto, como afirmam Ball e Mainardes (2011, p. 153):

Nas décadas de 1970 e 1980, no debate internacional, vários modelos lineares de formulação e de análise de políticas foram desenvolvidos. Em geral, esses referenciais definiam as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste. As metodologias propostas destacavam a avaliação das políticas, por meio da análise do processo e dos impactos provocados pela implementação. Após essa fase positivista, na qual os problemas e as questões da análise de políticas eram vistos como predominantemente técnicos, a partir dos anos 1980, surgiram críticas aos modelos lineares e às tendências tecnicistas de análise de políticas.

Assim, por entendermos que as políticas representam tentativas de resolução de problemas sociais a partir de processos de elaboração e tomadas de decisão, dos quais participam determinados sujeitos, consideramos que uma política pública, por ser uma expressão do poder público, por construir um quadro normativo de ação e por constituir uma ordem local<sup>27</sup>, é um constructo social. A análise de políticas, assim, precisa considerar os referenciais que fundamentam essas políticas, o papel das idéias desenvolvidas pelos sujeitos e os sujeitos participantes das políticas.

Nesse sentido, ao aproximarmos nosso foco para as argumentações de Ball (2009), percebemos que em resoluções lineares uma política é formulada verticalmente, sem a participação dos sujeitos de direitos na construção dos sentidos à esta política. Na perspectiva do autor, faz-se necessário estabelecer a análise de políticas a partir de um viés cognitivo, considerando as representações sociais dos sujeitos que participam da construção das políticas. Caso contrário, corre-se o risco de considerar um determinado momento do ciclo político de forma estanque, como se a política fosse algo linear, trazendo a idéia de início, meio e fim.

Na referência em questão, o autor considera que o processo de traduzir políticas em práticas é algo extremamente complexo, pois:

(...) é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter / transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. (BALL, 2009, p. 305)

Ao refutar a utilização do termo “implementação de políticas”, “(...) pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (BALL, 2009, p.305), o autor reforça a idéia de que a ação política é composta de elementos que transcendem um simples somatório de políticas, sendo,

---

<sup>27</sup>Para Muller e Surel (2002) as políticas públicas colocam o “Estado em ação”. Os autores argumentam que uma política pública constitui uma “ordem local”, isto é, um constructo político relativamente autônomo que opera, em seu nível, a regulação dos conflitos entre os interessados, e assegura entre eles a articulação e a harmonização de seus interesses e seus fins individuais, assim como dos interesses e fins coletivos.

normalmente, investida de valores locais e pessoais e, assim, envolvendo a resolução de, ou a luta com, expectativas e requisitos contraditórios. Desse modo, acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Dessa forma, analisamos em nosso trabalho a existência do Estado a partir do âmbito simbólico, ancorando nossas considerações nas concepções teóricas de autores como Bourdieu (2011) e Mendonça (1996), as quais inserem também a cultura como uma das dimensões estruturantes das inter-relações entre sociedade civil e sociedade política.

Para Bourdieu (2011), o Estado seria resultado de um processo de concentração de tipos diferentes e interdependentes de capital (capital de força física, capital econômico, capital cultural e capital simbólico) e a construção do Estado estaria em pé de igualdade com a construção do campo de poder, entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores de diferentes tipos de capital lutam pelo poder sobre o Estado, ou seja, sobre o capital estatal, pois este assegura o poder sobre os outros tipos de capital e sobre sua reprodução. Nesse sentido, um dos principais poderes do Estado seria produzir e impor, especialmente por meio da instituição escolar, as categorias de pensamento que passarão a ser utilizadas espontaneamente a todas as coisas do mundo e ao próprio Estado.

Ao longo da referida obra, e analisando cada um dos processos de concentração de capital, Bourdieu aponta, por exemplo, em relação à concentração do capital de força física, que essa foi privilegiada na maior parte dos modelos de gênese do Estado, sob o entendimento de que o Estado só poderia monopolizar a violência destituindo seus concorrentes internos tanto dos instrumentos quanto do direito de exercer a violência física; assim, o Estado nascente deveria afirmar sua força física no contexto exterior (em relação aos outros Estados) e no contexto interior (em relação aos contra-poderes e à resistência das classes dominadas), o que desenvolveu e diferenciou as forças militares (controle do contexto exterior) e as forças policiais (controle do contexto interior).

Em relação à concentração do capital econômico, o autor entende estar estreitamente relacionada com o capital de força física, pois a concentração do capital de força física passa pela instauração de um fisco eficiente e pela unificação do espaço econômico (criação do mercado nacional). Dessa forma, a instituição de impostos se apresenta numa relação de casualidade circular com o desenvolvimento das forças

armadas, que são indispensáveis para ampliar ou defender o território controlado e também para impor, pela coerção, o pagamento desses impostos.

Considerando a concentração do capital simbólico, o autor afirma que a concentração das forças armadas e dos recursos financeiros necessários para mantê-las não funciona sem a concentração de um capital simbólico de reconhecimento (legitimidade). Para isso, é preciso que os agentes encarregados dessas funções sejam facilmente identificados, conhecidos e reconhecidos como legítimos representantes do poder.

Por fim, em relação à concentração do capital cultural, o autor argumenta que a cultura é unificadora, e que o Estado contribui para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos e ao homogeneizar as formas de comunicação, em especial, a burocrática.

Assim, o Estado molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns, e é por meio da escola que se dá a ação unificadora do Estado em relação à cultura, pois é no sistema escolar onde se impõe e inculca a cultura dominante (considerada a cultura nacional legítima).

Entendendo a cultura como uma dimensão que unifica e organiza os atores sociais que, nessa perspectiva de análise, encontram-se em permanente disputa pela hegemonia de suas idéias e visões de mundo, em detrimento aos demais que seriam, assim, subjugados culturalmente, podemos considerar que deter a hegemonia cultural significaria, então, tomar posse de um código cultural partilhado por todos, mesmo que inconscientemente.

Nesse sentido Mendonça (1996), considerando o âmbito da produção simbólica, afirma não ser esta a dimensão privilegiada pela maioria dos analistas e teóricos do Estado, e argumenta, em relação à dimensão cultural:

(...) é nela que a intervenção estatal faz-se particularmente sentir, constituindo-se as administrações públicas e seus agentes nos maiores produtores dos “problemas sociais” de cada época, problemas muitas vezes apenas referendados, acriticamente, pelos cientistas sociais. Isso lhes confere o caráter de supostos instrumentos racionais encarregados de realizar o interesse geral, ratificando, uma vez mais, a aparência natural sob cuja capa a atuação estatal se apresenta. (MENDONÇA, 1996, p.3)

Mendonça (1996, p.2), a partir da teoria de Estado ampliado de Antonio Gramsci<sup>28</sup>, sustenta que:

Somente a partir desta perspectiva teórica é possível verificar como e porque o Estado se encarna, simultaneamente, dentro da objetividade, sob a forma de agências e mecanismos específicos, e também da subjetividade, sob a forma de estruturas mentais, esquemas de percepção e de pensamento - visões de mundo, enfim, (...), refletindo a hegemonia de um dado grupo ou fração de classe.

A autora define o Estado como um produto das múltiplas interconexões entre sociedade civil e sociedade política. Desse modo, o Estado estaria envolvido por um constante movimento de pressões e contrapressões que visam a busca da imposição de uma determinada visão de mundo, de um determinado grupo, por parte de todos os demais a ele submetidos. Essa constante disputa faz emergir o conceito de hegemonia cultural. Assim, ter hegemonia significa fazer valer determinado tipo de representações e valores, ou seja, um código cultural que será aceito e partilhado, mesmo que inconscientemente, por todos, apesar de eventuais desavenças ou conflitos, sendo estes últimos considerados como tentativas de construção do contra-hegemônico.

Logo, se não existe legitimidade do Estado sem hegemonia, igualmente inexistente hegemonia sem disputas e sem a imposição vitoriosa - i.e., simbolicamente violenta - de uma dada representação, tida como legítima, da sociedade. Ambos os conceitos repousam na idéia de uma guerra de posições permanente, que é sempre político-cultural. Estado, hegemonia e cultura são, portanto, dimensões inseparáveis e intercambiantes de uma mesma problemática: a do exercício da dominação de classe e da reprodução social. (MENDONÇA, 1996, p.4)

Nessa perspectiva, a autora posiciona cultura e política como dimensões interdependentes, sendo a cultura entendida como a dimensão organizativa das classes e do próprio Estado, e a política a força motriz das transformações sociais.

Até aqui, as argumentações trazidas em nosso trabalho evidenciam que a forma vigente de Estado, em que as ações estatais partem de normas estabelecidas linearmente, considerando apenas as idéias e proposições de determinados grupos sociais que detêm a

---

<sup>28</sup>Filósofo italiano que argumenta acerca dos mecanismos (em especial as instituições culturais) dos quais o Estado se vale para conservar o poder.

hegemonia cultural, e, portanto, excluindo o pressuposto da paridade participativa, tendem a gerar exclusão e desigualdade.

Ao ampliarmos nosso campo de visão, inserindo as temáticas do direito à educação, da democracia e da justiça social na dimensão dos direitos humanos, aproximando nossas argumentações às idéias de Clérico e Aldao (2011), torna-se ainda mais evidente que quando há linearidade nos processos de tomada de decisão e nas ações estatais, “se excluye a algunos de algo que se les otorga a otros sin recurrir a un examen de igualdad”. (CLÉRICO; ALDAO, 2011, p.158).

Os autores abordam ao longo do referido texto o conceito de igualdade a partir das dinâmicas de redistribuição e reconhecimento (numa visível aproximação às argumentações de Nancy Fraser), e sugerem que a negação de direitos coletivos relativos a um determinado grupo social demanda medidas de ação positiva (reparação ou transformação) para que se alcance a igualdade material (não apenas a formal!) de oportunidades para o efetivo gozo dos direitos sociais, expandindo a perspectiva de igualdade como um princípio de não dominação ou não submissão.

#### **4.2 Política afirmativa para a educação superior no Brasil**

A implantação da educação superior no Brasil ocorreu de forma tardia, inclusive em relação à maioria dos países latino-americanos. Enquanto as primeiras universidades da América remontam ao século XVI, a primeira universidade fundada no Brasil data do século XX. “Certamente este atraso em relação aos vizinhos americanos, aliado à longa duração da escravidão, constituem fatores que explicam em parte a posição de desvantagem do Brasil em relação àqueles países.” (BRASIL, 2014, p. 10)

O atual desenvolvimento da educação superior brasileira pode ser analisado a partir dos dados quantitativos das pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>29</sup>, que demonstram que no país, no ano de 2017, havia 296 Instituições de Educação Superior (IES) Públicas e 2.152 Instituições Privadas (totalizando 2.448 IES). Das públicas, 41,9% eram estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais. Das federais, 3/5 eram Universidades e 36,7% Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s) ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s). Do total de IES, 82,5% eram Faculdades e 8,1%

---

<sup>29</sup>Dados publicados no Censo 2018.

Universidades. Em relação às matrículas na educação superior, 53,6% estavam concentradas nas universidades e apenas ¼ dos estudantes estavam matriculados em Faculdades.

Considerando os dados referentes ao histórico das políticas de ações afirmativas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) no Brasil, um levantamento realizado por Daflon, Júnior e Campos (2013) apontou que até o ano de 2012 (período anterior à lei de cotas), 70 de um total de 96 universidades estaduais e federais tinham implementado seus próprios programas de ação afirmativa, aprovados no âmbito de seus conselhos universitários, que atendiam a reivindicações sociais de distintas ordens e apresentavam parâmetros e formatos variados.

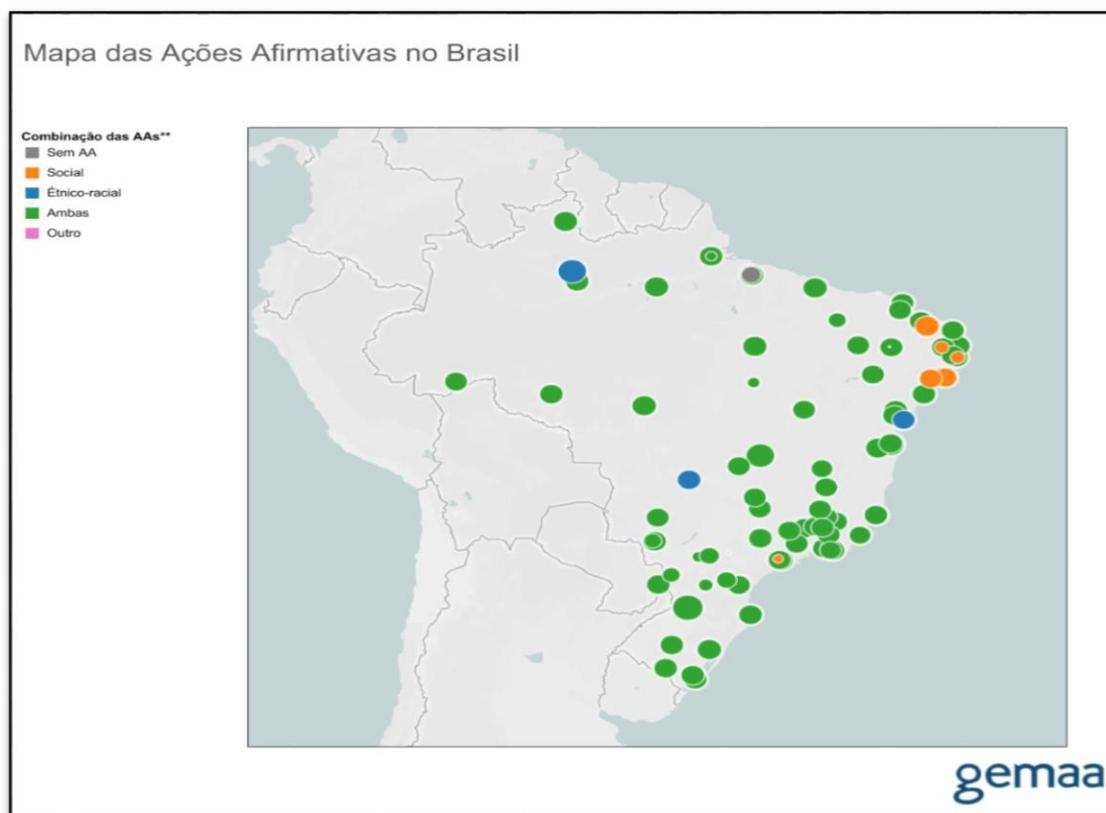
Com caráter mais focado nas instituições federais de educação superior, estudo realizado por Machado, Bessa e Júnior (2017)<sup>30</sup> demonstra que antes da lei de cotas apenas 36% (21 de 58) das IFES não possuíam nenhum tipo de política de ações afirmativas, e entre as 58 universidades federais da época, 32 possuíam cotas, 12 possuíam sistemas de acréscimo de vagas e 11 possuíam bonificação no vestibular, a partir de combinações diversas entre os procedimentos.

Considerando esse histórico, o cenário atual de distribuição e tipo de política afirmativa praticada nas pelas IFES brasileiras pode ser compreendido a partir da análise do mapa que segue (Figura 3):

---

<sup>30</sup>Pesquisadores do Gemaa: Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa da Universidade estadual do Rio de Janeiro, que realizou o levantamento das políticas de ação afirmativa nas Universidades Federais no Brasil.

**Figura 3 – Mapa das ações afirmativas no Brasil**



Fonte: <http://gema.iesp.uerj.br/mapa-das-acoes-afirmativas/>

Analisando a Figura 3 pode-se observar que atualmente no Brasil predominam as políticas que combinam os recortes sociais e étnico-raciais.

#### 4.2.1 Política afirmativa étnico-racial no Brasil

Vigorosamente denunciado no Brasil pelo movimento negro e por membros da Academia, tão disseminado no Ocidente que autores norte-americanos hoje falam da Brasílianização da América, o racismo insidioso, consciente ou inconsciente, que mantém grandes contingentes populacionais em situação de inferioridade social “(...) é, quiçá, mais difícil de combater do que as manifestações ostensivas de inferiorização racial, na medida em que se dissimulam debaixo de direitos civis distorcidos.” (ALVES, 2002, p. 201).

A luta contra as diversas formas de discriminação, como o racismo e a discriminação racial, longe de ser particularidade brasileira, vem sendo travada em diferentes “flancos de batalha” ao redor do mundo. Apesar de já estarem juridicamente

proscritos desde a década de 1970, o racismo e a discriminação racial ainda não haviam sido seriamente abordados em sua incidência mundial pelos organismos internacionais até então. Entre outros temas abordados em diferentes conferências realizadas ao longo dos anos<sup>31</sup>, o enfrentamento dessas formas de intolerância começa a ser desenhado, em âmbito internacional, a partir de conferências organizadas pela ONU (Organização das Nações Unidas).

Nesse sentido, o enfrentamento do racismo e da discriminação racial, naturalmente, se colocou como temática pertinente e, a partir da publicação da Resolução 48/91 em 20 de novembro de 1993, considerou-se como iniciada a terceira década de combate a essas duas formas de intolerância. Na primeira década (1978 a 1983) já havia ocorrido duas conferências, de pequena repercussão, em Genebra (Suíça), sede da ONU. A segunda década foi marcada por embates políticos que acabaram por adiar a terceira conferência relacionada ao combate ao racismo e à discriminação racial, que seria, enfim, realizada no ano de 2001, em Durban (África do Sul).

Os países signatários da Declaração<sup>32</sup> e Programa de Ação<sup>33</sup>, documentos elaborados nessa conferência, comprometeram-se com a efetivação das estratégias estabelecidas. O texto do artigo 108 da Declaração traz como conteúdo que:

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação. (UNESCO, 2001, p. 33)

---

<sup>31</sup>Desde a década de 1970 a ONU organiza conferências internacionais que abordam “temáticas globais”, onde são debatidas questões variadas (como meio ambiente, direitos humanos, assentamentos humanos, desenvolvimento social, entre outros) e de interesse internacional.

<sup>32</sup>Composta por 122 artigos.

<sup>33</sup>Composto por 219 artigos.

Anos depois, os resultados das deliberações da Conferência de Durban continuaram sendo referências para elaboração de políticas afirmativas em alguns países como o Brasil. Um dos exemplos dessa influência pode ser encontrado na LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, ao versar sobre a educação básica em seu capítulo II (após ser modificada pela lei nº 11.645 / 2008), traz a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, como segue:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2019b, p. 21)

Posterior à LDB original, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>34</sup>, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024, estabelece como uma de suas metas (meta 12):

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2015, p. 209)

No referido documento também se pode perceber o direcionamento do foco político do Estado brasileiro em relação às questões étnico-raciais. Na estratégia 12.5, uma das que devem ser adotadas para alcançar a meta 12, encontramos:

(12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

---

<sup>34</sup>Aprovado pela Lei nº 13.005/2014. A criação do PNE é estabelecida pela LDB.

superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (BRASIL, 2015, p. 207)

O PNE faz outra referência às questões étnico-raciais na meta 8:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2015, p. 139)

E na estratégia 13.4:

Estratégia 13.4: promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2015, p. 227)

Por fim, outro exemplo da influência da Conferência de Durban na elaboração de políticas afirmativas brasileiras pode ser encontrado na Recomendação nº 41<sup>35</sup>, de 09 de agosto de 2016, documento que deixa claro o compromisso do Estado brasileiro no combate às diversas formas de intolerância e discriminação, ao citar que:

(...) tendo assinado a Declaração de Durban (...) o Estado brasileiro reconhece que os afrodescendentes enfrentam barreiras como resultado de preconceitos e discriminações sociais predominantes em instituições públicas e privadas, e que a igualdade de oportunidades real para todos, em todas as esferas, incluindo a do desenvolvimento, é fundamental para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (BRASIL, 2016, p.2)

A referida igualdade de oportunidades se materializa na esfera política com a adoção de políticas públicas que estabelecem medidas especiais ou positivas que podem

---

<sup>35</sup>Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta institucionalização da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos.

ser entendidas como o que chamamos, atualmente, de ações afirmativas<sup>36</sup>. É importante destacar que em relação ao histórico da adoção de políticas de ações afirmativas na educação superior, foco de nosso estudo, a primeira lei que trata de dessas políticas para essa etapa do ensino brasileiro foi aprovada no ano 2000, pelo Poder Legislativo do Estado do Rio de Janeiro, e versava sobre o acesso às universidades daquele Estado. Em 2003, a Universidade da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Brasília (UnB) normatizam sistemas de reserva de vagas, sendo esta a primeira universidade brasileira a aprovar um sistema de cotas raciais (DOEBBER, 2011).

No que diz respeito à questão da constitucionalidade, as políticas de ações afirmativas voltadas ao objetivo de remediar desigualdades históricas entre grupos étnicos e sociais, com o intuito de promover a justiça social, representam um ponto de inflexão do próprio valor da igualdade. Diante desse tema, somos chamados a refletir sobre até que ponto, em sociedades pluralistas, a manutenção do *status quo* não significa a perpetuação de tais desigualdades. (BRASIL, 2012, p.8)

A regulamentação normativa e a posterior institucionalização das políticas afirmativas em instituições públicas de ensino superior inauguraram um novo momento de busca por justiça social no cenário sócio-político brasileiro, e podem ser entendidas como exemplos concretos de reformulações legais e institucionais que geram impacto direto sobre grupos sociais que historicamente foram excluídos dos espaços educacionais.

As críticas direcionadas a tais políticas públicas, no entanto, encontram terreno fértil em argumentações muito difundidas pelos meios de comunicação, e influenciam boa parte da opinião pública.

Nesse sentido, Santos (2012) ao revisar o histórico da normatização das políticas afirmativas no Brasil e em outros países afirma que a resistência à adoção de políticas afirmativas na educação superior, em especial aquelas direcionadas para a população negra, têm se pautado em argumentos como o do *mérito* (a meritocracia individual estaria sendo negada na adoção do sistema de reserva de vagas), o da *definição de quem pode ser considerado negro* (o Brasil é um país mestiço) e o *jurídico* (a regulamentação de cotas é o reconhecimento da existência de discriminação do ponto de vista jurídico legal).

---

<sup>36</sup>Segundo Bueno (2015) a expressão “ações afirmativas” foi usada, primeiramente, nos Estados Unidos da América (EUA), durante o governo Kennedy, em 1961, que estabeleceu um comitê para estudar oportunidades iguais no mercado de trabalho.

Contribuindo com o debate, Avritzer e Gomes (2013) afirmam que as políticas afirmativas receberam dois tipos de crítica; uma primeira crítica versou sobre a impossibilidade de realização de políticas baseadas na distinção racial em uma sociedade fortemente miscigenada. A segunda questão, que segundo os autores, tem sido fortemente argumentada pelos opositores destas políticas é o equívoco da regulação legal. O argumento destes críticos, que em outros contextos mais politizados assume a conotação de oposição às “leis raciais”, é fundamentalmente um argumento contra a interferência do Estado nas questões da raça, pois afirmam que qualquer interferência ou regulação estatal sobre o tema significaria impor um elemento racializado que a esfera privada ou o processo de miscigenação não construíram e não comportam. Defendem, portanto, a continuação da via da não regulação legal das políticas ligadas à inclusão racial.

Conforme afirma Batista (2018), as políticas públicas de ação afirmativa têm beneficiado cidadãos e cidadãs de grupos discriminados com explícita exclusão socioeconômica e cultural tanto no passado quanto no presente. No caso das cotas para a Educação Superior – reserva de vagas étnico-racial, socioeconômica e por origem escolar (escola pública) em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas – as controvérsias e as disputas são grandes, posto que interferem em uma etapa da educação que tem garantido a mobilidade social para as camadas mais ricas da sociedade brasileira. Por este motivo, a institucionalização legal da política afirmativa se constitui em um marco jurídico que coloca em prática princípios já definidos no ordenamento legal, isto é, se transformam em ações do Estado social frente às reivindicações dos sujeitos de direitos. (BATISTA, 2015 e 2018).

#### **4.2.2 O movimento negro e a política afirmativa étnico-racial no Brasil**

Ao tratarmos das políticas afirmativas étnico-raciais no Brasil não podemos deixar de abordar a importante e efetiva contribuição do movimento social negro para o tema. Embora não se possa desconsiderar o comprometimento de intelectuais e lideranças não negros nos processos de normatização e institucionalização das políticas afirmativas, é importante enfatizar a força e a importância do movimento negro na luta contra o racismo, discriminação e desigualdades sócio-raciais no país.

A relevância histórica das lutas desse movimento social em prol dos direitos humanos remonta o período escravocrata brasileiro, quando negros escravizados se rebelavam por liberdade e dignidade de diversas formas, tais como pela recusa ao trabalho, rebeliões, fugas, formação de quilombos e irmandades. Essas lutas, apesar de não terem, à época, significativa incidência no sistema social vigente, serviam como reafirmação de humanidade e de negação do escravismo e do racismo.

Foi somente durante o século XX que as demandas do movimento social negro ganharam força e amplitude sócio-política. Na década de 1920, como afirmam Silva, Trigo e Marçal (2015, p. 248):

(...) surgem diversos jornais (...) que canalizam informação, se constituindo como outra forma de expressão dos movimentos negros. Foi assim que nos anos 20 do século passado se consolidava uma imprensa negra que denunciava a segregação e as injustiças a que os negros eram submetidos. Da mobilização que despertam os jornais nasce a Frente Negra Brasileira (1931), uma das organizações mais importantes da luta dos negros contra o racismo.

Outro momento fundamental é a criação, na década de 1940, do Teatro Experimental do Negro (TEN), que tinha como objetivo resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados pela sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra.

Segundo Nascimento (2004, p. 210):

Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de idéias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas articulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades.

De acordo com Nunes, Gomes e Baptista (2015) é a partir das experiências do TEN que surge a primeira proposta de ação afirmativa para negros no ensino superior e

técnico, apresentadas nas proposições da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em 1945.

Em 1978 há a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR)<sup>37</sup>. O movimento, que passa a denunciar incisivamente as mazelas sociais causadas pela discriminação racial (violência policial, desemprego, subemprego, etc.), se expandiu e, com isso, passou a dar forma à expressão de uma nova militância, que se caracterizou pela politização da luta contra o racismo e a discriminação racial. É a partir dessas demandas que as questões referentes à educação da população negra passam a ser tratadas nos debates públicos gerais. Faz-se importante ressaltar também a participação do movimento negro na construção da Constituição Federal de 1987, apresentando propostas relacionadas aos direitos humanos e às garantias individuais, e abrindo caminho para o estabelecimento de políticas que possibilitassem a superação dos efeitos da discriminação racial.

Entre as décadas de 1990 e 2000 as articulações nacionais do movimento negro com outros movimentos sociais culminaram com manifestações como a Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação (1995), a participação brasileira na terceira Conferência Mundial Contra o Racismo (2001) e com a Marcha Zumbi dos Palmares + 10 (2005). A Marcha Zumbi dos Palmares, considerada um marco para as relações raciais no Brasil, foi uma grande mobilização de entidades negras que ocorreu no dia 20 de novembro de 1995.

Essas entidades realizaram uma passeata em Brasília que culminou com a entrega ao presidente da república de um documento que continha um diagnóstico da situação social em que se encontrava a população negra brasileira, bem como uma proposta de combate ao racismo e à desigualdade racial. No que tange à educação, esse documento trazia seis propostas, dentre elas o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso a cursos profissionalizantes e à universidade.

Nos anos posteriores à marcha, manteve-se a mobilização em torno das reuniões preparatórias para a terceira Conferência Mundial contra o racismo, realizada em 2001. O documento oficial levado pela delegação brasileira à Conferência era reflexo do processo de debates e mobilizações sociais que estavam ocorrendo no Brasil. Esse documento, que apresentava proposições destinadas aos direitos da população negra previa, entre outras propostas, “(...) a adoção de cotas nas universidades e outras

---

<sup>37</sup>Nome que ao longo do tempo foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU).

medidas afirmativas de acesso de negros às universidades públicas.” (BRASIL, 2001, p.15).

No ano de 2005 foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares + 10, reedição daquela ocorrida em 1995, que teve caráter avaliativo dos 10 anos do combate ao racismo, especialmente por parte do Estado brasileiro. Essa marcha também produziu um documento diagnóstico sobre a condição social da população negra, que também foi entregue ao presidente da república. Esse documento, intitulado “Manifesto à Nação” era composto de três partes. Uma delas, referente à exclusão educacional, denunciava que, apesar da melhoria no nível educacional geral, a desigualdade entre negros e brancos ainda persistia, destacando que os negros estavam em desvantagem em todos os níveis educacionais, e citava que, considerando o ensino superior, a presença de negros representava apenas 1/4 da verificada para brancos.

Na terceira parte do documento, o movimento negro afirma que apesar de “inaceitável resistência de distintos setores da sociedade brasileira” a melhor estratégia para o enfrentamento do racismo e da desigualdade são as “políticas de ação afirmativa” e as “políticas de reparação”. E cobra do Estado brasileiro o cumprimento dos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, bem como reafirma a disposição de manutenção de um “diálogo institucional” com o governo brasileiro. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2015, p. 255)

Assim, podemos perceber que foi a partir da pressão sócio-política exercida pelo movimento negro que se iniciaram as discussões sobre o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a superação das desigualdades sociais. Mesmo em espaços diversificados, historicamente o principal canalizador das demandas do movimento negro sempre foi a educação formal. Ela aparece, frequentemente, como reivindicação fundamental para a superação das condições de pauperização e precarização em que se encontrava (e, em grande medida, ainda se encontra) a população negra brasileira.

Como afirmam Gonçalves e Silva (2000, p. 139):

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

Nesse sentido, em Santos (2002, p. 53) encontramos que: “os movimentos sociais estariam inseridos em movimentos pela na ampliação do político, pela transformação de práticas dominantes, pelo aumento da cidadania e pela inserção na política de atores sociais excluídos.”

Assim, consideramos que o histórico dos processos políticos que culminaram com a elaboração das políticas afirmativas para ingresso de estudantes autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as) nos cursos de graduação das IFES brasileiras foi influenciado pelas inúmeras manifestações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, na busca por medidas político-estatais de cunho reparatório que, por sua vez, influenciaram o âmbito político-legislativo em instâncias nacionais, tendo também desdobramentos político-institucionais inerentes à autonomia das universidades.

### **4.3 Política afirmativa étnico-racial na educação superior brasileira**

Desse modo, a seguir apresentamos uma breve análise do processo de institucionalização das políticas afirmativas para a educação superior no Brasil considerando, mais especificamente, seu recorte étnico-racial. Para este fim, o Quadro 6 (APÊNDICE A) traz uma síntese do que consideramos como os principais marcos legislativos que fundamentaram e normatizaram estas políticas públicas no país.

Ressaltamos que desde o ano 2001, período em que as primeiras universidades brasileiras começaram a aderir às ações afirmativas, e até o ano 2012, quando passa a vigorar a chamada “lei de cotas” para as instituições federais de ensino superior, é possível observar um processo contínuo e crescente de adesão às cotas pelas universidades públicas brasileiras. No ano 2000 a Lei Estadual nº 3.524 - Rio de Janeiro - estabelece que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais deveriam ser destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas, e em 2001 a *Lei Estadual nº 3.708* modifica a Lei Estadual nº 3.524, determinando que 40% das vagas fossem destinadas a candidatos/as negros/as. Nesse sentido, se faz importante destacar o *Decreto Federal nº 4.228* como marco regulatório de extrema relevância para o processo de normatização das políticas afirmativas em âmbito nacional, pois institui o programa de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal.

Outro marco regulatório fundamental para esse processo que gerou modificações na estrutura organizacional do Executivo Federal foi a criação da *Secretaria Especial de*

*Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR)*, que representou importante passo no sentido de institucionalizar demandas antigas do movimento negro brasileiro, como o acesso à educação e redução das desigualdades no mercado de trabalho.

Destacamos também a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) na *ADPF 186*, que julga como improcedente uma ação impetrada no Superior Tribunal de Justiça (STJ) contra o sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB). Essa decisão legitimou a constitucionalidade da reserva de vagas por critérios étnico-raciais. Nesse sentido, Lima (2015, p.27), afirma que:

Mesmo com o reconhecimento da constitucionalidade do uso destes critérios, o governo federal não tinha até então tornado obrigatória a implementação de políticas de ações afirmativas. A decisão da adoção destas políticas, até aquele momento, era realizada de duas formas: 1) Os Conselhos Universitários, cuja autonomia é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decidem por sua adoção; e 2) Por meio de lei estadual, aprovada nas Assembléias Legislativas dos Estados.

Em relação à Lei nº 12.711/12, conhecida como “Lei de Cotas”, esta teve seu processo de tramitação legislativa precedido por um longo histórico que, como afirma Silva (2017, p.58):

(...) teve início na Câmara dos Deputados, com sua apresentação de projeto pela então deputada Nice Lobão (PFL/MA) no ano de 1999. Antes da apresentação deste projeto de lei, já haviam sido apresentadas outras matérias com o objetivo similar de beneficiar, por meio de cotas, um grupo específico que vivencia desvantagens socioeconômicas estruturais. Exemplo disso são as cotas para deficientes em concursos públicos ou as cotas para mulheres nos partidos políticos. Em relação à temática racial, sabe-se que a primeira proposta legislativa de cotas foi do deputado Abdias do Nascimento (PDT/RJ), o projeto de lei nº 1332/1983. Este dispunha sobre ação compensatória, visando à implementação do princípio da isonomia social do negro em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira. Essa proposta tramitou por seis anos na Câmara dos Deputados, tendo passado por três comissões, contando com pareceres favoráveis dos relatores e aprovação unânime nos colegiados. Contudo, o projeto de lei não chegou a ser votado pelo Plenário da Câmara e foi arquivado em 1989.

Ao estabelecer a reserva de vagas para o ingresso autodeclarados/as negros/as nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio brasileiro, a “lei de cotas”, transformou as iniciativas autônomas de sistemas de reserva

de vagas que já existiam em algumas universidades públicas em obrigatoriedade de abrangência nacional.

Outros destaques são: a *Lei n° 12.990*, que estabelece os percentuais de reserva de vagas oferecidas para candidatos autodeclarados/as negros/as nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União; a *Orientação Normativa n° 3*, que dispõe sobre as regras dos procedimentos de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei n° 12.990; a *Lei n° 13.409* que, ao alterar a Lei n° 12.711, estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência e prorroga o prazo para revisão das políticas afirmativas para acesso de estudantes negros e indígenas às instituições de educação superior por dez anos (ou seja, até o ano 2026); e, por fim, a *Portaria Normativa n° 4*, que regulamenta os procedimentos de heteroidentificação complementares à autodeclaração dos candidatos autodeclarados/as negros/as.

A lei 12.711/12 estabelece, em seus artigos 1° e 3°, que:

Art. 1° As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; Art. 3° Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1° desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012)

No entanto, considerando o referencial étnico-racial estabelecido pela referida lei, foi possível perceber, como afirma Vaz (2018, p.35):

Com efeito, bastaram poucos anos da implementação legislativa de tais medidas reparatórias para se verificar, na prática, a reiteração de autodeclarações falsas, a causar verdadeiro desvio de finalidade das políticas de ação afirmativa. Em outras palavras, candidatos socialmente brancos têm se autodeclarado negros para usufruírem do direito às cotas raciais, o que resulta no preenchimento de parte das vagas por pessoas que não pertencem ao grupo vulnerabilizado a que se destinam as medidas.

A autora também argumenta que:

Quando, pela primeira vez no Brasil, garante-se um direito – de caráter reparatório –, cujo gozo depende da condição de negro do sujeito, então, não tarda a proliferação do fenômeno que se convencionou denominar de afro-conveniência ou afro-oportunismo. Pessoas brancas passam a se autodeclarar negras, com o objetivo de se beneficiarem da reserva de vagas para negros, o que configura não apenas uma burla ao sistema de cotas, mas também revela mais uma das facetas do racismo. Nessa linha de entendimento, é fundamental a definição dos destinatários ou beneficiários das cotas raciais, como elemento indispensável para a eficácia dos mecanismos de controle. (VAZ, 2018, p.36)

Assim, percebendo a relevância da temática, propusemos em nosso trabalho um mapeamento que nos ajudou a esclarecer de que forma as 69 universidades federais brasileiras monitoram a ocupação das vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as) em seus processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação. Realizamos um minucioso levantamento, com o objetivo de evidenciar quais dessas universidades estabelecem comissões de verificação em seus processos seletivos.

O levantamento, realizado no primeiro semestre do ano de 2020, foi constituído das seguintes etapas: 1 – mapeamento de todas as universidades federais brasileiras; 2 – consulta aos editais dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação (concursos Vestibular / SiSU). Os resultados, expressos no Quadro 7 (APÊNCICE A) apontam que apenas 16 universidades federais (23,18% do total) ainda não adotaram comissões de verificação étnico-racial e que, por outro lado, 53 universidades federais (76,82% do total) já adotam as referidas comissões como parte obrigatória de seus processos seletivos. Esses resultados demonstram a crescente preocupação institucional em adotar ferramentas de controle e direcionamento das vagas destinadas às políticas afirmativas.

#### **4.4 Considerações finais do capítulo**

A expansão iniciada a partir do Plano de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciado em 2003, assim como a lei 12.711/2012, que regulou o ingresso nas IFES ao determinar a reserva de 50% das vagas para alunos egressos do sistema público e autodeclarados/as negros/as transformou a realidade universitária. Esta nova conjuntura possibilitou o ingresso de sujeitos de diferentes

contextos sociais; muitos desses ingressantes seriam os primeiros de seu círculo familiar a frequentarem uma universidade pública, possuindo um *ethos*<sup>38</sup> que em geral não é reconhecido como valorável no ambiente acadêmico. Nessa categoria se enquadram os sujeitos das políticas afirmativas étnico-raciais, notadamente em decorrência do eurocentrismo dos currículos.

A permanência desses estudantes, diretamente ligada à efetivação da democratização na educação superior, entendida como oportunidade de voz e escuta de setores tradicionalmente excluídos dos processos decisórios, é perpassada por aspectos *materiais* (alimentação, transporte, moradia, etc.) e *subjetivos* (convivência com os outros estudantes, adaptação às demandas acadêmicas, inserção e pertencimento no curso, etc.) e enfrenta dificuldades peculiares como as exigências por parte da sociedade para o atendimento das demandas locais, regionais e nacionais nos aspectos técnicos, científicos, culturais e sociais e as restrições impostas pelo poder público quanto ao financiamento de suas atividades. Nesse sentido, Santos (2002) relata a contínua necessidade de que a universidade se ressignifique ao longo de sua trajetória. Para o autor, ao mesmo tempo em que procura manter sua autonomia ela precisa adequar-se às exigências governamentais e às do mercado.

A partir dessas informações, é possível inferir que a normatização das políticas afirmativas no país gerou aumentos consideráveis no número de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) ingressantes nas IFES. Passado o momento de indagações sobre a necessidade e oportunidade de institucionalização de políticas públicas para democratização do acesso ao ensino superior público, pôde-se perceber as influências desse processo em variados âmbitos da vida acadêmica, como, por exemplo, nos programas de pós-graduação, que, entre outros temas, passaram a voltar seus olhares para os processos de ingresso e permanência desses estudantes.

Entendemos que nessa caminhada ambígua a universidade deve tornar-se não apenas um espaço de reprodução dos sistemas de poder vigentes, mas um espaço de multiculturalismo e multiplicação das vozes da sociedade que ela visa, devendo, assim, ampliar os espaços de comunhão das diversas vozes.

---

<sup>38</sup>Sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p. 42).

## **5 DESIGUALDADE EDUCACIONAL E JUSTIÇA SOCIAL: QUAL A RELAÇÃO COM A DEMOCRACIA?**

O Brasil conta com ordenamentos jurídico-normativos que detalham direitos e deveres relativos à educação, como se verifica no art. 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)” (BRASIL, 2002), e às garantias a serem oferecidas pelo Estado nesse sentido, que abrangem a oferta gratuita de educação nos diferentes níveis, etapas e modalidades (encontradas no art. 208 do mesmo texto). Contudo, a despeito dessas normatizações, a população brasileira ainda não conta com a plena efetivação dos direitos relativos à educação, o que pode ser observado pela considerável defasagem na cobertura educacional, quando consideradas as faixas etárias correspondentes aos segmentos educacionais.

Os censos realizados pelo IBGE demonstram recorrentemente as desigualdades na escolaridade e nas condições de escolarização da população brasileira. Estes dados, que evidenciam os recortes (de renda, raça/etnia, gênero, pertencimento territorial) de tais desigualdades, refletem a amplitude da desigualdade social brasileira, e são importantes para o entendimento de que alguns dos problemas referidos à educação que chegaram à agenda pública requerendo ações do Estado, dizem respeito não só a esses déficits educacionais, pois também são reflexos das demandas de reconhecimento de direitos, de representatividade democrática e de políticas públicas justas e específicas para determinados grupos populacionais, que em maior ou menor medida têm demandas por certa transversalidade entre os princípios da igualdade e da equidade na ação pública.

Ao longo desse capítulo abordamos os conceitos de direito à educação, democracia e justiça social, percebendo-os como conceitos interconectados e, em certa medida, interdependentes, a partir das argumentações de autores como Bourdieu (1998, 2011), Santos (2002, 2007, 2011, 2018), Nascimento (1978, 1980, 2004), Rawls (2008), Honneth (2009), Fraser (2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018), entre outros.

### **5.1 A origem da desigualdade educacional por Pierre Bourdieu**

Ao abordar a injustiça social no âmbito escolar, Bourdieu (1998, 2011) questiona as bases teóricas que contribuíram para a formulação do que considerou como a ideologia da “escola libertadora”, a qual reflete as bases da educação pública (massificada e universalista) estabelecidas a partir de conceitos de sociedade (positivistas e funcionalistas) elaborados no século XIX por autores como Émile Durkheim (1975).

Argumentando acerca da exclusão escolar, e considerando a realidade das escolas francesas, o autor afirma que o universo dos estabelecimentos escolares e de suas correspondentes populações constitui um “continuum” que, visto a partir da percepção comum, compreende dois extremos: de um lado, estariam situados os estabelecimentos de ensino improvisados, localizados nas periferias e voltados para um contingente cada vez mais numeroso de alunos culturalmente desprovidos (do capital cultural dominante); de outro, estariam os estabelecimentos altamente preservados, voltados para possibilitar aos alunos das “boas famílias” as condições necessárias para que esses sigam trajetórias escolares similares àquelas seguidas pelos seus familiares (pais, avós, etc.).

Contextualizando historicamente suas argumentações, Bourdieu (1998) aponta que até o final dos anos 1950 havia certa estabilidade nas instituições de ensino secundário devido à eliminação precoce e brutal das crianças oriundas das famílias culturalmente desfavorecidas, pois a seleção com base social vigente à época, pautada em supostos dons e méritos individuais, era amplamente aceita pelas “vítimas” (crianças e famílias), uma vez que aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos de que eram eles que não queriam a escola.

A partir da década de 1950, algumas transformações afetaram o sistema de ensino, como o ingresso escolar de categorias sociais que se consideravam (ou eram) excluídas da escola. Esse processo intensificou a concorrência e o crescimento dos investimentos educativos por parte das categorias sociais que já utilizavam em larga escala o sistema escolar. Um dos efeitos paradoxais desse processo foi a descoberta, por parte dos mais despossuídos, das funções da chamada “escola libertadora”. Eles perceberam que o acesso ao ensino secundário não proporcionava garantias de êxito, e que mesmo o êxito no ensino secundário não garantia acesso às posições sociais que teoricamente poderiam ser alcançadas com os certificados escolares. Nesse sentido, e

considerando a transformação progressiva do discurso dominante sobre a escola, Bourdieu (1998, p. 220) afirma que:

É lícito supor que a difusão dos mais importantes conhecimentos das ciências sociais sobre a educação e, em particular, sobre os fatores sociais do êxito e do fracasso escolar, tenha contribuído para transformar a percepção que alunos e famílias têm da Escola na medida em que já conhecem, na prática, seus efeitos.

O autor afirma que desse modo a lógica da responsabilidade individual foi, gradativamente, sendo suplantada pela lógica da responsabilidade coletiva, através da difusão da idéia de que o fracasso escolar não poderia mais ser visto como unicamente imputável às deficiências pessoais (teoricamente naturais) dos excluídos.

Considerando a complexa engrenagem social vigente no contexto em questão, tem-se como importante a percepção de que não se pode fazer com que as crianças oriundas de famílias desprovidas econômica e culturalmente acessem os mais diferentes e elevados níveis do sistema escolar sem que os valores econômicos e culturais dos diplomas sejam profundamente modificados. Dessa forma, na medida em que aparentemente tiveram sua chance (e considerando que a definição da identidade social tende a ser feita pela instituição escolar) os estudantes oriundos das famílias mais desprovidas culturalmente (considerando que existe um capital cultural dominante) têm ampliadas chances de obterem um diploma desvalorizado. Isso explicaria o fato de que, cada vez mais, a instituição escolar tende a ser considerada como um engodo pelas famílias e pelos estudantes.

Assim, a escola produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos pelo mal-estar crônico do fracasso escolar, absoluto ou relativo, instituído pela experiência. Esse, segundo o autor, é um dos efeitos mais potentes e mais ocultos da instituição escolar e de suas relações com o espaço das posições sociais às quais, supostamente, deveria dar acesso. Desse modo, a escola, exclui de maneira contínua e mantém em seu seio aqueles que exclui, relegando-os aos ramos mais ou menos desvalorizados da sociedade. Bourdieu (1998, p.223), afirma também:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando – se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização”

com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

A partir da análise das argumentações do autor, ainda que se refira à França da década de 1950 do século XX, e dado o fato de que também o Brasil incorpora o modelo da escola do Estado-nação (escola de massas e universalista), consideramos que as observações de Pierre Bourdieu ainda são atuais e potentes, principalmente para a realidade educacional brasileira, que universalizou a educação básica apenas no final do século XX, na Constituição Federal de 1988, documento que define a educação um direito social, proporcionando o acesso à educação básica e, mesmo que timidamente, à educação superior, às classes e grupos sociais que historicamente estiveram ausentes do espaço escolar.

Deste modo, pode-se questionar se as políticas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior no Brasil, ao ampliarem o acesso de pessoas advindas de classes desfavorecidas econômica e culturalmente, estariam realmente promovendo equidade e justiça social reparatória ou se, em verdade, numa análise contextual política baseada nas argumentações de Pierre Bourdieu, estariam a serviço de uma “aparente democratização”. Em nosso trabalho consideramos as políticas afirmativas para a educação superior em sua potencialidade como estratégia para reduzir a estratificação social no acesso à educação, e em especial à educação superior.

## **5.2 A democracia moderna como fenômeno de mudança social**

Schumpeter (1961), considerando a doutrina clássica da democracia, ou “A filosofia da democracia do século XVIII” (SCHUMPETER, 1961, p. 300), considera que o método democrático clássico é um arranjo institucional que objetiva alcançar certas decisões políticas que realizam o bem comum, “cabendo ao próprio povo decidir, através da eleição de indivíduos que se reúnem para cumprir-lhe a vontade”. (SCHUMPETER, 1961, p. 300). Nessa perspectiva, a definição clássica de democracia a posiciona como um modelo de gestão política no qual o poder é exercido por todo o povo.

Ao longo do tempo, surgiram outras abordagens e desdobramentos acerca dessa temática. Santos (2007), por exemplo, considerando as nuances da democracia nos anos de 1960, argumenta que havia uma grande variedade de modelos democráticos, como a democracia representativa liberal, a democracia popular e a democracia participativa.

No entanto, independentemente da conceituação ou do tipo de abordagem utilizado para se definir democracia enquanto modelo de gestão política, esse conceito gera questionamentos, tais como: Como o poder democrático será exercido? Quais os meios para alcançar ou representar esse poder? Quem pode ser definido como povo? Ou seja, uma vez entendida como modelo de gestão política, torna-se fundamental apreender quais são os limites da democracia, o quanto este modelo político está (ou deveria estar) voltado para atender às demandas da população, e em que medida a população se percebe integrante e participante nos processos de tomada de decisão.

É fundamental, também, alcançarmos a perceptível articulação entre as abordagens teórico-conceituais de democracia e de justiça social. Nossas escolhas nesse sentido estão alicerçadas nas argumentações de Boaventura de Souza Santos e Nancy Fraser<sup>39</sup>. Enquanto Fraser (2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018) aborda o conceito de justiça social a partir do que entendemos ser um espectro de amplitude democrática (pautado em três dimensões: redistribuição, reconhecimento e participação política), e argumenta que só haverá justiça social se houver paridade participativa em todas essas dimensões, Santos (2002, 2007, 2011, 2018), ao argumentar acerca dos limites da democracia e questionar as formas de manifestação e exercício do poder político de viés democrático e os meios de se alcançar esse poder, traz abordagens que nos conduzem a percepções sobre como os modelos políticos hegemônicos direcionam suas ações para as demandas da população, questionando, essencialmente, em que medida se efetivam a integração e participação da população nos processos democráticos.

A lógica analítica do autor, em relação à democracia, parte do entendimento de três momentos históricos, ou “ondas democráticas”, que fizeram a democracia transitar de um anseio revolucionário do século XIX a uma idéia universalizada a partir do século XX. Segundo o autor, o primeiro momento se estabeleceu entre os séculos XIX e XX; o segundo momento ocorreu na primeira metade do século XX (entre os anos 1940 e 1960), e foi marcado pelo fim do nazismo e a independência das colônias européias. Nesse sentido, Santos (2002, p.43) afirma que:

O debate sobre a democracia da primeira metade do século XX foi marcado pelo enfrentamento entre duas concepções de mundo e sua relação com o processo de modernização do Ocidente. De um lado,

---

<sup>39</sup>As argumentações da autora serão abordadas com maior profundidade ao longo de todo trabalho, em especial no tópico “justiça social”.

(...) liberal-democracia (...) e de outro uma concepção marxista de democracia que entendia a autodeterminação no mundo do trabalho como o centro do processo de exercício da soberania por parte de cidadãos entendidos como indivíduos-produtores.

O terceiro momento, relativo à segunda metade do século XX (entre os anos 1970 e 1990), teve por características as transições democráticas na América Latina e nas regiões sul e leste da Europa. Em nosso trabalho, focaremos nosso olhar nas particularidades desse terceiro momento, por entendermos que é o período em que se estabelece a universalização da lógica democrática, que trouxe consigo entendimentos diversos, e consequentes questionamentos, acerca do conceito de democracia. A partir da segunda metade do século XX, em especial na década de 1980, percebe-se a emergência de uma nova divisão internacional do trabalho, baseada na globalização da produção, efetivada por empresas multinacionais.

O autor afirma existir uma forma de globalização predominante, o modelo neoliberal, um modo específico de democracia que disseminou uma concepção democrática hegemônica, que se caracteriza: pela contradição entre mobilização e institucionalização; valorização da apatia política, da concentração do debate em torno dos desenhos eleitorais da democracia e por minimizar a participação política (partem da premissa de que o interesse do cidadão comum por política se concentra apenas na escolha de representantes políticos e nos modos de escolha desses representantes); e pela redução do pluralismo político ao sistema partidário (os partidos políticos seriam suficientes como representantes de toda a diversidade social).

Além disso, o modelo neoliberal, segundo o autor, se caracteriza pelo incentivo ao alargamento de relações comerciais pautado num forte estímulo à redução da presença reguladora do Estado em relação aos serviços considerados essenciais, e à reorganização das relações de trabalho. Nesse modelo, as lógicas de mercado e de privatização são as responsáveis por mediar e regular as relações público-privadas. Na perspectiva neoliberal, as empresas da iniciativa privada destacam-se como os atores centrais da nova economia mundial, que tem como principais características: o protagonismo do sistema financeiro e do investimento em escala global; flexibilidade e multilocalidade dos processos de produção; desregulação das economias nacionais; forte presença de agências financeiras multilaterais e dos capitalismo transnacionais estadunidense, japonês e europeu. Os impactos dessa nova lógica econômica transformaram as economias nacionais e as vidas de cidadãos e cidadãs, em especial

daqueles pertencentes aos extratos sociais mais vulnerabilizados pela atuação do mercado econômico.

Quanto às relações sócio-políticas, tem sido defendido que, embora o sistema mundial moderno tenha sido sempre estruturado por um sistema de classe, uma classe capitalista transnacional está hoje a emergir cujo campo de reprodução social é o globo enquanto tal e que facilmente ultrapassa as organizações nacionais de trabalhadores, bem como os Estado externamente fracos da periferia e da semiperiferia do sistema mundial. (SANTOS, 2002, p.32)

A expansão global do modelo neoliberal, ao alcançar países com contornos culturais distintos daqueles dos países de capitalismo desenvolvido, estimula graves demandas de características sociopolíticas, que se originam em crises de participação (evidenciadas por consideráveis aumentos no abstencionismo político) e de representação (cidadãos e cidadãs não se sentem representados nas dimensões da vida política). O autor afirma ainda que esses países enfrentavam problemas de ordem sócio-política que dificultavam o estabelecimento da ordem democrática hegemônica: apresentavam processos democráticos com resultados indeterminados; limitada representação política devido às grandes desigualdades sociais e diversidades culturais; questionamentos acerca das identidades atribuídas a determinados grupos sociais, advindas de Estados coloniais, autoritários e discriminatórios; crescente presença dos movimentos sociais (ampliação do campo político); a compreensão de que a democracia não se limita aos direitos civis e políticos, mas deve ser abrangente a ponto de atender a outras potencialidades distributivas (simbólicas e materiais); a urgência de uma nova gramática social, capaz de romper com o autoritarismo, o patrimonialismo, o monolitismo cultural e o não reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, Santos (2002, p. 50) argumenta:

É possível, portanto, perceber que a teoria hegemônica da democracia, no momento em que é reaberto o debate democrático com o fim da guerra fria e o aprofundamento do processo de globalização, está frente a um conjunto de questões não resolvidas que remetem ao debate entre democracia representativa e democracia participativa. Essas questões se colocam de modo mais agudo naqueles países nos quais existe maior diversidade étnica; entre aqueles grupos que têm maior dificuldade para ter os seus direitos reconhecidos.

Assim, é possível perceber que as demandas criadas pelo modelo neoliberal abrem espaço para a necessária criação de novas formas de democracia, intituladas pelo

autor de concepções não hegemônicas de democracia. Esses movimentos de resistência ao modelo hegemônico, analisados pelo autor a partir das realidades sócio-políticas apresentadas por países como África de Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal, apresentam formas de ações progressistas que atendem a determinadas dimensões sociais, que alcançam as categorias da democracia representativa, dos sistemas alternativos de produção, do multiculturalismo, da justiça e da cidadania culturais, da luta pela biodiversidade entre conhecimentos rivais e de um novo internacionalismo operário; o conjunto dessas ações inaugura o conceito intitulado pelo autor de “novas epistemologias”<sup>40</sup>.

### 5.3 Democracia com justiça social

Parece-nos que o conceito historicizado de democracia proposto por Santos (2002), articula-se com as discussões sobre justiça social empreendidas no contexto contemporâneo de alargamento das desigualdades e injustiças sociais no mundo capitalista.

Como se sabe, o conceito de justiça apresenta um amplo espectro conceitual. A partir dos anos 1970 do século passado, a discussão em torno da justiça provocou uma retomada do pensamento social na filosofia política, e autores como Rawls (2008), Honneth (2009) e Fraser (2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018) renovaram e atualizaram o debate acerca do tema.

Rawls (2008), ao argumentar sobre a dimensão redistributiva da justiça, afirma que uma sociedade bem ordenada é aquela na qual existem mecanismos compensatórios e regulatórios legais capazes de diminuir as desigualdades econômicas e igualar as oportunidades. O autor se dedicou a elaborar uma teoria da justiça que fosse capaz de conjugar o que seriam os principais valores morais do mundo moderno, os quais, quando abordados sob o prisma das ideologias dominantes no século XX tendem a ser vistos como inconciliáveis. Estes valores seriam a *liberdade* (para o autor, o valor supremo da vida humana) e a *igualdade* (segundo Rawls, valor fundamental na convivência entre os membros de uma comunidade política).

A teoria de Rawls, conhecida como teoria da justiça como equidade, se fundamenta em três pressupostos básicos: 1 – Escassez moderada de recursos – a

---

<sup>40</sup>Esse conceito abrange não só novos modelos de organização da vida política, mas também o surgimento de novas mentalidades, sociabilidades e formas de convívio.

totalidade dos recursos a serem distribuídos seria menor que a demanda. Assim, haveria conflito permanente entre os bens disponíveis e o desejo ilimitado de posse destes por parte dos indivíduos; 2 – Pluralismo – a existência de um profundo desacordo entre as concepções de bem defendidas pelos indivíduos e grupos que compõem a sociedade moderna. Com este pressuposto, o autor estabelece uma ruptura com os sistemas de valores tradicionais, ao afirmar que não vivemos mais em uma sociedade onde se comunga de apenas uma doutrina do bem (o bem supremo); 3 – Reconhecimento de que todos os membros da sociedade são indivíduos racionais e razoáveis – todos os indivíduos de uma sociedade seriam capazes de formular uma concepção do bem, e de desenvolverem um senso de justiça.

A partir desses pressupostos, Rawls (2008) afirma que só é possível encontrarmos os princípios capazes de ordenar a estrutura básica da sociedade<sup>41</sup> se partirmos de uma situação altamente específica (posição original<sup>42</sup>), onde os indivíduos estariam submetidos a condições restritivas (véu da ignorância<sup>43</sup>). Nesse sentido, Rawls argumenta que o consenso nas concepções de justiça é pré-requisito para que a vida em sociedade seja viável:

(...) é preciso que os planos dos indivíduos se encaixem uns nos outros para que suas atividades sejam compatíveis entre si e possam ser todas realizadas sem que as expectativas legítimas de cada um sofram frustrações graves. (RAWLS, 2008, p.7)

Rawls (2008) ao afirmar que a estrutura básica da sociedade é o objeto principal da justiça argumenta que a distribuição dos direitos e deveres fundamentais e a determinação da divisão das vantagens decorrentes da cooperação social dependem do modo de atuação das principais instituições sociais<sup>44</sup>. Assim, partindo da concepção

---

<sup>41</sup>As principais instituições políticas, sociais e econômicas de uma sociedade, bem como as formas de relação destas entre si num sistema de cooperação social através do tempo.

<sup>42</sup>Método hipotético de representação. Propõe uma nova forma de contrato social, na qual os participantes são nossos representantes e decidem os princípios de organização dessas instituições básicas. É importante ressaltar que muitos autores (Fraser, 2006 e Honneth, 2009) criticam esta “posição original” porque se baseia em um pacto social que seria fictício.

<sup>43</sup>Situação hipotética que propõe que todo indivíduo, dotado de razoabilidade e racionalidade, quando colocado numa condição particular que garanta equanimidade entre as partes, jamais optaria pelo utilitarismo como princípio que rege as instituições sociais. O utilitarismo pode ser resumido na ideia de que uma ação é justa na medida em que ela maximiza o bem-estar para um maior número de pessoas, mesmo que tenha que haver algum tipo de sacrifício para alguns.

<sup>44</sup>Entendendo a constituição política e os arranjos econômicos e sociais mais importantes, estas instituições seriam a família monogâmica, a proteção jurídica da liberdade de pensamento e da liberdade de consciência, os mercados competitivos e a propriedade privada dos meios de produção. Nesse sentido,

teórica de Rawls, políticas públicas como as de ações afirmativas teriam uma justificativa moral na equidade, e a justiça seria, portanto, tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual.

O paradigma de distribuição (...) revelou-se inadequado para determinar o material da justiça na modernidade: ao invés de falar de “bens”, deveríamos falar de relações de reconhecimento, ao invés de pensar em “distribuição”, deveríamos pensar em outros modelos para assegurar a justiça. (HONNETH, 2009, p. 355)

Inserindo-se nesta discussão, Honneth (2009, p. 347) argumenta que a questão central da justiça social, não está pautada tanto na redistribuição, mas no reconhecimento, assentado na noção de identidade. Ao questionar “(...) a matéria da justiça social questiona se a idéia da distribuição de bens representa a sua solução adequada”, o autor formula sua teoria de justiça social a partir de uma crítica ao modelo de justiça pautado na distribuição. Dialogando com o que considera as atuais premissas da teoria da justiça social, Honneth (2009) afirma que essas premissas defendem a idéia de que os princípios de justiça, expressões da vontade comum dos cidadãos e cidadãs, de assegurarem reciprocamente liberdades subjetivas de ações similares, são resultados da justificação e da determinação do conteúdo da justiça. Esses princípios gerariam diferentes determinações de liberdade:

(...) de um lado, aquilo que é denominado justiça social deve ser avaliado com base na garantia de autonomia pessoal, concebida como puramente individual, mas, de outro, os princípios de justiça correspondentes devem ser passíveis de serem concebidos como resultado de uma formação comum da vontade, tal como ela só acontece na cooperação entre sujeitos. (HONNETH, 2009, p. 348)

Nesse sentido, considerando a garantia de autonomia pessoal e os princípios de justiça, definidos por ele como componente material e princípio de forma, respectivamente, o autor questiona a idéia de que:

(...) a criação de relações sociais justas deva servir primeiramente à finalidade de possibilitar a todos os sujeitos igualmente uma forma de autodeterminação que os permita ser tão independentes de seus parceiros de interação quanto possível. (HONNETH, 2009, p. 349)

---

a teoria de Rawls (2008) sobre justiça como equidade inscreve-se nos marcos de um liberalismo-igualitarista.

Para Honneth (2009), esse seria o estímulo para o surgimento do *paradigma da distribuição*<sup>45</sup>, que condicionaria e definiria a justiça como princípio assegurador de estratégias de distribuição com o objetivo de permitir a todos os membros da sociedade a perseguição de suas preferências individuais em caráter de igualdade, sugerindo, assim, que o que gera a autonomia é algum pressuposto material com possibilidades distributivas, que tenha concretude e possa ser acumulado individualmente pelos indivíduos. No entanto, ao afirmar que: “(...) aquilo que nos ajuda a adquirir uma tal autonomia resulta de outra matéria que não aquela de que consiste um bem a ser distribuído.”(HONNETH, 2009, p. 354).

O autor questiona a idéia de que a justiça pautada na materialidade expressa, por exemplo, na aquisição de bens, seria suficiente para que os cidadãos e cidadãs alcancem a liberdade individual. Ao considerarmos afirmações como: “(...) bens a rigor só podem ser considerados como meios significativos para a realização de liberdade individual se a pessoa interessada já for pressuposta como autônoma” (HONNETH, 2009, p. 353),e ainda: “Autonomia é uma dimensão relacional, intersubjetiva, não uma conquista monológica” (HONNETH, 2009, p. 354),percebemos que o autor considera que a autonomia pessoal deve ser atingida a partir do que denomina de *vias intersubjetivas*, pois, para ele, é somente através do reconhecimento por outras pessoas que aprendemos:

(...) a nos compreender como seres cujas necessidades, convicções e habilidades são dignas de serem realizadas; isso, por seu turno, só compreendemos em nós se ao mesmo tempo o concedemos àquelas pessoas que nos reconhecem, porque devemos poder reconhecer, como em um espelho, nosso próprio valor no comportamento delas com relação a nós. (HONNETH, 2009, p. 353)

Axel Honneth (2009) argumenta que há dois componentes essenciais da capacidade de posicionar-se na esfera pública social de forma autônoma, que seriam duas esferas de ação consideradas fundamentais para o fomento geral e amplo da autoestima individual: as relações familiares (onde, segundo o autor, seriam colocadas as bases para a aquisição de tudo aquilo que mais tarde caracterizará nossa autoconfiança, nossa capacidade de articular necessidades) e as relações sociais de trabalho (onde podemos alcançar a capacidade não menos importante de nos

---

<sup>45</sup>O autor argumenta que este paradigma cria um esquema de pensamento em que toda dependência de outros é vista como uma ameaça à liberdade individual, pois essa liberdade só pode ser assegurada se cada indivíduo dispõe em suficiência sobre meios geralmente valorizados, para poder realizar seus próprios planos de vida.

percebermos como valiosos, como socialmente úteis em nosso desempenho e nossas competências), e, ao propor o que considera uma concepção mais adequada de justiça, sugere:

- A substituição do esquema distributivo por uma concepção de inclusão dos sujeitos nas relações de reconhecimento desenvolvidas;

- Criticando o modelo de “posição original” de Rawls, sugere que se estabeleça uma reconstrução normativa que mude as normas fundamentais das relações de reconhecimento a partir de uma perspectiva pautada histórico-geneticamente;

- Que se amplie o foco do olhar para além da atividade reguladora do Estado de direito, considerando, também, as atividades das agências e organizações não estatais nas relações sociais.

Assim, como um dos principais teóricos das políticas de reconhecimento, Honneth (2009) desloca o significado social do reconhecimento da esfera utilitarista, dos bens a serem alcançados, para um modelo de reconhecimento que qualifica o interesse coletivo por compromisso ético das sociedades em atingir e transformar uma estrutura social da experiência de desrespeito.

Ao analisarmos o conceito de justiça social de Fraser (2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018), principal referencial teórico de nosso trabalho, percebemos que este é construído a partir de discussão com as argumentações de John Rawls (2008) e Axel Honneth (2009). A autora relaciona redistribuição, reconhecimento e participação política como as dimensões capazes de mediar as diferentes injustiças sociais. Segundo a Fraser (2006), para haver justiça deve-se romper com os padrões institucionalizados de exclusão e segregação, ou seja, a justiça social só se materializará quando as instituições se abrirem efetivamente para a diversidade social.

Num mundo que exacerba inúmeros tipos de desigualdades que são direcionadas a parte considerável da população, exclusão e segregação, vistas como termos genéricos que materializam as consequências geradas pela desigualdade, podem ser verificadas nos âmbitos econômico, cultural e político da sociedade. Complementando e aprofundando esse raciocínio, podemos citar como exemplos:

(...) desigualdades de renda e propriedade; de acesso a trabalho remunerado, educação, saúde e lazer; e também, mais cruamente, de ingestão calórica e exposição à contaminação ambiental; portanto, de

expectativa de vida e de taxas de morbidade e mortalidade. (FRASER, 2006, p. 231)

Segundo a autora, para cada dimensão em que a injustiça esteja se manifestando caberia um “remédio” diferente, uma espécie de mudança ou reestruturação, com o objetivo de reequilibrar de forma justa as relações estabelecidas. Nesse sentido, a redistribuição seria o “remédio” associado aos aspectos econômicos da injustiça; o reconhecimento, o “remédio” associado aos aspectos culturais da injustiça e a participação política, uma concepção tridimensional que supera a disjunção estabelecida entre os paradigmas da redistribuição e do reconhecimento seria, por fim, o “remédio” associado aos aspectos políticos da injustiça.

Analisaremos de forma aprofundada e atenta cada uma dessas três dimensões, abordando inicialmente a distinção analítica de duas maneiras genéricas de compreender a injustiça: a injustiça econômica e a injustiça cultural (ou simbólica, segundo a autora), e finalizaremos com a noção de injustiça no âmbito da participação política.

### **Redistribuição e Reconhecimento**

En el mundo de hoy, parece que las reivindicaciones de justicia social se dividen, cada vez más, em dos tipos. El primero, más conocido, está constituído por las reivindicaciones redistributivas, que pretenden una distribución más justa de los recursos e de la riqueza. (...) Hoydía, sin embargo, encontramos cada vez más un segundo tipo de reivindicacion de justicia social em la “política de reconocimiento”, aquí, el objetivo, en su forma más verosímil, es un mundo que aceptela diferencia, em el que la intergración en la mayoría o la asimilacion de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual. (FRASER, 2006, p. 17)

Para Fraser, ambos os termos (redistribuição e reconhecimento) têm referências filosóficas e políticas. As referências filosóficas direcionam-se a paradigmas normativos elaborados por teóricos políticos e filósofos morais, em que a redistribuição, seria proveniente da tradição liberal anglo-americana do final do século XX, e o reconhecimento seria proveniente da filosofia hegeliana<sup>46</sup> e da fenomenologia da consciência<sup>47</sup>. As referências políticas dos termos, por sua vez, pautam-se nas reivindicações de atores políticos e movimentos sociais na esfera pública, e se

---

<sup>46</sup>Segundo a corrente filosófica hegeliana, o reconhecimento define a relação recíproca ideal entre os sujeitos, onde cada um vê o outro, ao mesmo tempo, como igual e como separado de si.

<sup>47</sup>Corrente filosófica pautada nas teorias de Edmund Husserl, que afirma a importância dos fenômenos da consciência. Para Husserl, tudo o que se pode saber do mundo resumiria-se a esses fenômenos.

direcionam aos paradigmas populares da justiça, materializados nas manifestações que acontecem na sociedade dos tempos atuais. Para Fraser, esses paradigmas seriam “conjuntos de concepciones relacionadas sobre las causas e las soluciones de la injusticia.” (FRASER, 2006, p. 18).

A autora refere também que a concepção atualmente popularizada associada a esses paradigmas tende a situá-los de forma reducionista e como opostos entre si, e propõe uma concepção alternativa para os paradigmas popularizados de redistribuição e reconhecimento, entendendo-os como expressões de uma perspectiva característica acerca da justiça social aplicável à situação de qualquer movimento social, uma forma de superação do que considera como uma falsa antítese. Entendidos dessa forma, os paradigmas populares de redistribuição e de reconhecimento revelariam as seguintes peculiaridades: 1) *Assumiriam diferentes concepções de injustiça* - aqui a perspectiva da redistribuição é focalizada nas injustiças socioeconômicas enraizadas na estrutura econômico-social; a perspectiva do reconhecimento é focalizada nas injustiças culturais, enraizadas nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação; 2) *Assumiriam diferentes concepções das coletividades que sofrem essas injustiças*- pelo foco da redistribuição, as classes<sup>48</sup>, definidas economicamente por suas relações características com o mercado ou com meios de produção, são os sujeitos coletivos que sofrem as injustiças; o foco do reconhecimento define as vítimas da injustiça pelas relações de reconhecimento relacionadas ao respeito, estima e prestígio do qual desfrutam em relação a outros grupos; 3) *Assumiriam idéias distintas acerca das diferenças de grupo* - a partir do paradigma da redistribuição, as diferenças entre grupos sociais são os resultados socialmente estruturados de uma economia política injusta; a partir do paradigma do reconhecimento se considera que há duas possibilidades para a diferença:

- As diferenças são variações culturais benéficas e preexistentes que, injusta e maliciosamente interpretadas, foram hierarquizadas e valoradas;

- As diferenças de grupo só existem depois que os grupos são hierarquizados;

4) *Abordariam distintas soluções para essas injustiças* – na dimensão da redistribuição, o “remédio” para a injustiça é algum tipo de reestruturação econômica;

---

<sup>48</sup>Fraser diverge do conceito marxista ao perceber classe social como uma ordem de subordinação objetiva derivada de ordenamentos econômicos que negam a alguns atores os meios e recursos para a paridade participativa.

na dimensão do reconhecimento, o “remédio” para a injustiça é a mudança cultural ou simbólica.

Como assinalado pela autora em seus trabalhos acerca do tema, cada vez mais (e, segundo ela, de forma equivocada) redistribuição e reconhecimento vêm sendo apresentados como alternativas mutuamente excludentes: “Debemos optar por una política de redistribución que pretenda abolir los diferenciales de clase, o debemos abrazar una política de reconocimiento que trate de celebrar o desconstruir las diferencias de grupo?” (FRASER, 2006, p. 25).

Para a autora essa antítese pode ser verificada através de um “experimento mental” em que, a partir de um espectro conceitual imaginário, tem-se num extremo as divisões que se ajustam ao paradigma popular da redistribuição e noutra as que se ajustam ao paradigma popular do reconhecimento. Entre ambos os extremos estariam as “categorias bidimensionais” ou “grupos bidimensionalmente subordinados” que se adequam, simultaneamente, a ambos os paradigmas de justiça. Ao tratar do primeiro extremo desse espectro conceitual, ligado ao aspecto econômico da injustiça social (que demandaria “remédios” redistributivos como solução), Fraser aborda o fato de que este é radicado na estrutura econômico-política da sociedade, que se manifesta nas dinâmicas relacionadas com a exploração, a marginalização econômica e a privação, sendo essa última a que está ligada, segundo a autora, a “(...) não ter acesso a um padrão de vida material adequado” (FRASER, 2001, p. 232), que faz parte do legado histórico do colonialismo e da escravidão e que, ainda na atualidade, influencia as vidas de muitos cidadãos e cidadãs brasileiros/as, em especial, as pessoas negras.

Em relação ao segundo extremo, ligado ao aspecto cultural da injustiça social (que demandaria “remédios” de reconhecimento como solução), a autora considera que este é radicado na concepção weberiana de status<sup>49</sup>, e se revela na dominação cultural, no ocultamento e no desrespeito, todos associados a determinados padrões sociais relativos à representação, interpretação e comunicação.

No entanto, os remédios redistributivos tendem a não diferenciar grupos, e os remédios de reconhecimento tendem a diferenciar grupos. Assim, os grupos

---

<sup>49</sup>Naturalização e a normatização de padrões de conduta e comportamento, valorizados e codificados socialmente de forma generalizada, que submetem os indivíduos não enquadrados a danos, exclusões e limitações em suas interações sociais (trabalho, família, políticas de governo, etc.).

bidimensionalmente subordinados<sup>50</sup> (pessoas sujeitas simultaneamente às injustiças cultural e econômica) necessitariam, ao mesmo tempo, de reconhecimento e redistribuição. Necessitariam de ambos para reivindicar e, ao mesmo tempo, negar suas especificidades. Fraser afirma que: “Con frecuencia, (...) los dos tipos de reivindicaciones de justicia aparecen disociados, tanto práctica como intelectualmente.” (FRASER, 2006, p. 4). Cria-se, assim, um dilema, nomeado por Fraser de dilema da redistribuição – reconhecimento.

### **Dilema redistribuição – reconhecimento.**

Considerando este dilema, e tendo como um dos exemplos abordados em suas publicações a divisão racial contemporânea do trabalho remunerado, que para Fraser é parte do legado histórico do colonialismo e da escravidão citado anteriormente “(...) que elaborou categorizações raciais para justificar formas novas e brutais de apropriação e exploração, constituindo efetivamente “negros e negras” como uma casta econômico-política” (FRASER, 2006, p. 235), a autora pontua que os aspectos centrais do racismo podem ser percebidos tanto no eurocentrismo, “(...) a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados com o “ser branco” (FRASER, 2006, p. 235) quanto no racismo cultural, “(...) a desqualificação generalizada das coisas codificadas como negras, pardas e amarelas, paradigmaticamente – mas não só – as pessoas de cor” (FRASER, 2006, p. 235). Esta depreciação se expressa, segundo a autora, numa variedade de danos sofridos pelas pessoas de cor, incluindo “(...) a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias.” (FRASER, 2006, p. 236).

Nesse sentido, a autora afirma: “Yo sostengo que estas son falsas antíteses. Mi tesis general es que, en la actualidad, la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente.” (FRASER, 2006, p. 5).

Deste modo, seria preciso conciliar e combinar redistribuição e reconhecimento, pois, separados, não seriam suficientes para superação das injustiças na atualidade.

### **Participação política – a terceira dimensão da justiça.**

El núcleo normativo de mi concepción es la idea de la paridad de participación. Según esta norma, la justicia exige unos acuerdos

---

<sup>50</sup>Entendemos, assim como a autora, que a “raça” pode ser considerada como uma categoria bidimensional, pois as injustiças promovidas pelo racismo estão enraizadas simultaneamente na estrutura econômica e na ordem de status social, e incluem tanto a má distribuição econômica quanto o reconhecimento equivocado.

sociales que permitan que todos los miembros (adultos) de la sociedade interactúen em pie de igualdad. (FRASER, 2006, p. 42)

Fraser (2006) entende a participação política como a terceira dimensão da luta por justiça social; assim, a paridade participativa nessa esfera se daria pela luta contra a exclusão ou marginalização política, com modificações no núcleo normativo da justiça através da democratização, e para alcançá-la devem-se cumprir ao menos duas condições:

1 – Condição objetiva: relacionada à distribuição de recursos materiais, que deve ocorrer de maneira a garantir independência e “voz” a todos os participantes;

2 – Condição intersubjetiva: relacionada ao reconhecimento, requer que os padrões institucionalizados de valor cultural expressem o mesmo respeito e garantam igualdade de oportunidades em alcançar a estima social para todos os participantes.

Em todo caso, “el remedio debe ajustarse al daño.” (FRASER, 2006, p. 50). Além disso, para a autora, o devido remédio só poderá ser estabelecido a partir de uma teoria social crítica, de orientação normativa, informada empiricamente e guiada pela intenção prática de superar a injustiça.

Assim, Fraser afirma que se deve adotar uma concepção tridimensional da justiça que supere a disjunção estabelecida entre os paradigmas da redistribuição e do reconhecimento, e que considere também a participação política. Portanto, só pode haver redistribuição, reconhecimento e participação política de forma justa se houver paridade participativa em todas essas dimensões. Essa paridade dar-se-á no espaço institucionalizado, no âmbito da esfera pública, se concretizando quando os sujeitos demandarem a ruptura dos padrões que geram exclusão e são contrários à diversidade social e cultural.

Convém, então, alcançarmos o entendimento acerca da necessária articulação entre os conceitos de democracia participativa, abordados por Boaventura de Souza Santos, e de justiça social tridimensional, abordados por Nancy Fraser.

Ao resgatarmos as argumentações de Santos (2002, 2007, 2011, 2018) acerca dos limites e das formas de manifestação da democracia, do exercício do poder político de viés democrático e dos meios para se alcançar esse poder, percebemos que as abordagens do referido autor nos conduzem a questionamentos acerca de como os modelos políticos hegemônicos direcionam suas ações para as demandas da população,

e em que medida se estabelecem a integração e participação da população nos processos democráticos.

Por sua vez, Fraser (2001, 2006, 2007, 2009, 2011, 2018), ao abordar o conceito de justiça social a partir do que entendemos ser um espectro de amplitude democrática, pautado na tridimensionalidade da justiça, argumenta que só haverá justiça de fato se houver paridade participativa em todas as dimensões (redistribuição, reconhecimento e participação política) da luta por justiça social.

#### **5.4 Justiça social e discriminação racial: a perspectiva de um intelectual negro**

Parece-nos que as argumentações da referida autora acerca da tridimensionalidade da justiça também estabelecem estreita relação com as argumentações de autores como Santos (2010) e Nascimento (1978, 1980, 2004), que abordam em suas obras conceitos de justiça social pautados na necessária ruptura dos padrões sociais que geram exclusão e que são contrários à diversidade social e cultural, e que consideram a historicidade das lutas anti-racismo como aspecto fundamental de suas proposições.

Aqui se faz importante considerarmos inicialmente as argumentações de Santos (2010), que ao abordar as lutas anticapitalista e anticolonialista afirma que “La dominación de clase y la dominación étnico-racial se alimentan mutuamente, por tanto, la lucha por la igualdad no puede estar separada de la lucha por el reconocimiento de la diferencia.” (SANTOS, 2010, p. 15).

Do mesmo modo, ao resgatarmos as argumentações de Fraser (2006, p. 87), que afirma:

En la medida en que la política de reconocimiento está coisificando identidades colectivas, corre el riesgo de sancionar violaciones de derechos humanos y congelar los antagonismos entre los que pretende mediar. En la medida en que desplaza la política de redistribución, puede estar promoviendo, en realidad, la desigualdad económica. Por último, en la medida en que las luchas de cualquier tipo están desencuadrando los procesos transnacionales, corren el riesgo de truncar el alcance de la justicia y excluir a actores sociales relevantes.

É possível observarmos que, segundo a autora, o debate atual acerca da justiça social se debruça também na percepção de que há novas relevâncias (como a consideração dos aspectos étnico-raciais) nas lutas pelo estabelecimento de um modelo

de justiça tridimensional, e que, conseqüentemente, surgem novas demandas por esse tipo de enquadramento conjuntural político, em especial no que tange à paridade participativa, uma vez que:

(...) lo que hace que el reconocimiento erróneo sea moralmente tal es que niega a algunos individuos y grupos la posibilidad de participar a la par con otros en la interacción social. La norma de la paridad participativa que se invoca aquí es no sectaria en el sentido que se requiere. Puede justificar las reivindicaciones de reconocimiento como normativamente vinculantes para todos los que están de acuerdo con atenerse a unos términos justos de interacción en condiciones de pluralismo de valores. (FRASER, 2006, p. 37)

Além disso, ao se colocar a favor de um modelo de reconhecimento pautado no *status*, em detrimento ao modelo de reconhecimento pautado em identidade sugerido por Honnet (2009) (aprofundaremos essa temática ao longo do trabalho), a autora afirma que “(...) el modelo de estatus evita el punto de vista que sostiene que todo el mundo tiene el mismo derecho a la estima social.” (FRASER, 2006, p. 38). Desse modo, sustenta que todos devem ter o mesmo direito de tentar alcançar a estima social a partir de justas condições de igualdade de oportunidade, e que “(...) esas condiciones no se consiguen cuando los patrones institucionalizados de valor cultural degradan de manera generalizada, por ejemplo, la feminilidad, la “no brancura”, la homosexualidad y todo aquello que se asocie a ello.” (FRASER, 2006, p. 39)

Nesse sentido, ao considerarmos a dimensão étnico-racial inserida no conceito de justiça social, faz-se imperativo abordarmos elementos e argumentações de intelectuais negros (as) sobre o tema. Autores e autoras como Alberto Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento e Lélia Gonzalez, no Brasil, bem como Aimé Césaire e Frantz Fanon (ambos de Martinica), entre outros, trazem proposições de extrema relevância para o tema. Nossa opção teórico-conceitual, no entanto, considerando as possibilidades e limitações inerentes ao processo de construção dessa dissertação, e por entendermos que a vida e a obra desse autor trazem contribuição ímpar para análises e entendimentos do cenário sócio-político da população negra no Brasil, será alicerçada na obra de Abdias do Nascimento.

Ao lidarmos com as argumentações do autor entramos em contato direto com as nuances da história e das lutas contra o racismo no Brasil, que culminaram com processos fundamentais da estruturação e organização dessas lutas, em especial, a partir da formação do Movimento Negro Brasileiro e do Teatro Experimental do Negro

(TEN), já abordados ao longo de nosso trabalho. Considerado um dos pensadores negros de maior proeminência e prestígio nesse cenário, Nascimento (1978, 1980, 2004) aborda em sua obra o caráter sociológico da condição dos negros/as brasileiros, criticando o conteúdo das análises que tendem a destinar à população negra um protagonismo social baseado apenas nas manifestações exóticas e folclóricas.

Para o autor, o sincretismo religioso, a acomodação, a assimilação cultural e a aculturação são ferramentas ideológicas que operam no sentido de negligenciar o real cenário de participação da população negra na construção da sociedade brasileira. O sincretismo religioso é o fenômeno que explica o modelo religioso que ordena a sociedade brasileira. Nesse modelo, as religiões de matriz africana constituem-se em simples elementos componentes de uma vertente popular do catolicismo, e, por isso, são tratadas como inferiores.

As análises pautadas nessa perspectiva tendem, então, a confirmar uma suposta superioridade católica/cristã e a conseqüente inferioridade das religiões africanas, fazendo do sincretismo religioso o mediador fundamental do contato entre membros de culturas tão distintas. Após um período de acomodação (período de resistência, portanto, pois a acomodação, para o autor, pressupõe a consciência do conflito) o processo de sincretismo tem como destino final a assimilação cultural. Esse fenômeno seria, então, uma conseqüência, com contornos políticos, do processo de sincretismo.

Nesse sentido, Moura (1988) define a política assimilacionista como sendo aquela que as metrópoles pregavam como solução ideal para neutralizar a resistência cultural, social e política das colônias. O conceito de aculturação se propõe a elucidar o contato entre as culturas colonizadoras ditas civilizadas e as culturas colonizadas ditas primitivas ou exóticas. A idéia por trás desse conceito demonstra as influências sofridas pelos povos dominados quando em contato com os colonizadores “civilizados”, e sintetiza este contato na medida em que também se verificam na dinâmica cotidiana padrões da cultura dominada sendo absorvidos pelo grupo social dominante. Assim, no processo de aculturação os mecanismos de dominação econômica, social, política e cultural ainda determinam quais grupos atuam com protagonismo e quais devem permanecer em condições de subalternidade<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup>Os conceitos de assimilação cultural e aculturação são, para Abdias do Nascimento, fenômenos similares. O autor os considera como amplamente utilizados nos estudos das relações inter-raciais (inter-étnicas) nas ciências sociais, em especial nas análises relacionais entre brancos e negros.

E sob o pálio da assimilação, da aculturação, da miscigenação, um processo de genocídio atravessa toda a história do país, e como um irônico arremate o mito da democracia racial e da luta de classes são as ideologias que, geradas em ventres diversos e opostos, se entrelaçam e compõem o amplo painel ideológico sancionador do racismo, da discriminação racial e do preconceito de cor! (NASCIMENTO, 1980, p. 99)

Em relação ao conceito de justiça social, em 1980 no livro “O Quilombismo” Abdias do Nascimento tece um quadro sobre a condição social da população negra brasileira, expondo a dinâmica do processo de segregação, preconceito, discriminação e racismo vividos pelos / as negros / as no Brasil e propondo o que denominou de “quilombismo” como o recurso capaz de contribuir com a reorganização social e política do país. Essa proposta seria uma alternativa à sociedade racista e preconceituosa criada pela elite (branca) brasileira.

A idéia que norteia essa proposição como solução teórico-prática está centrada na perspectiva da retomada de uma memória africana da população negra brasileira, o que seria parte de um esforço de reconstrução ao qual, para o autor, todos os negros / as brasileiros /as estão ligados.

Pode-se perceber nas argumentações de Abdias do Nascimento que diante de uma realidade sócio-histórica que desqualifica a cidadania da população negra surge a necessidade dos /as negros /as de defender sua sobrevivência e assegurar sua existência. O autor, remetendo-se ao período escravista brasileiro, cita como exemplo a criação dos quilombos e afirma que esse fato resultou da necessidade vital dos africanos escravizados, no esforço de resgate da liberdade e da dignidade através da fuga dos cativos e da organização de uma sociedade livre.

Nesse contexto, a continuidade de uma consciência de luta político-social de base racial se estende à atualidade, e o modelo quilombista atuaria como um conceito que inspira grupos e organizações sociais à busca de alternativas aos padrões sociais hegemônicos. Assim, o conceito do quilombismo estaria em constante atualização, atendendo às exigências do tempo histórico e do meio onde está inserido.

Com esse sentido, o autor argumenta que o modelo de organização social proposto pelo quilombismo tem como objetivo superar as consequências contemporâneas do período escravocrata da América Latina. Para além de uma sociedade baseada em um sistema social oriundo dos referenciais culturais africanos, o

quilombismo é apresentado como um projeto coletivo de sociedade e de superação de injustiças sociais, em que:

(...) os afro-brasileiros possam erigir uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo. Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviriam, unicamente, para procrastinar o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. (NASCIMENTO, 1980 p. 262)

Nesses termos, Abdias do Nascimento evidencia a idéia de um necessário rompimento e da não-adaptação aos moldes da sociedade capitalista hierarquizada em classes; para o autor, ao contrário, a população negra brasileira deve reconstruir e recontar sua história a partir de um novo paradigma de organização social, a partir da perspectiva de uma sociedade justa e igualitária, adotando, então, um modelo quilombista de organização social, no qual a liberdade, a justiça, a igualdade e a soberania são os elementos que fundamentariam a dinâmica política e social, implicando, assim, na transformação da realidade.

Assim, nos parece claro que a perspectiva de justiça social igualitária é fundamental no pensamento de Abdias do Nascimento, pois ela dá suporte a todos os demais fundamentos do conceito de quilombismo.

## **5.5 Considerações finais do capítulo**

Ao considerarmos os conceitos de democracia e justiça social abordados em nosso trabalho, articulando-os como dimensões dos direitos humanos, tal qual Clérico e Aldao (2011), argumentamos acerca da importância da paridade participativa, elencada por Fraser (2009) como elemento normativo social que permeia a tridimensionalidade da justiça nas tomadas de decisões políticas. Nesse sentido, os autores e autoras citados ao longo do capítulo contribuem para o entendimento do quanto necessário e difícil é estabelecer a ruptura com a lógica de Estado vigente, presente no mais íntimo de nossos pensamentos, pois, como afirma Bourdieu (2011), os efeitos das escolhas do Estado foram tão completamente impostos à realidade e aos espíritos que as possibilidades de

mudança tendem a ser inicialmente descartadas, pelo fato de parecerem totalmente impensáveis.

Um dos exemplos utilizados por Bourdieu (2011) para elucidar a questão citada se refere ao sistema escolar, onde qualquer tentativa de modificação em seus programas encontra resistências não só dos poderosos interesses corporativos, como também da ordem escolar estabelecida. Dessa forma o Estado, ao exercer permanentemente uma ação formadora de disposições duradouras, através de todos os constrangimentos e disciplinas corporais e mentais que impõe de maneira uniforme a todos os agentes, contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social, impondo e inculcando os princípios fundamentais de classificação, tendo a família<sup>52</sup> e a escola como lugares de consagração dessa ação formadora, pois, para o autor, a submissão à ordem estabelecida é produto do acordo entre as estruturas cognitivas que a história coletiva e individual inscrevem nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam.

É possível então sinalizarmos que as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais associadas a elas, são naturalizadas pela ação do Estado, que ao instituí-las ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere a elas todas as aparências do natural, o que Bourdieu (2011) classificou como um “arbitrário cultural”. Essa influência do Estado se faz sentir, particularmente, no domínio da produção simbólica.

Ampliando o debate, Mendonça (1996, p.1) afirma que:

(...) refletir acerca do Estado, em qualquer de seus aspectos ou dimensões, sempre implica no risco de expor-se a resgatar um pensamento do Estado, na medida em que a ele se aplicam categorias de pensamento via de regra por ele mesmo produzidas e / ou sancionadas.

Consequentemente nos parece fundamental lembrarmos as proposições de Ball (2009), que argumentam que as resoluções lineares, em que as políticas são definidas verticalmente, conduzem à ausência dos sentidos da política, uma vez que estas desconsideram a participação dos sujeitos de direitos na sua construção, e de

---

<sup>52</sup>Bourdieu (2011) afirma que a família é um princípio de construção simultaneamente imanente aos indivíduos e transcendente em relação a eles. Para o autor, ela exerce papel determinante na manutenção da ordem social, ou seja, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais, sendo, dessa forma, uma categoria de pensamento, pois é produzida e reproduzida com a garantia do Estado, recebendo deste os meios para existência e subsistência.

Nascimento (1980) que numa perspectiva étnico-racial, tecendo um quadro conceitual a partir da condição social da população negra brasileira, argumenta que no processo de aculturação os mecanismos de dominação econômica, social, política e cultural ainda determinam quais grupos atuam com protagonismo e quais devem permanecer em condições de subalternidade. Nesse sentido, Farenzena e Luce (2014, p.1) argumentam que: “assim, compreendidas como espaços de construção de sentido, as políticas públicas não se reduzem a estratégias organizacionais, são um elemento da participação política”.

Nesse panorama, defendemos que a institucionalização de políticas públicas de recorte étnico-racial torna-se uma conquista por direitos sociais, como é o caso das políticas afirmativas para a educação superior no Brasil.

## **6 A ATUAÇÃO DA COMISSÃO PERMANENTE DE VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA POLÍTICA AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Ao analisarmos o atual e cada vez mais amplificado processo de atuação<sup>53</sup> de comissões de verificação fenotípica (heteroidentificação) em concursos de diferentes esferas do setor público, percebemos que esse cenário pode ser entendido como consequência da mobilização social, em especial dos movimentos negros, e da percepção dos agentes estatais acerca da importância de serem instituídas ferramentas de controle e direcionamento das políticas públicas de ações afirmativas. Dessa forma, a criação de normativas legais que tratam do tema, como a Portaria Normativa nº 4<sup>54</sup>, se configuram em iniciativas que objetivam contribuir com a qualificação e a efetivação dos processos relacionados à institucionalização dessas políticas públicas. Considerando os panoramas sócio-políticos e institucionais com os quais viemos dialogando e analisando ao longo de nosso trabalho, percebemos que a CPVA-UFRGS surge como uma demanda dos sujeitos de direitos (as pessoas negras organizadas em coletivos) no processo de institucionalização da política afirmativa com recorte étnico-racial.

A Comissão foi instituída, após embates e disputas institucionais, pela Decisão do CONSUN nº 212/2017 para ser uma das ferramentas de acompanhamento das políticas afirmativas da referida Universidade, e tem por objetivo direcionar as vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as) considerando o seu fenótipo, acumulando também a tarefa de acompanhar a dinâmica do ingresso de candidatos / as autodeclarados /as indígenas, nesse caso, por análise dos documentos que legitimam o pertencimento comunitário desses candidatos.

### **6.1 O processo de normatização da política afirmativa na UFRGS**

Na UFRGS, o histórico dos desdobramentos político-institucionais, inerentes à autonomia universitária e perpassados pelas normativas nacionais, que estabeleceram o programa de ações afirmativas pode ser compreendido a partir do Quadro 8.

---

<sup>53</sup>Aqui entendida, a partir da perspectiva elencada por Ball (2009), como a efetivação da política na prática e através da prática.

<sup>54</sup>A Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018 regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

**Quadro 8 - Referências normativas da política de ações afirmativas na UFRGS**

Ano	Decisão política	Objetivos
2006	Portaria nº 3.222 de 03/11/2006	Cria a Comissão Especial responsável por apresentar proposta sobre o tema “Ações Afirmativas”.
2007	Decisão nº 134 de 29/06/2007 <sup>55</sup>	Institui o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, com vigência até o ano de 2012, para autodeclarados <b>negros</b> e indígenas.
2012	Decisão nº 268 de 10/08/2012	Revoga a Decisão 134/2007 e institui o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, com vigência de 10 anos, para autodeclarados <b>pretos, pardos</b> e indígenas.
2016	Decisão 312 de 30/09/2016	Modifica a Decisão 268/2012.
2016	Portaria nº 9.991 de 16/12/2016	Designa a Comissão de Estudos da Verificação de Autodeclarações de candidatos Pretos, Pardos e Indígenas aos processos seletivos para ingresso de graduação da UFRGS por meio do Programa de Ações Afirmativas.
2017	Decisão 212 de 22/09/17	Modifica a Decisão 268/12.
2017	Portaria nº 10.129 de 01/11/2017	Designa Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Racial de estudantes matriculados e que ingressaram por reserva de vagas (Concurso Vestibular e SISU) na modalidade PPI.
2018	Portaria nº 799 de 29/01/2018	Designa a Comissão Permanente de Verificação de Autodeclaração Étnico - Racial para candidatos de processos seletivos para graduação nesta Universidade.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das referências normativas citadas.

<sup>55</sup>Dentre outras resoluções, essa decisão prevê a instituição de duas comissões de acompanhamento do Programa: a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico; e a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, que terá como atribuição propor medidas a serem implantadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos.

Os debates e ações políticas institucionalizadas que objetivaram normatizar, e posteriormente institucionalizar, as políticas afirmativas na UFRGS ganharam força e visibilidade a partir do ano de 2006, em especial devido à publicação da Portaria nº 3.222, que cria a Comissão Especial responsável por apresentar proposta sobre o tema “Ações Afirmativas”, a qual tinha como objetivo avaliar as condições institucionais para institucionalização do Programa de Ações Afirmativas na referida universidade. No ano de 2007 o Conselho Universitário (CONSUN), a partir da proposta resultante dos trabalhos realizados pela referida Comissão, decide por instituir o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, através da Decisão 134. O artigo primeiro da referida decisão traz:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas. (UFRGS, 2007, p.1)

Alguns aspectos relevantes dessa decisão, que seriam modificados com o passar do tempo, são a exigência de conclusão tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio no Sistema Público de Ensino, um período de cinco anos para vigência do programa e o fato de que o recorte étnico-racial era baseado na autodeclaração como indivíduos negros ou indígenas. Destacamos também: a *Decisão 268* que revoga a Decisão 134 e reorganiza o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, estabelecendo, entre outras regras, a exigência de conclusão apenas do ensino médio no Sistema Público de Ensino, um maior período de vigência do programa, que passa ter 10 anos de duração, e direciona o recorte étnico-racial para autodeclarados pretos, pardos e indígenas; a *Decisão 312* que modifica a decisão 268/12 e traz, entre outras alterações, a inclusão do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como alternativa para o ingresso nos cursos de graduação e a possibilidade de prorrogação do programa, a criação de quatro modalidades<sup>56</sup> de inscrição para concorrência às vagas reservadas; a *Portaria nº 9.991*

---

<sup>56</sup>1) para candidatos egressos do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita; 2) para candidatos egressos do Ensino Médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena; 3) para candidatos egressos do Ensino Médio de escola pública independentemente de renda familiar, e 4) para candidatos egressos do Ensino Médio de escola pública independentemente de renda familiar, autodeclarado preto,

que institui a Comissão de Estudos da Verificação de Autodeclarações de candidatos pretos, pardos e indígenas aos processos seletivos para ingresso de graduação da UFRGS por meio do Programa de Ações Afirmativas.

Essa Comissão tinha por objetivo realizar estudos sobre possíveis critérios relativos aos processos de verificação da autodeclaração de candidatos/as pretos/as, pardos/as e indígenas aos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFRGS por meio do sistema de ações afirmativas; a *Decisão 212* que modifica a decisão 268/12, e traz, entre outras alterações, a destinação de parte do percentual da reserva de vagas para pessoas com deficiência (PCD's) e a instituição da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial (CPVA), reorganizando, assim, as modalidades de inscrição para concorrência às vagas reservadas, totalizando oito modalidades<sup>57</sup>; a *Portaria nº 10.129* que institui a Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Racial<sup>58</sup> de estudantes matriculados e que ingressaram por reserva de vagas (Concurso Vestibular e SISU) nas modalidades destinadas a autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI); e a *Portaria nº 799* que institui a Comissão Permanente de Verificação de Autodeclaração Racial (CPVA), responsável pelos procedimentos de heteroidentificação dos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da universidade.

---

pardo ou indígena, e estabelece 50 % (cinquenta por cento) como percentual mínimo de vagas reservadas para o Programa de Ações Afirmativas.

<sup>57</sup>a) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*;

b) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* autodeclarado preto, pardo ou indígena;

c) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar;

d) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena;

e) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* que seja pessoa com deficiência;

f) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita* autodeclarado preto, pardo ou indígena que seja pessoa com deficiência;

g) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar que seja pessoa com deficiência;

h) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena que seja pessoa com deficiência.

<sup>58</sup>A Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Racial foi instituída com o objetivo de realizar a heteroidentificação de estudantes denunciados por movimentos sociais internos e externos à UFRGS como supostos fraudadores das políticas afirmativas para autodeclarados /as negros /as.

Em relação ao referido histórico dos processos de institucionalização da política de ações afirmativas na UFRGS, é importante ressaltar que mesmo que a instituição de uma comissão de verificação oficial, responsável pela heteroidentificação dos candidatos às vagas dos cursos de graduação na universidade, tenha acontecido apenas em 2018 (Portaria n° 799), já transitavam, informalmente, entre os servidores responsáveis pelos processos de identificação e matrícula dos candidatos, orientações de que estes servidores deveriam estar atentos a eventuais discrepâncias entre o conteúdo das autodeclarações e a aparência (fenótipo) dos candidatos, e, nos casos em que fossem constatadas tais discrepâncias, deveriam formalizar denúncia, via ouvidoria da universidade.

Assim, acompanhando a temporalidade dos fatos, a CPVA foi instituída pela Decisão do CONSUN n. 212/2017 para ser uma das ferramentas de acompanhamento da política de ações afirmativas da UFRGS, com o objetivo de atuar no direcionamento das vagas reservadas aos candidatos autodeclarados/as negros/as (através do procedimento de heteroidentificação) e indígenas (análise documental) aos efetivos sujeitos de direito, como segue:

Art. 7º-A - Fica instituída a Comissão Permanente de Verificação das Autodeclarações, com o propósito de aferir e homologar o ingresso de pretos, pardos e indígenas no Programa de Ações Afirmativas. “Art. 7º-B - A aferição a que alude o caput do Art. 7º-A se dará por meio da constatação de que o candidato é visto socialmente como pertencente ao grupo racial negro, com base no seu fenótipo. Além da cor da pele, serão consideradas outras características fenotípicas, tais como tipo do cabelo, formato do nariz e lábios. O momento da aferição será presencial, silencioso, preferencialmente em pequenos grupos de candidatos, diante de, no mínimo, três membros da Comissão Permanente de Verificação das Autodeclarações. § 1º - A candidatura às vagas reservadas para pretos e pardos será indeferida quando: a) não forem aferidos como pretos ou pardos; b) não comparecerem, nos termos da convocação, ou deixarem o recinto antes de finalizada sua participação nessa etapa administrativa; c) não assinarem a autodeclaração perante a Comissão. § 2º - Em caso de indeferimento, formalizado em parecer da Comissão, caberá recurso à mesma, em caráter terminativo, nos prazos Continuação da Decisão n° 212/2017 - CONSUN 4 estipulados no Edital, que será apreciado por membros que não tenham participado da aferição inicial do recorrente. § 3º - O indeferimento da verificação acarretará a perda irretratável da vaga no respectivo processo seletivo. (UFRGS, 2017, p. 3.)

### **6.1.1 O movimento negro estudantil, a política afirmativa e a comissão de verificação na UFRGS**

Pensar as demandas dos movimentos negros estudantis brasileiros inicia um processo de resgate, quase que imediato, das abordagens de caráter sociológico mais ampliado, que consideram a condição sócio-política da população negra brasileira, em especial aquelas presentes nas argumentações de Nascimento (1978, 1980, 2004). Criticando as tendências analíticas que posicionam o protagonismo social da população negra apenas nas manifestações exóticas e folclóricas o autor, em sua obra, nos conduz à percepção das ferramentas ideológicas que operam no sentido de negligenciar o real cenário de participação dessa parcela da população na construção da sociedade brasileira, e sugere um novo paradigma de organização social, entendendo como fundamental a transformação da realidade através das dinâmicas político-sociais.

Em relação às referidas dinâmicas, Fernandes (1978, p.21) afirma:

Sabemos que o Brasil ainda não forma uma comunidade política verdadeiramente nacional (pois a maioria ainda está excluída da participação efetiva e eficiente dos direitos civis e políticos) e que também ainda não é uma sociedade democrática (pois o poder está institucionalmente concentrado no tope das classes possuidoras e de seus setores dirigentes). Nada disso impede que as reivindicações democráticas, igualitárias e libertárias sejam proclamadas e, o que é mais importante, que se lute por sua implantação nas condições existentes.

Convém lembrarmos que tais dinâmicas também podem ser abordadas tanto a partir das percepções de Fraser (2006), que indicam a participação política como elemento fundamental para as disputas por redistribuição e reconhecimento na esfera pública, quanto a partir do conceito das “novas epistemologias” de Santos (2002).

Desse modo, aqui também é possível percebermos a articulação entre os conceitos de democracia participativa e de justiça social tridimensional, abordados anteriormente em nosso trabalho, pois, a partir da perspectiva conceitual das “novas epistemologias”, estabelecido por Santos (2002), alcançamos o entendimento de que a democracia participativa abrange não só novos modelos de organização da vida política, mas também o surgimento de novas mentalidades, sociabilidades e formas de convívio.

Já em Fraser (2006) encontramos que se deve adotar uma concepção tridimensional da justiça que supere a disjunção estabelecida entre os paradigmas da redistribuição e do reconhecimento, e que considere também a participação política.

Para a autora, portanto, só pode haver redistribuição, reconhecimento e participação política de forma justa se houver paridade participativa em todas essas dimensões. Além disso, Fraser (2006) argumenta que essa paridade deve ser efetivada no espaço institucionalizado, no âmbito da esfera pública, se concretizando quando os sujeitos demandarem a ruptura dos padrões que geram exclusão e são contrários à diversidade social e cultural

Assim, as lutas encampadas pelos movimentos negros estudantis no Brasil podem ser entendidas como reflexos das condições e das estratégias de luta política da população negra brasileira. Podemos citar como um dos exemplos dessas lutas a participação do movimento negro estudantil da UFRGS nos processos político-institucionais de normatização da política afirmativa na universidade, que culminaram com a institucionalização do que denominamos como “dispositivos institucionais de apoio à política afirmativa”<sup>59</sup>, dentre eles a institucionalização de comissões como a CPVA.

Esses processos foram influenciados por diferentes atores (docentes, servidores, discentes e sociedade local) que, enquanto representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica e local, tiveram as reuniões do Conselho Universitário (CONSUN) como “palco” fundamental para suas manifestações e deliberações. Como afirma Batista (2015, p.107):

O Conselho Universitário é o órgão máximo de tomada de decisões no âmbito da Universidade, ocupando funções normativas, deliberativas e de planejamento, tendo o Reitor como presidente e representação plural dos segmentos acadêmicos e da sociedade local.

Como vem ocorrendo ao longo de nosso trabalho, aqui mais uma vez se evidencia a possibilidade de traçarmos paralelos consistentes entre determinadas situações pertinentes ao âmbito político (dessa vez, no âmbito político-institucional da UFRGS) e as argumentações de Nancy Fraser acerca da tridimensionalidade da justiça, em especial no que diz respeito ao reconhecimento e à paridade participativa.

Durante os processos de institucionalização da política afirmativa da UFRGS, as diversas influências advindas dos diferentes sujeitos (atores) envolvidos, inclusive “as divergências de interesses, os conflitos e as disputas protagonizadas por segmentos do

---

<sup>59</sup>Criação de comissões, departamentos, programas e equipes especializadas no atendimento de demandas específicas de candidatos e estudantes ingressantes pela política afirmativa na universidade.

Conselho, a saber, dos docentes e dos discentes.” (BATISTA, 2015, p.110) não se configuraram, necessariamente, como expressões de paridade participativa, pois as regras eleitorais institucionais vigentes, estabelecidas no regramento estatutário e regimental do CONSUN, e renovadas em votação recente<sup>60</sup>, que definem que o peso dos votos de docentes é de 70%, enquanto os outros 30% são divididos entre os técnico-administrativos (15%) e os discentes (15%), evidenciam o não reconhecimento dos/das estudantes enquanto pares equânimes durante os encaminhamentos que visam às elaborações e às tomadas de decisões políticas. Ou seja, nesse cenário fica claro, em relação ao reconhecimento e à participação dos discentes, que “(...) mesmo que participem dos rituais coletivos de nomeação e tenham legitimidade frente aos seus pares (...) são pouco reconhecidos em sua autoridade para propor mudanças nos ritos institucionais.” (BATISTA, 2015. p. 114).

As argumentações de Nancy Fraser (2007) sinalizam que é preciso superar certos obstáculos políticos à paridade participativa que, sistematicamente, marginalizam alguns grupos sociais. A autora afirma que em geral, o padrão da paridade participativa não pode ser aplicado monologicamente, à maneira de um procedimento de decisão. Ao invés, ele deve ser aplicado dialogicamente e discursivamente, por meio de processos democráticos de debate público, e que:

Em tais debates, participantes discutem se os padrões institucionalizados de valoração cultural existentes impedem a paridade de participação e se as alternativas propostas a fomentariam, sem exacerbar outras disparidades. Para o modelo de *status*, então, a paridade participativa serve como um idioma de contestação e deliberação públicas sobre questões de justiça. (FRASER, 2007, p. 131)

Tais abordagens fazem emergir entendimentos acerca da necessária amplificação que a paridade participativa é capaz de imprimir nos processos políticos e nos conceitos de democracia.

Apesar de não terem sua autoridade plenamente reconhecida para proporem mudanças nos referidos ritos institucionais “por não carregarem vínculo formal permanente com a organização institucional” (BATISTA, 2015, p. 114), é importante frisar que os movimentos sócio-políticos dos segmentos discentes, em especial do

---

<sup>60</sup>Refere-se à reunião realizada no dia 16/6/2020, na qual foram aprovadas as diretrizes da Consulta para Reitor no período de 2020-2024.

movimento negro estudantil, ao direcionarem suas ações “(...) aos recursos e ao respeito de que eles precisavam para serem capazes de participar em paridade com os demais, como membros integrais da comunidade política.” (FRASER, 2009. p. 13), desempenharam papel fundamental não só nos espaços administrativos (nas reuniões institucionais relacionadas às proposições da política afirmativa na UFRGS), mas também nas reivindicações “externas” ao CONSUN; ambos os casos, espaços que podem ser caracterizados como de luta e de construção do contra hegemônico. Essa questão é ilustrada por Batista e Figueiredo (2020, p.21):

Esta questão é apontada pelo movimento negro da UFRGS, em relação à Portaria nº 937 (UFRGS, 2018) que introduzia mudanças no sistema de verificação racial, isto é, passava a aceitar recursos que comprovassem a ascendência fenotípica desde a geração dos avós. O movimento ocupa a Reitoria, em março de 2018, exigindo participação na construção das normas para os procedimentos de heteroidentificação. Sem acordo direto com a Reitoria, chegam a uma conciliação com a participação da Justiça Federal. É elaborado um Termo de Audiência que modifica alguns pontos da Portaria nº 937, a destacar: que a ascendência fenotípica seria aceita apenas como complementar ao processo de verificação racial, seguindo o fenótipo do/da candidato/a como central; a participação do movimento negro em todo o processo de heteroidentificação da Universidade, dentre outros.

Assim, parece-nos fundamental evidenciar a importância da atuação dos movimentos estudantis, em especial dos movimentos negros estudantis, na construção das tomadas de decisão em prol da manutenção e da qualificação das políticas afirmativas na UFRGS.

## **6.2 Efeitos da política afirmativa para o acesso de pessoas negras nos cursos de graduação da UFRGS**

Os efeitos dos embates políticos que se desdobraram ao longo dos processos de institucionalização das políticas afirmativas na UFRGS, podem ser analisados a partir do levantamento evidenciado no quadro abaixo:

**Quadro 9 - Ingresso e ocupação de vagas – 2008 a 2020**

<b>Tipo de ingresso</b>	<b>Vagas ocupadas</b>
Acesso Universal (ampla concorrência)	13.221
Escola Pública	3.894
Escola Pública + Renda Inferior	1.996
Escola Pública + Renda Inferior +PPI	1.256
Escola Pública + Renda Inferior + PPI + PCD	3
Escola Pública + Renda Inferior + PCD	11
Escola Pública + PCD	86
Escola Pública + PPI	1.970
Escola Pública + PPI + PCD	8

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Relatórios Anuais da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF / UFRGS, 2012 a 2019.

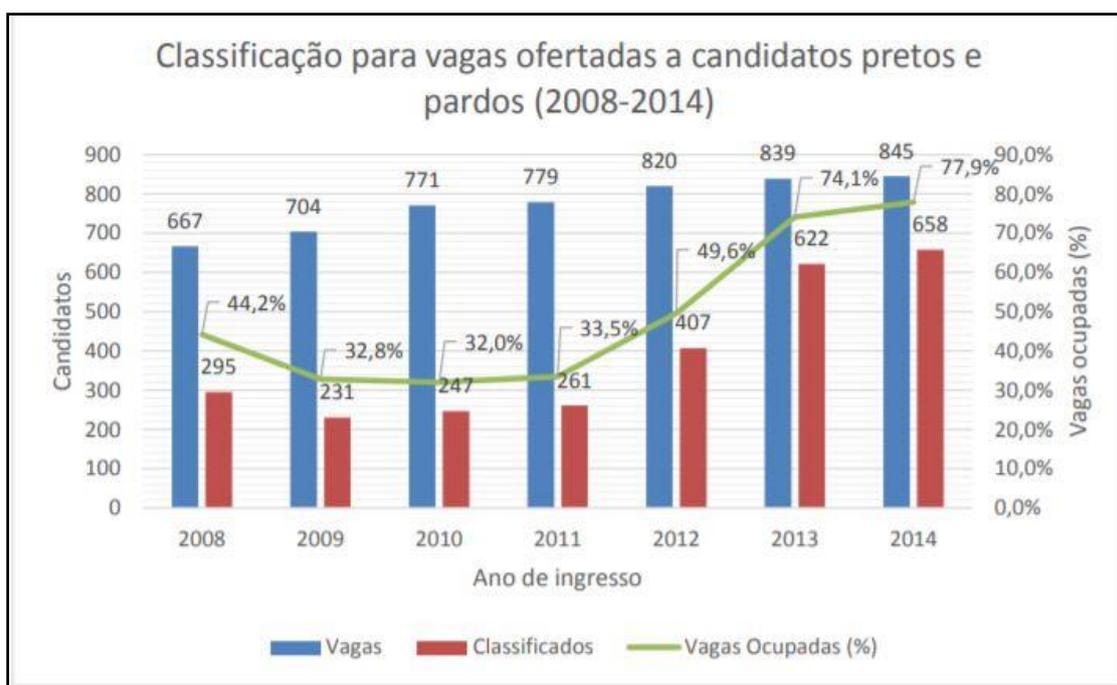
Esse levantamento foi realizado considerando o intervalo de tempo compreendido desde o início da política afirmativa na UFRGS (2008) até o mês de abril de 2020, e mesmo que escape um pouco dos parâmetros temporais estabelecidos em nosso trabalho, consideramos que merecem atenção.

Os referidos dados apontam que do número total de estudantes vinculados à universidade ao longo desse período (22.445 estudantes), 13.221 ingressaram por acesso universal, enquanto 9.224 por reserva de vagas. Do número de ingressantes por reserva de vagas consta um elevado índice percentual (35,09%) de ingressantes autodeclarados/as negros/as. Esses índices sustentam a hipótese de que os estudantes cotistas não são exceção na UFRGS, e analisados a partir da perspectiva de Santos (2002) que entende, assim como nós, que a atuação de movimentos sociais como o movimento negro estudantil contribui para subverter a “ordem natural” institucional,

reforçam o entendimento de que as ações desses movimentos sociais contribuem de forma efetiva e fundamental para alteração dos paradigmas que fazem com que somente os representantes das parcelas da população que detém a hegemonia cultural acessem as instituições de ensino superior.

Dando continuidade e refinando as análises dos dados que refletem mudanças de determinados paradigmas institucionais, podemos perceber os efeitos da institucionalização das políticas afirmativas para ingresso de candidatos/as autodeclarados/as pessoas negras (pretos/as e pardos/as) aos cursos de graduação durante a primeira década de vigência dessas políticas na UFRGS a partir dos gráficos que seguem.

**Gráfico 5 - Classificação para vagas ofertadas a candidatos/as pretos/as e pardos/as de 2008 a 2014**



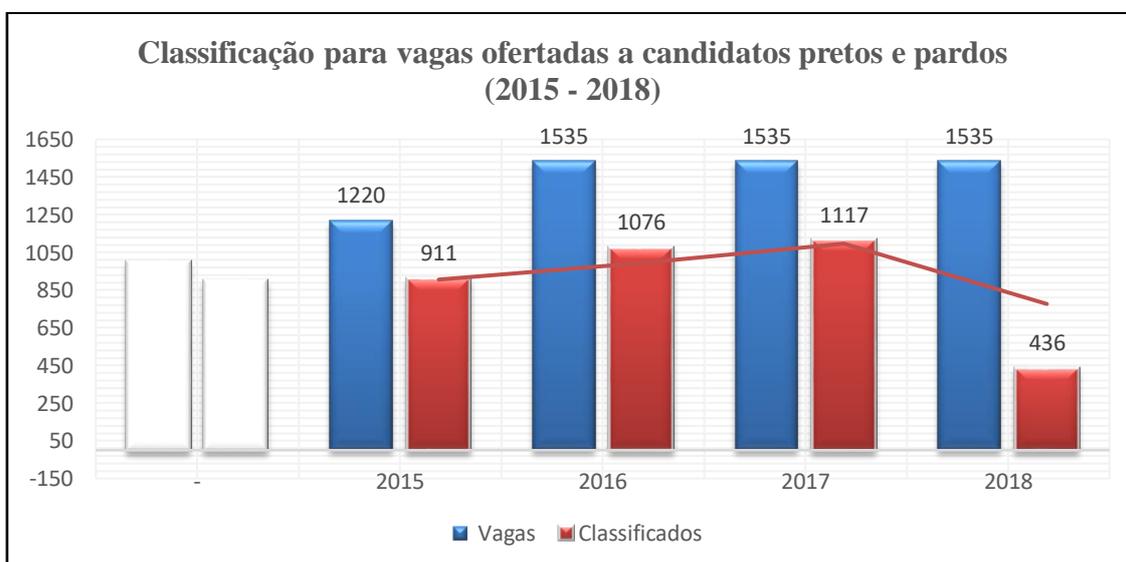
Fonte: Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF / UFRGS (2015).

A análise do Gráfico 5 aponta para uma baixa classificação nas vagas destinadas aos estudantes autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as), que entre os anos de 2008 e 2012 alcançou menos dos 50% das vagas disponíveis. Esse perfil classificatório foi modificado pela Resolução nº 22 de 06 de julho de 2011 (CEPE) que, entre outras providências, estabelece alterações nos critérios de pré-classificação dos candidatos para avaliação da redação, como segue:

“Art. 10. Para fins de avaliação da Prova de Redação de candidatos não eliminados, obedecidos os critérios estabelecidos nas Alíneas “a”, “b” e “d” do Artigo 9º, será criada uma lista de pré-classificados, equivalente a 4 (quatro) vezes o número de vagas oferecidas para o curso, conforme as seguintes normas: a) ocuparão as primeiras posições os candidatos que, independentemente da modalidade de inscrição, estiverem posicionados, em ordem decrescente do argumento de concorrência preliminar, até 4 (quatro) vezes o número de vagas destinadas à modalidade de acesso universal; b) as próximas posições, equivalentes a 2 (duas) vezes o número de vagas destinadas aos egressos do Sistema Público de Ensino, serão ocupadas pelos candidatos de melhor desempenho inscritos nestas modalidades e que não foram pré-classificados conforme a Alínea “a” deste Artigo; c) as últimas colocações, equivalentes a 4 (quatro) vezes o número de vagas destinadas aos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino, serão ocupadas pelos candidatos de melhor desempenho inscritos nesta modalidade e que não foram pré-classificados conforme a Alínea “a” ou “b” deste Artigo; d) no caso de não haver candidatos em condições de preencher as posições estabelecidas na Alínea “c” deste Artigo, estas serão preenchidas pelos candidatos mais bem posicionados, inscritos como egressos do Sistema Público de Ensino que ainda não foram pré-classificados e, se ainda restarem posições não preenchidas, estas serão ocupadas pelos candidatos mais bem posicionados inscritos unicamente pelo sistema universal e que ainda não tenham sido pré-classificados; e) o restante dos candidatos, se houver, será eliminado do concurso. (UFRGS, 2011, p. 1)

Com essa alteração, a reserva de vagas passou a ser observada para fins dessa pré-classificação e, conseqüentemente, houve aumento significativo na classificação de candidatos/as negros/as para essas vagas no ano seguinte e nos anos subsequentes.

**Gráfico 6 - Classificação para vagas ofertadas a candidatos negros (pretos e pardos) de 2015 a 2018**



Fonte: Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF / UFRGS (2019).

Em 2015 a UFRGS opta por aderir ao SiSU, que passa a ser um dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da universidade e gera um aumento significativo no número de vagas oferecidas. O Gráfico 6 também demonstra o significativo aumento no número de classificados para as vagas destinadas aos candidatos/as autodeclarados/as negros(pretos/as e pardos/as) entre os anos 2015 e 2017, e uma importante redução destes valores no ano de 2018, um possível resultado da inclusão dos procedimentos de heteroidentificação como etapa obrigatória dos processos seletivos Vestibular e SiSU.

Neste passo da política afirmativa étnico-racial da UFRGS, a Comissão de Verificação passa a desconstruir a idéia de “tribunal racial” e a se legitimar como ferramenta de controle e direcionamento das políticas afirmativas para as pessoas negras (pretas e pardas), um mecanismo fundamental para evitar fraudes nos sistema de ingresso por reserva de vagas, com as quais outras universidades brasileiras já lidavam. Como exemplo, encontramos em Assis (2018, p. 166) que:

(...) quando começaram a ser implementadas as cotas para negros e indígenas, surgiram as primeiras denúncias de fraudes na autodeclaração por parte de candidatos brancos aprovados na condição de negros cotistas. A primeira denúncia ocorreu na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), porém o destaque em dimensão nacional do problema apareceu na Universidade de Brasília (UnB) logo após a abertura do primeiro vestibular de cotas, em agosto de 2004.

As experiências da UnB em relação às fraudes no sistema de cotas impulsionaram a criação de mecanismos de controle e direcionamento do seu programa de reserva de vagas. Inspirada na experiência da Universidade do Mato Grosso do Sul<sup>61</sup>, a UnB passou a utilizar critérios de aferição fenotípica dos candidatos por fotografias. Essa iniciativa da UnB sofreu duras críticas, propagadas em âmbito nacional pelos meios de comunicação e, possivelmente, esse fato influenciou as demais universidades que adotavam sistemas de reserva de vagas com recortes étnico-raciais, as quais deram

---

<sup>61</sup>A Universidade do Mato Grosso do Sul seguiu as recomendações da Comissão de cotas do programa Vocação para a Diplomacia, do Itamaraty, iniciado em 2003 a partir de fraudes realizadas por candidatos brancos e detectadas durante as entrevistas que faziam parte dos processos seletivos.

continuidade aos seus programas considerando apenas a autodeclaração dos candidatos como critério de seleção.

As comissões de heteroidentificação foram acusadas de estabelecerem os chamados “tribunais raciais”, que seriam, supostamente, práticas de racismo às avessas, comparadas, em certos momentos, aos tribunais nazistas, ao regime do Apartheid da África do Sul e até mesmo ao conflito genocida ocorrido entre Hutus e Tutsis em Ruanda. Para os críticos, os sistemas de reserva de vagas por recorte étnico – racial poderiam levar o Brasil à conflagração racial generalizada.

A intimidação causada por essa retórica alarmista, porém verossímil para muitos, dada a baixa intensidade do tema racial no Brasil, foi considerável e aquilo que deveria haver ocorrido naturalmente (qual seja, a instalação de mecanismos de aferição da correta aplicação da política) foi postergado, interrompido ou, em muitos casos, sequer iniciado. (ASSIS, 2018, p. 166)

Esse panorama inicial começa a ser modificado apenas no ano de 2016, com a publicação da Orientação Normativa nº 3<sup>62</sup> e, posteriormente, no ano de 2018 com a publicação da Portaria Normativa nº 4<sup>63</sup>. Assim, embora a normatização<sup>64</sup> das comissões de heteroidentificação tenha sido formulada para a realidade dos concursos para ocupação de vagas em cargos públicos<sup>65</sup>, seus fundamentos têm auxiliado na compreensão de algumas especificidades no que se refere aos concursos para ocupação de vagas nos cursos de graduação nas universidades públicas brasileiras.

Como abordado anteriormente, o mérito das críticas à institucionalização de comissões de heteroidentificação se assentava na questão da determinação de quem pode ser considerado negro no Brasil, bem como na legitimidade dos critérios e das ferramentas utilizadas para essa finalidade. Analisando as manifestações<sup>66</sup> de candidatos e/ou seus representantes legais, relativas aos procedimentos de heteroidentificação adotados pela UFRGS, pôde-se quantificar, a partir de consulta aos relatórios internos

---

<sup>62</sup>Ver APENDICE A – Quadro 6.

<sup>63</sup>Ver APENDICE A – Quadro 6.

<sup>64</sup>Portaria nº 4, de 06 de abril de 2018. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

<sup>65</sup>Apesar de serem aceitas como metodologias legalmente válidas para controle e direcionamento da política de ações afirmativas, ainda não há regulamentações para os procedimentos de heteroidentificação no âmbito legislativo relacionado ao Ministério da Educação (MEC). As regulamentações do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG) têm servido de base legislativa para tais procedimentos na UFRGS, bem como as regulamentações internas da instituição.

<sup>66</sup>Petições e mandados judiciais.

da CAF, que com o início dos trabalhos da CPVA em 2018 houve 30 manifestações contrárias aos resultados de não homologação de candidatos. Em sua totalidade, versavam em questionamento à legitimidade da CPVA como ferramenta institucional.

Já em 2019, houve 66 manifestações de candidatos / representantes legais. Dessa vez as argumentações contrárias aos resultados de não homologação, além de questionarem a legitimidade institucional da CPVA, também tinham como foco a suposta subjetividade da conceituação acerca de quem pode ser considerado negro no Brasil. Com o passar dos anos, e mesmo com a continuidade das críticas e dos fortes movimentos de oposição, a criação de Comissões de Heteroidentificação passou a ser legitimada juridicamente em âmbito nacional. Na UFRGS, a criação da Comissão Especial de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial (Quadro 8) pode ser considerada um importante marco normativo que, juntamente aos movimentos sociais internos e externos à universidade, impulsionou e influenciou a posterior criação da CPVA.

### **6.3 Os procedimentos da CPVA para a identificação e determinação dos sujeitos de direitos**

Como afirmam Muller e Surel (2002) uma política pública representa o Estado em ação. Portanto, a execução de uma política pública deve ser pautada em estratégias organizacionais que, uma vez amparadas pelos regramentos jurídicos pertinentes, sejam direcionadas ao alcance das finalidades projetadas durante sua normatização.

No entanto, ao considerarmos o âmbito das políticas educacionais brasileiras, percebemos que persiste um padrão de educação excludente e seletivo para grande parte da população, que não atende ao direito à educação básica pública de qualidade e que influencia direta e negativamente o acesso à educação superior. Esse padrão de exclusão educacional é ainda mais evidenciado quando consideramos o recorte étnico-racial.

As análises pautadas nessa dimensão populacional demonstram que os processos de exclusão não se resumem a um estado ou posição ocupada em determinada estrutura institucional, ou de uma determinada sociedade; são relações sociais. Nesse sentido, Gentili (2009, p.1062) afirma que:

Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os

afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada.

As referências utilizadas em nosso trabalho, em especial Souza (2009) e Nascimento (1978, 1980, 2004) apontam que historicamente negou-se à população negra brasileira o direito à educação, impedindo seu acesso à escola, e que atualmente esse direito é negado quando a única alternativa oferecida é a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, ou seja, quando se limitam as condições efetivas de exercício de um direito garantido constitucionalmente pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se manifestam no sistema escolar público. Esse cenário evidencia ainda mais a urgência de medidas político-sociais de caráter compensatório, trazendo à tona também a importância da adoção de mecanismos institucionais de controle e direcionamento dessas políticas, como as comissões de heteroidentificação que vêm sendo institucionalizadas em diversas IFES brasileiras, como é o caso da CPVA na UFRGS.

Como dito anteriormente em nosso trabalho, os procedimentos de planejamento e execução das sessões de verificação étnico-racial organizadas pela CPVA seguem os ritos administrativos que compõem o fluxo de processos de ingresso aos cursos de graduação da UFRGS, desde a publicação dos documentos que regem esses processos (Editais, Manuais do Candidato) até a divulgação dos pareceres da comissão.

Como executores de ações públicas, os membros da CPVA devem ser agentes capacitados para essa finalidade. Nesse sentido, de acordo com a Decisão n. 212 do CONSUN (UFRGS, 2017, p.1):

§ 1º - A Comissão será composta por 16 membros titulares, sendo 11 servidores da UFRGS (docentes e técnico-administrativos), 3 discentes da UFRGS e 2 integrantes do Movimento Negro com vínculo na UFRGS; e por 4 membros suplentes, sendo 2 servidores da UFRGS, 1 discente da UFRGS e 1 integrante do Movimento Negro com vínculo na UFRGS e acompanhamento, sem direito a voto, de 2 observadores do movimento negro. § 2º - A composição da Comissão será realizada através de indicações de candidatura, a partir de chamada pública, e deverá conter carta de intenções e comprometimento prévio de participação, garantida a indicação de integrantes pelo Movimento Negro. § 3º - As candidaturas serão recebidas pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), que organizará a nominata de integrantes, a partir dos critérios de diversidade de gênero, cor e naturalidade; aderência à política de Ações Afirmativas; expertise na

área das políticas afirmativas e das relações étnico-raciais, e representatividade nos movimentos sociais. § 4º - A nominata da Comissão será homologada pelo Conselho Consultivo da CAF, sendo posteriormente enviada ao Reitor para emissão de portaria, com mandato de dois anos, permitida uma recondução.

Contribuindo para a temática, Júnior (2018, p. 261) ao abordar a importância do processo de seleção de membros de comissões de heteroidentificação argumenta que:

A portaria 04 de 2018 do MPOG, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação, traz algumas prerrogativas para formação de comissão criada especificamente para este fim. Entre elas, a necessidade de participação de “oficina sobre a temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo”, que pode ser promovida pela própria instituição e realizada depois da seleção. Recomenda também que a comissão seja formada, preferencialmente, por pessoas experientes na temática. Uma das questões que requer atenção é que a seleção deve buscar equilíbrio entre o currículo dos pretendentes e a necessidade de uma composição que considere diversidade de gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade. Portanto, estes itens devem estar previstos no formulário de inscrição e nos critérios de seleção de membros para comissão.

Uma vez que suas candidaturas sejam aceitas e homologadas, os membros da CPVA devem frequentar periodicamente as reuniões de treinamento e aperfeiçoamento, destinadas a definir os parâmetros de atuação que serão empregados nas sessões de heteroidentificação. Nessas reuniões são apresentadas e atualizadas as normativas nacionais e institucionais que regem os procedimentos de heteroidentificação e definem os critérios de reconhecimento fenotípico, bem como os documentos que devem ser preenchidos durante as referidas sessões. Há também momentos de debate e esclarecimentos acerca de questões mais pontuais, relativas às práticas individuais e coletivas dos membros e às tomadas de decisão.

Quanto à importância do constante aprimoramento dos procedimentos de heteroidentificação, em especial das etapas que envolvem as tomadas de decisão dos membros que compõem as comissões, Júnior (2018, p. 262) destaca que “Devido ainda à escassez de profissionais com as competências necessárias, é importante a instituição investir na capacitação dos membros”, e que “é possível investir em capacitações em nível nacional para seus integrantes que permitam antecipar soluções e trocar experiências com outras instituições.” (Júnior, 2018, p. 260).

Tais argumentações nos remetem também às responsabilidades procedimentais dos/as gestores/as de ações afirmativas. Nunes (2018, p. 11), atenta às questões que surgem acerca dessa temática, afirma que:

O exercício de *responder* à temática não é tão simples na medida em que a relação entre processo (comissão de heteroidentificação) e procedimentos (rito, forma de se efetivar a verificação) está longe de ser algo tão linear. Implica, pelo menos, em rediscutir conceitos, tais como de raça, racismo, mestiçagem e identidades; implica em reconhecer os nuances conjunturais que categorias raciais, como a categoria *pardo/a* sofre tendo como motivação o acesso às políticas públicas; implica em reconhecer a diversidade de experiências das instituições federais e, por fim, atentar para as conflitantes (não necessariamente antagônicas) relações entre àqueles/as que foram os protagonistas das ações afirmativas, os movimentos sociais, em especial o movimento negro e algumas instituições públicas (...).

Nessa perspectiva entendemos que, com finalidade elucidativa e pedagógica, se faz fundamental nesse momento esclarecermos o fluxo processual que compunha a etapa de análise documental e que culminava na sessão de verificação (heteroidentificação) dos/as candidato/as autodeclarados/as negros/as (pretos/as ou pardos/as) e indígenas.

De acordo com os documentos oficiais que normatizavam os processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFRGS no ano de 2018 (Editais Vestibular / SiSU e Manual do Candidato), todos os candidatos aprovados e que tivessem, no ato de inscrição, optado por uma das categorias de reserva de vagas<sup>67</sup> para PPI's (Pretos, Pardos ou Indígenas) deveriam enviar sua autodeclaração pelos meios oficiais definidos (no caso em questão, via Portal do candidato<sup>68</sup>). Este documento (ANEXO A - Figura 1) deveria ser enviado dentro dos prazos estipulados e estar devidamente preenchido e assinado para que pudesse ser homologado na avaliação inicial. Apenas as autodeclarações homologadas habilitavam os (as) candidatos (as) a serem convocados (as) para a sessão de verificação presencial, organizada pela CPVA.

A partir desse primeiro momento, os candidatos eram separados em dois grupos: candidatos convocados e candidatos não convocados. Os candidatos não convocados

---

<sup>67</sup>Como já abordado anteriormente em nosso trabalho, atualmente existem 8 categorias para ingresso pela política de reserva de vagas na UFRGS. Dessas, 4 são destinadas a candidatos que se autodeclaram PPI.

<sup>68</sup>Espaço virtual oficial da universidade, onde se estabelece a comunicação entre os candidatos e os responsáveis pelas etapas administrativas associadas aos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da instituição.

recebiam parecer de *não homologado* via Portal do Candidato, e podiam interpor recurso<sup>69</sup> contra esse resultado. Uma vez convocados, por edital de convocação, os candidatos deveriam comparecer, obedecendo à data, hora e local definidos, para participarem da sessão de verificação (heteroidentificação).

O segundo momento relacionava-se aos procedimentos da sessão de verificação propriamente dita, que seguiam o seguinte fluxo de etapas: **a) Identificação dos (as) candidatos (as)** – momento em que os (as) candidatos (as) apresentavam seus documentos de identificação, assinavam a lista de presença e eram acomodados nos locais indicados (auditórios, salas de aula, etc.); **b) Sessão de acolhimento**– após a identificação de todos (as) os (as) candidatos (as) era iniciada a sessão de acolhimento, onde a presidente da CPVA fazia breve explanação sobre o histórico da normatização e da institucionalização das políticas afirmativas no país e na UFRGS, sobre os procedimentos que seriam adotados pelos membros da CPVA durante a sessão de verificação, e esclarecia eventuais dúvidas; **c) Registro da imagem dos (as) candidatos (as)** – as imagens registradas eram arquivadas e enviadas para a Comissão Recursal, a fim de contribuírem na elaboração dos pareceres de eventuais interposições de recurso; **d) Verificação individual** –os (as) candidatos (as) eram chamados seguindo a ordem alfabética<sup>70</sup> e eram conduzidos (as) individualmente para as salas onde se encontravam os membros da comissão. Nesse momento, silencioso, e que não contemplava entrevistas, era realizada a verificação fenotípica, enquanto os (as) candidatos (as) preenchiam novamente a autodeclaração e apresentavam eventuais (e não obrigatórios) documentos que considerassem pertinentes para legitimação de suas autodeclarações. O (a) candidato (a) era liberado (a) após esse processo.

Com a saída do (a) candidato (a), iniciavam-se as deliberações da comissão e o conseqüente preenchimento do Parecer da Comissão (ANEXO A - Figura 2), documento que continha o resultado daquela sessão de verificação. Uma consideração pertinente refere que mesmo que o enquadramento fenotípico dos/as candidatos/as, no momento em que se apresentam à comissão, deva ser considerado como o norteador das

---

<sup>69</sup>Todos os recursos são analisados pela Comissão Recursal, autônoma e independente à CPVA. A Comissão Recursal foi constituída por membros que participam de atividades relativas às ações afirmativas na universidade, membros do Conselho Universitário (CONSUN) e, posteriormente, através de nota técnica, foi ampliada para cumprir com maior eficiência e precisão o seu trabalho de análise de recursos, uma vez que os recursos envolvem a recepção de um volume mais amplo de informações definidas e ofertadas pelos candidatos.

<sup>70</sup>Casos excepcionais, como de pessoas com deficiência, gestantes, etc. eram tratados como prioridade.

tomadas de decisão dos membros da CPVA, na prática esse elemento não se constitui, necessariamente, como única ferramenta de análise. Ao longo de nossa experiência acumulada no planejamento e na execução das sessões de verificação realizadas ao longo do ano de 2018, foi possível constatar que durante os processos de tomada de decisão, em alguns raros casos (principalmente nos casos em que há dúvidas sobre o referido enquadramento fenotípico), a consulta à justificativa da autodeclaração produzida pelos (as) candidatos (as), bem como aos eventuais documentos adicionais apresentados (fotos antigas dos (as) candidatos (as), etc.) podem ser subsídios auxiliares de extrema importância para que a decisão se estabeleça de forma justa.

No entanto, é fundamental esclarecermos que o enquadramento fenotípico invariavelmente se estabeleceu como norteador das deliberações e tomadas de decisão dos membros da comissão. A consulta aos documentos adicionais em nenhum momento se estabeleceu como suporte para detectar eventuais marcadores genotípicos, mas sim como tentativa de revelar traços fenotípicos modificados por intervenções estéticas pontuais realizadas pelos (as) próprios (as) candidatos (as) ao longo do tempo<sup>71</sup>.

Os candidatos convocados que compareciam à sessão de verificação podiam receber os seguintes resultados, via Portal do candidato: **1 - Homologado(a)**; **2 - Não homologado(a)** - O(a) candidato(a) não foi aferido (a) como “preto (a)” ou “pardo (a)”, pela Comissão; **3 - Não homologado(a)** - O(a) candidato (a) não assinou a autodeclaração étnico-racial perante a Comissão; **4 - Não homologado(a)** - O(a) candidato (a) deixou o recinto antes de finalizada sua participação nessa etapa administrativa; **5 - Não homologado(a)** - O(a) candidato (a) não entregou a autodeclaração étnico - racial de indígena, conforme o Manual do Candidato; **6 - Não homologado(a)** - O(a) candidato (a) não comprovou ser indígena, conforme autodeclaração étnico-racial referida no Manual do Candidato.

Os candidatos que eram convocados, mas não compareciam, recebiam o seguinte resultado, também via Portal do candidato: **Não homologado (a)** - O (a) candidato (a) não compareceu, nos termos da convocação.

Importante salientar que, tratando-se de candidatos (as) convocados (as), em todos os casos eram produzidos Pareceres da Comissão.

---

<sup>71</sup>Como exemplo, citamos o caso de uma candidata autodeclarada parda, que apresentou atestado médico e fotos que comprovavam a realização recente de intervenção estética no nariz. A consulta a esses documentos, somada às percepções iniciais da comissão a respeito do fenótipo da candidata, contribuiu para dirimir as dúvidas acerca do enquadramento fenotípico. A candidata foi homologada.

#### **6.4 Análise de conteúdo dos recursos interpostos contra os resultados da verificação étnico-racial**

Tendo em mente a importância da etapa recursal para o processo seletivo de ingresso aos cursos de graduação da UFRGS, nos propusemos a aprofundar o entendimento acerca dessa etapa, analisando o conteúdo dos recursos interpostos pelos / as candidatos/as não homologados/as pela CPVA. Para essa finalidade, consideramos apenas os recursos interpostos pelos (as) candidatos (as) que compareceram às sessões de verificação presencial organizadas pela CPVA, ou seja, apenas os recursos daqueles/as que foram não homologados por não terem sido aferidos como sujeitos autodeclarados/as negros/as (pretos/as ou pardos/as) pela referida comissão. Esse recorte nos permitiu estabelecer percepções mais efetivas e aprofundadas entre as três dimensões que compõem o processo, a saber: a dimensão da atuação da CPVA, a dimensão que denominamos de autopercepção étnico-racial dos (as) candidatos (as) e a dimensão das deliberações da Comissão Recursal.

Assim, inicialmente, é importante detalharmos o fluxo processual das análises dos recursos interpostos, realizadas pela Comissão Recursal.

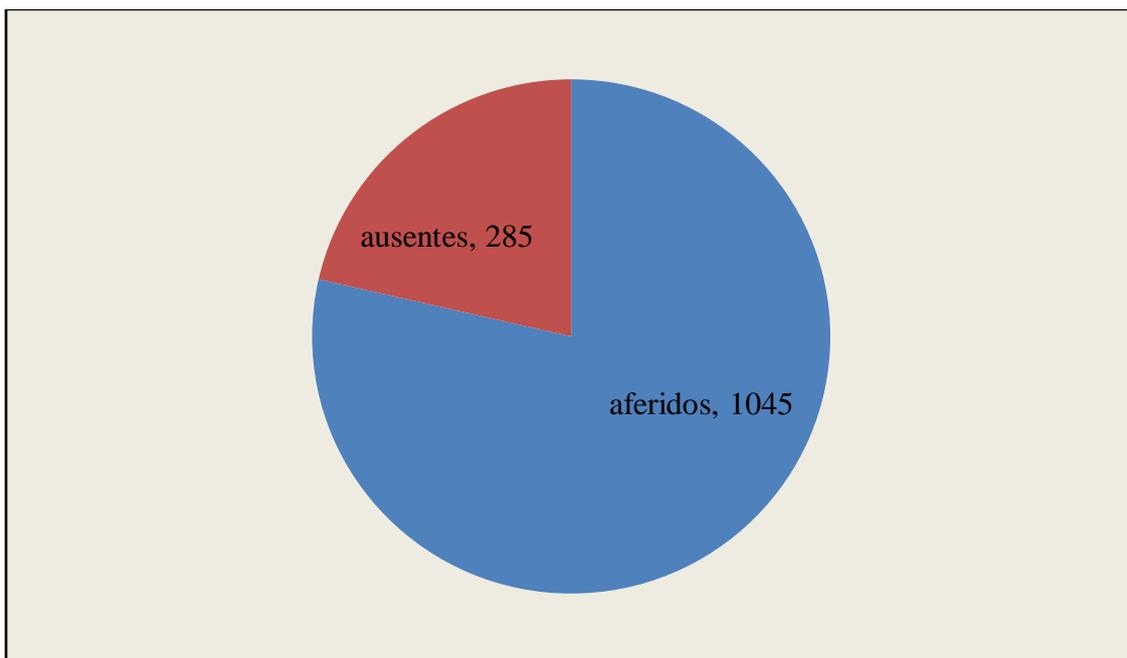
Todos os candidatos não homologados (mesmo os ausentes) tinham direito à interposição de recurso, que seriam analisados pela Comissão Recursal, autônoma e independente em relação à CPVA. No ano de 2018 a Comissão Recursal se reunia ao menos uma vez por semana, aumentando a frequência de encontros para 2 ou 3 vezes semanais no período em que se verificava acentuação do número de recursos interpostos, e seguia metodologia descrita resumidamente a seguir: a) Os recursos interpostos eram submetidos a uma avaliação preliminar, em que um dos membros da comissão elaborava uma avaliação mais detalhada e redigia um parecer provisório; b) Na reunião da semana seguinte, os recursos interpostos e os pareceres provisórios eram reavaliados por toda a comissão. Após aprovação, o Parecer Final era entregue ao Reitor e, posteriormente, à Pró – Reitoria de Graduação (PROGRAD), onde era digitalizado e armazenado; c) As versões digitalizadas eram devolvidas para a Presidente da Comissão Recursal que publicava o arquivo no Portal do Candidato.

Uma vez descrito o fluxo processual das análises de recursos realizadas pela Comissão Recursal, podemos redirecionar nosso foco para a análise de conteúdo dos recursos interpostos proposta em nosso trabalho.

Para essa finalidade, nos utilizamos, primeiramente, da análise dos gráficos que seguem (Gráficos 7 a 10) os quais expressam, respectivamente, o quantitativo geral de candidatos/as ausentes e de candidatos/as aferidos/as, o quantitativo de candidatos/as não homologados/as que compareceram às sessões de verificação e não foram identificados/as como sujeitos negros/as (candidatos/as não homologados por não PPI)<sup>72</sup> e de homologados/as, e o resultado das análises dos recursos interpostos; num segundo momento, nos utilizamos da análise do conteúdo dos recursos.

---

<sup>72</sup>Houve apenas um candidato que se autodeclarou como indígena, o qual não foi homologado por não ter apresentado a documentação necessária para o efetivo reconhecimento de seu pertencimento à comunidade indígena.

**Gráfico 7 – Candidatos ausentes e candidatos aferidos**

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF – UFRGS).

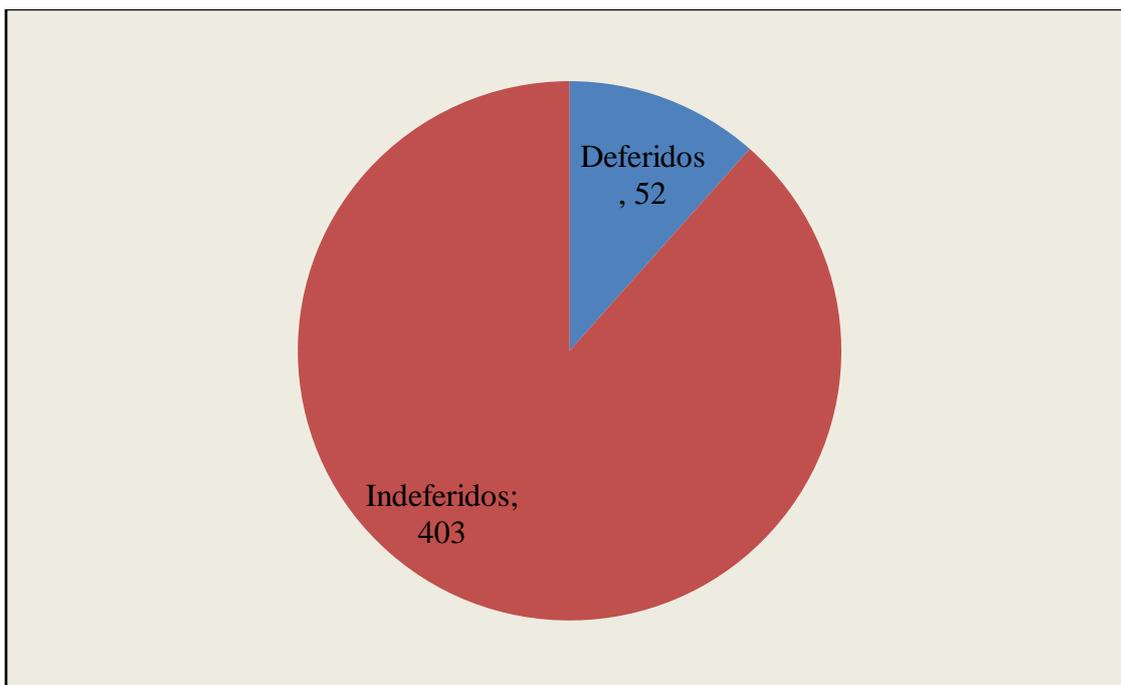
O quantitativo de candidatos ausentes e aferidos, expresso no Gráfico 7, permite perceber que dos 1.330 candidatos convocados (ausentes + aferidos) 25,2% não compareceram às sessões de verificação. Esse elevado índice de abstenções (segundo a avaliação institucional) gerou mudanças na forma de divulgação das convocações para as sessões de verificação. As principais modificações foram: a) As convocações passaram a ser, a partir do ano de 2019, via listagem de convocação (não mais via edital de convocação), o que gerou maior agilidade no processo de divulgação, facilitando o acesso à informação pelos/as candidatos/as; b) Criação de um cronograma de convocações, pré-estabelecido no edital do concurso; c) Criação do “portal do candidato”, endereço eletrônico institucional criado com a finalidade de estabelecer a interlocução específica com os candidatos aos cursos de graduação.

**Gráfico 8 – Candidatos aferidos (homologados e não homologados)**

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF – UFRGS).

A partir do total de candidatos aferidos, demonstrado no Gráfico 8, foi possível detalhar os percentuais de homologação (65,83%) e não homologação (34,16%). Os resultados demonstram um alto índice de homologações, sendo importante destacar que:

- a) Homologações não significam, necessariamente, aptidão para matrícula (dependendo da linha de ingresso pela qual o (a) candidato (a) optou no momento de sua inscrição, havia ao menos mais uma etapa de avaliação – avaliação dos documentos comprobatórios de conclusão do ensino médio -);
- b) Não homologações podem não gerar interposição de recurso, por motivos variados (perda do prazo para interposição de recurso, desistência da vaga, etc.).

**Gráfico 9 – Resultados das análises dos recursos**

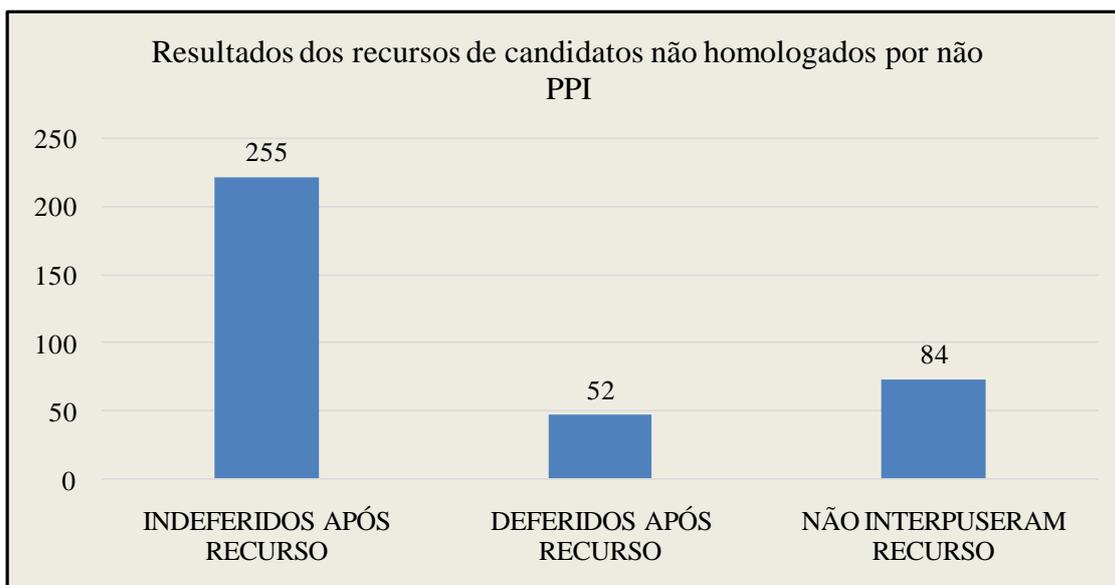
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF – UFRGS).

Aqui cabem algumas considerações. Há dois tipos de recursos interpostos: 1) de candidatos/as que compareceram à sessão de verificação e não foram vistos como pessoas pretas ou pardas; 2) de candidatos/as que não compareceram à sessão de verificação. O total de recursos interpostos, então, considera esse dois perfis de candidatos. A análise do Gráfico 9 demonstra que, do total geral de recursos interpostos (455 recursos), predominaram, após a análise realizada pela Comissão Recursal, os resultados de indeferimento (o indeferimento é considerado como a manutenção do resultado inicial de não homologação), o que pode ser percebido como um alinhamento de entendimento entre as análises realizadas pelas comissões de heretoidentificação e recursal. Os deferimentos, por sua vez, significam a reversão do resultado inicial de não homologação.

É importante esclarecer que a análise dos recursos realizada pela Comissão recursal considerou, além do fenótipo, elementos adicionais (fotos, documentos, etc.), enviados pelos candidatos com a finalidade de legitimação de suas autodeclarações como pertencentes ao grupo social negro. Ressaltamos também que o total de recursos interpostos pode ser compreendido como constituído pelas manifestações tanto de candidatos (as) não homologados que compareceram às sessões de verificação quanto dos (as) candidatos (as) ausentes, e que a conduta da Comissão Recursal, seguindo as

determinações dos editais dos concursos Vestibular e SiSU, era de não reconhecimento dos recursos interpostos pelos candidatos ausentes. De acordo com as referidas determinações, a ausência à sessão de verificação significaria perda irretratável da vaga; portanto, os recursos interpostos por candidatos ausentes foram indeferidos na sua totalidade.

**Gráfico 10 – Resultados dos recursos de candidatos não homologados por não ppi**



Fonte: Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF / UFRGS (2019).

A partir dos dados apresentados, é possível inferir que o total de potenciais recursantes seria de 642 candidatos (285 não homologados por ausência + 357 não homologados por não PPI, ou seja, não homologados por não terem sido vistos como pessoas pretas ou pardas). Ao considerarmos apenas os resultados dos recursos interpostos por candidatos não homologados pela CPVA por não serem vistos como pessoas pretas ou pardas, os dados expressos no Gráfico 10 demonstram que em 65,2% dos casos (255 candidatos) houve manutenção do resultado de não homologação, expresso como **indeferimento** pela comissão recursal; em 13,22% (52 candidatos) houve reversão do resultado inicial de não homologação (expresso como **deferimento**) e, em 21,4% dos candidatos (84) não interpuseram recurso.

No segundo momento, a análise de conteúdo dos recursos interpostos (como dito anteriormente, analisamos apenas os recursos interpostos por candidatos não homologados pela CPVA por não serem vistos como pessoas pretas ou pardas) nos

permitiu determinar os termos mais utilizados pelos/as candidatos/as recursantes, que revelam como estes defendem suas autopercepções étnico-raciais. Nessa etapa, todos os recursos selecionados foram lidos integralmente.

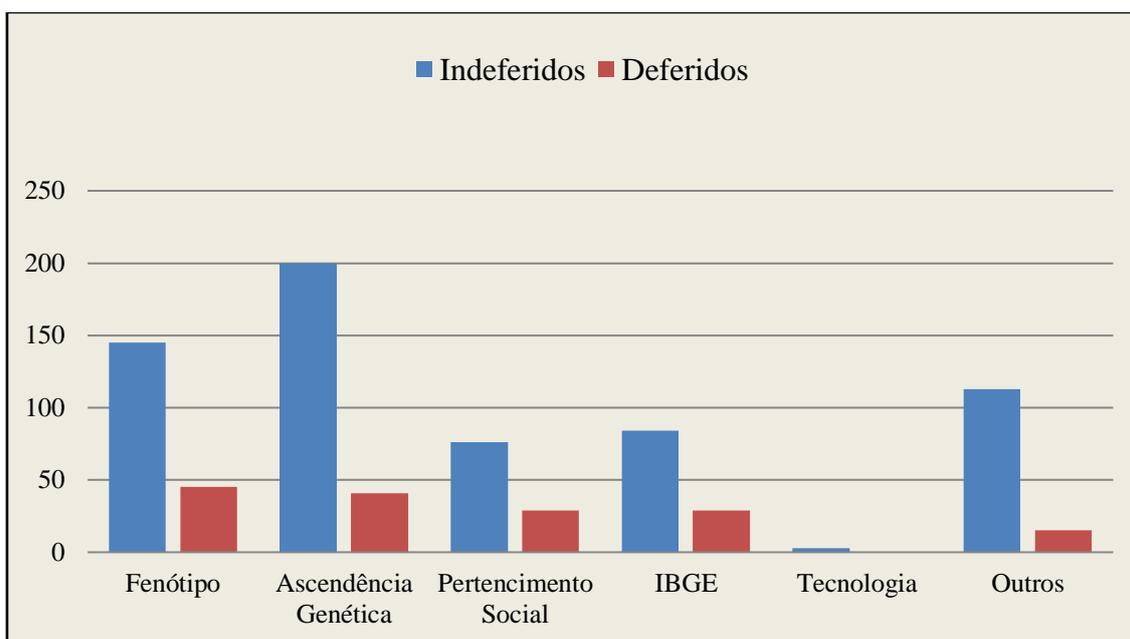
Esse procedimento, alicerçado na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1995) permitiu que se estabelecesse a distinção do que consideraremos como ‘categorias de discurso’. Distinguimos, assim, 6 categorias em nossas análises, que serão apresentadas como segue: **1) Fenótipo** – candidatos que em seus recursos trazem como elemento legitimador de sua autodeclaração suas características fenotípicas; **2) Ascendência genética** – candidatos que em seus recursos trazem como elemento legitimador de sua autodeclaração sua ascendência genética (*“afrodescendência como legitimadora e garantidora de direitos”, etc.*); **3) Pertencimento social** – candidatos que em seus recursos trazem um conjunto de vivências e / ou identificações sociais como elementos legitimadores de sua autodeclaração (*“como a sociedade me vê”; “meu lugar na sociedade”; etc.*); **4) Classificações do IBGE**<sup>73</sup> – candidatos que em seus recursos trazem como elemento legitimador de sua autodeclaração os critérios utilizados pelo IBGE como definidores de cor / raça; **5) Tecnologia** – candidatos que em seus recursos questionam a validade das tecnologias utilizadas<sup>74</sup> durante as sessões de verificação para os candidatos dos cursos EAD; **6) Outros** – candidatos que abordam em seus recursos questões que não podem ser elencadas em nenhuma das categorias anteriores.

O Gráfico 11, abaixo, detalha e quantifica a forma como as categorias de discurso elencadas acima foram utilizadas pelos/as candidatos/as recursantes. Faz-se importante destacarmos que as categorias de discurso estabelecidas não são, necessariamente, excludentes. Alguns candidatos/as utilizaram-se de mais de uma das categorias como conteúdo textual de seus recursos.

---

<sup>73</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>74</sup>Em algumas sessões de verificação dos candidatos a vagas nos cursos de Ensino à distância (EAD), devido à dificuldade de deslocamento para pólos EAD mais distantes, utilizou-se a tecnologia de webconferência (nesses casos, um dos membros da comissão viajava para encontrar o candidato em seu respectivo pólo EAD, enquanto outros dois membros permaneciam em Porto Alegre. A sessão era realizada com auxílio de equipamentos de filmagem e transmissão de imagens e áudio em tempo real).

**Gráfico 11 – Detalhamento e quantificação das categorias de discurso**

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF – UFRGS).

Os dados apresentados no Gráfico 11 revelam que a maior parte dos recursos trouxe em seus conteúdos textuais argumentações que relacionavam a categoria “ascendência genética” como elemento legitimador das autodeclarações de pertencimento étnico-racial. Além disso, e considerando que a análise fenotípica é o elemento fundamental e norteador das tomadas de decisão da CPVA, nos parece pertinente considerarmos que outro achado relevante na análise do referido gráfico diz respeito à categoria “fenótipo”, que aparece como a segunda categoria de discurso mais utilizada pelos/as candidatos/as em seus recursos.

As análises dos dados revelados pelo gráfico 11 nos remetem às argumentações de Hasenbalg (1996) e Silvério (2012), autores já abordados em nosso trabalho. Enquanto Hasenbalg (1996) articula suas argumentações considerando que a crença na democracia racial brasileira está incorporada ao senso comum racial da população, tendo o Estado papel fundamental na oficialização da situação racial no país, Silvério (2012), ampliando a perspectiva de análise, argumenta que historicamente a ação afirmativa baseou-se em três justificações substantivamente distintas: reparação, justiça social e diversidade, e que todas elas estão alicerçadas no questionamento de “quem pode ser definido como negro no Brasil?”, difundido por meios de comunicação e por parte da opinião pública, contrários ao recorte étnico-racial das políticas afirmativas. O

autor afirma que tal questionamento tem o poder duplicado de minar a confiança social nas políticas afirmativas e, ao mesmo tempo, estimular a fraude, pois deixa o entendimento implícito de que em um “país miscigenado” como o Brasil qualquer pessoa pode se declarar como negra (preta ou parda).

Considerando as argumentações dos referidos autores, fica evidente que há distintas concepções de negritude e pertencimento étnico-racial no Brasil, o que torna extremamente complexo determinar quem pode ser considerado negro/a no país.

Assim, a fim de demonstrarmos algumas das diferentes concepções sobre o que é ser negro (a) a partir das perspectivas dos/as candidatos/as recursantes, nos propusemos a aprofundar as análises das categorias utilizadas por eles em seus recursos. Considerando as possibilidades e limitações inerentes ao processo de construção dessa dissertação, decidimos analisar pontualmente algumas das manifestações coletadas em nossa investigação que pudessem exemplificar recursos deferidos e indeferidos.

Desse modo, selecionamos para análise quatro exemplos de recurso, dois que obtiveram parecer de deferimento e dois com parecer de indeferimento<sup>75</sup>. Optamos pela análise dos recursos compostos por ao menos 3 das 6 categorias por nós definidas.

Os recursos que obtiveram parecer de deferimento selecionados (APÊNDICE A – Quadro 10 - Linhas 4 e 38) são listados abaixo:

**Quadro 10 - Categorias de discurso nos recursos DEFERIDOS (linhas 4 e 38)**

Número da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
4	Sim	Sim	Sim	Sim		
38	Sim	Sim	Sim	Sim		Questiona o trabalho da comissão

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF – UFRGS).

Ao analisarmos os conteúdos dos recursos das linhas 4 e 38, foi possível percebermos que os/as candidatos/as, além de enquadrarem-se nas mesmas categorias de discurso (fenótipo, ascendência genética, pertencimento social e classificações do IBGE), construíram suas argumentações baseando-se em fotos suas e de seus familiares

<sup>75</sup>As listas completas podem ser analisadas no APÊNDICE A – Quadros 10 e 11.

anexadas aos recursos interpostos. No recurso referente ao/a candidato/a da linha 38, identificamos também, na categoria “Outros”, questionamentos acerca da legitimidade, da suposta ausência de critérios objetivos e do embasamento legal ou científico nas decisões proferidas pela CPVA, o que a conduziria ao status de “tribunal racial”, segundo o/a candidato/a.

Em relação aos recursos que obtiveram parecer de indeferimento selecionados (APÊNDICE A – Quadro 11 - Linhas 89 e 96) listados abaixo:

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (linhas 89 e 96)**

Número da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
89	Sim	Sim	Sim	Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo, classificação de Fitzpatrick
96			Sim	Sim		Cita a lei 12711/12, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo, questiona os métodos da comissão

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF – UFRGS).

A análise dos conteúdos dos recursos das linhas 89 e 96 nos permitiu observar que os/as candidatos/as recursantes trazem elementos discursivos muito parecidos com aqueles trazidos pelos candidatos deferidos (linhas 4 e 38) citados anteriormente, mesmo não estando enquadrados efetivamente nas mesmas categorias de discurso. Os candidatos também questionam o que consideram ser a ausência de clareza na fundamentação da sua não homologação pela CPVA (linha 89) e os métodos utilizados

pela CPVA nas suas tomadas de decisão (linha 96). Além desses termos, o candidato da linha 96, citando a lei 12.711/12, questiona a legitimidade das avaliações realizadas pela CPVA, argumentando em favor de uma suposta “autoridade subjetiva” da autodeclaração frente ao procedimento de heteroidentificação. Ambos/as os/as candidatos/as relatam já terem sofrido discriminação por conta dos seus fenótipos.

Achado interessante é o fato de o /a candidato / a da linha 89 finalizar suas argumentações de forma peculiar. Para legitimar sua ascendência genética, o/a candidato/a se vale de um termo utilizado no âmbito da medicina dermatológica, a classificação de Fitzpatrick<sup>76</sup>, afirmando que ao nascer, possuía a chamada Mancha Mongólica, a qual, conforme laudo atestado por médico dermatologista e anexado ao respectivo recurso está presente nos indivíduos da raça negra e nos afrodescendentes. O/a candidato/a anexou ao recurso fotos suas quando bebê para comprovar a existência da referida mancha.

Os resultados encontrados, tanto nas análises dos recursos deferidos quanto dos indeferidos, nos remetem às afirmações de Santos (2012) que defende que as argumentações acerca da definição de quem pode ser considerado negro/a no Brasil, e as relacionadas ao âmbito jurídico se apresentam como as principais justificativas de resistência aos métodos de controle e direcionamento das políticas afirmativas de recorte étnico-racial na educação superior. Tais resultados também mantêm estreita correlação com os conceitos de preconceito racial de marca de Nogueira (2006) e de justiça de Fraser (2006).

Os argumentos pautados na eventual subjetividade da definição de quem pode ser considerado negro/a no Brasil, e que, conseqüentemente, geram questionamentos acerca dos métodos de enquadramento fenotípico utilizados pela CPVA, quando analisados sob a perspectiva de Nogueira (2006) acerca do modelo brasileiro de preconceito racial, esbarram nas sólidas argumentações do autor de que o preconceito e a discriminação existentes na sociedade brasileira são pautados nos elementos fenotípicos, nos traços objetivamente identificáveis de indivíduos e grupos sociais. Argumentos que, inclusive, influenciaram diretamente a normatização das metodologias

---

<sup>76</sup>A Classificação de Fitzpatrick foi criada em 1976 pelo médico norte-americano Thomas B. Fitzpatrick, que classificou a pele em fototipos de um a seis, a partir da capacidade de cada pessoa em se bronzear, considerando também a sensibilidade e vermelhidão quando exposta ao sol. (<https://www.sbd.org.br/dermatologia/pele/cuidados/classificacao-dos-fototipos-de-pele/>)

empregadas nos processos de heteroidentificação para ocupação de vagas em concursos públicos no país.

Por sua vez, as críticas pautadas no âmbito jurídico se diluem frente aos conceitos de redistribuição e reconhecimento de Fraser (2006), e ao princípio constitucional da igualdade, presente no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O referido artigo, quando considerado a partir igualdade material, refere o tratamento isonômico que deve ser destinado às pessoas colocadas em situações sociais diferentes, tratando-as na exata medida de suas desigualdades, ou seja, igualmente os iguais e desigualmente os desiguais.

Por sua vez, Fraser (2006) argumenta que a justiça na atualidade exige tanto dinâmicas de redistribuição quanto de reconhecimento, e mesmo assumindo que em determinados momentos pode haver dilemas na relação entre essas duas dimensões, a autora afirma que desde o final do século XX as lutas por reconhecimento se tornaram uma forma paradigmática de conflito político, principalmente pelo fato de que tais lutas tendem a diferenciar os grupos para remediar injustiças, e que as demandas por reconhecimento das diferenças dão combustível às lutas de grupos, mobilizados, por exemplo, sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade.

As análises de conteúdo realizadas evidenciaram também que as concepções de negritude por vezes se apresentam com certa subjetividade, e nem sempre dialogam com as dimensões e os critérios objetivos estabelecidos como balizadores para as análises fenotípicas por heteroidentificação, como as empregadas nas sessões de verificação da CPVA. Essas percepções podem ser entendidas como um exemplo do “embate” entre os conceitos de identidade e status, um dos pontos centrais das argumentações de Fraser (2007).

Na referência em questão, a autora considera a perspectiva da identidade como o modelo padrão de reconhecimento. Segundo ela, nesse modelo o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo, e o não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o conseqüente dano à subjetividade dos membros do grupo. Fraser (2007, p.106) afirma: “O ponto central da minha estratégia é romper com o modelo padrão de reconhecimento, o da identidade”, e, ao defender a proposição de que o modelo da identidade é profundamente problemático e danoso aos indivíduos a ele submetidos, complementa que:

Muitas vezes, o resultado é a imposição de uma identidade de grupo singular e drasticamente simplificada que nega a complexidade das vidas dos indivíduos, a multiplicidade de suas identificações e as interseções de suas várias afiliações. Além disso, o modelo reifica a cultura. (...) Ademais, ao negar a heterogeneidade interna, o modelo de identidade obscurece as disputas, *dentro* dos grupos sociais, por autoridade para representá-los, assim como por poder. (FRASER, 2007, p.107)

Em tais termos, nos parece pertinente inferir que, mesmo que em alguns casos seja relevante considerar que as resoluções, tanto dos membros da CPVA quanto dos membros da Comissão Recursal, frente à subjetividade das diferentes concepções de negritude dos /as candidatos /as, considerem as problematizações propostas por Fraser (2007) acerca do modelo padrão de identidade, os métodos de controle e direcionamento de políticas de recorte étnico-racial no Brasil precisam ser pautados pelo modelo brasileiro de preconceito racial, que tem, sob a perspectiva de Nogueira (2006), viés fenotípico, de marca; ou seja, tais métodos precisam estar alinhados com os traços objetivamente identificáveis de indivíduos e grupos sociais para que possam se aproximar, para além do reconhecimento cultural com base no *status*, das concepções de igualdade material, equidade e redistribuição socioeconômica, na promoção da justiça social.

## **6.5 Considerações finais do capítulo**

Ao longo desse sexto capítulo trouxemos nossas considerações empírico-analíticas, desenvolvidas a partir das propostas elencadas ao longo de todo o trabalho.

Ao abordarmos cuidadosamente os processos que influenciaram a normatização da política afirmativa na UFRGS, e culminaram com a institucionalização da Comissão Permanente de Verificação (CPVA), foi possível perceber que os processos políticos normativos de tomada de decisão na referida universidade são perpassados e diretamente influenciados por elementos pertinentes aos conceitos de paridade participativa de Fraser (2006) e de democracia de Santos (2002). Consideramos também a relevante contribuição dos sujeitos envolvidos nas ações político-institucionais relativas à temática, os efeitos dessa política no âmbito institucional, as diversas (e, eventualmente, divergentes) concepções acerca do modelo de política afirmativa e os

mecanismos institucionais de condução, controle e direcionamento dessa política adotados pela universidade.

Revisitando o conceito de paridade participativa de Fraser (2006), entendemos que essa paridade deve ser empregada também no espaço institucionalizado, no âmbito da esfera pública, se concretizando quando houver a ruptura dos padrões que geram exclusão e são contrários à diversidade social e cultural.

Nossas análises nos permitiram alcançar também a amplificada importância prática que emerge a partir da efetivação do conceito de democracia mais abrangente, pautado não só em novos modelos de organização da vida política, mas também no surgimento de novas mentalidades, sociabilidades e formas de convívio, intitulado por Santos (2002) de “novas epistemologias” e que, somando-se às argumentações de Nancy Fraser, apresentam formas de ações progressistas que atendem a determinadas dimensões sociais, e que alcançam as categorias da democracia representativa e da justiça.

Quanto à análise de conteúdo das fontes documentais selecionadas, os conceitos teórico-analíticos utilizados em nosso trabalho nos permitiram inferir que os processos de tomada de decisão durante as sessões de heteroidentificação promovidas pela CPVA apesar de serem baseados em referências objetivas, em alguns casos são influenciados por aspectos que remetem a certa subjetividade, o que torna fundamentais os processos de capacitação constante dos sujeitos envolvidos. Foi possível diagnosticar também que a diversidade na composição da comissão pode ser abordada como um dos fatores fundamentais para tomadas de decisão mais adequadas.

Outra percepção, que emergiu durante nosso processo de análise de conteúdo dos recursos interpostos, sugere que os referidos textos, além de evidenciarem conceitos que se aproximam daqueles sustentados por Santos (2012), de que a resistência à adoção de medidas de controle e direcionamento das políticas afirmativas no ensino superior no Brasil, em especial as cotas com recorte étnico-racial, tem se pautado em argumentos como o da definição de quem pode ser considerado negro/a e o jurídico, mantêm estreita correlação com os conceitos de justiça e injustiça social abordados pelos autores citados ao longo do nosso trabalho, particularmente com as abordagens teórico-conceituais de identidade étnica de Oracy Nogueira, de identidade de Nancy Fraser e de igualdade material da Constituição Federal de 1988.

Percebendo os limites da identidade como modelo padrão de reconhecimento, e ao propor o modelo de status como abordagem alternativa (e mais justa) para essa finalidade, Fraser (2007) considera que o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. Para a autora, visto pela perspectiva do status, o não reconhecimento não significaria depreciação e deformação da identidade de grupo.

Os argumentos de Nogueira (2006), que, inclusive, influenciaram diretamente a normatização das metodologias empregadas nos processos de heteroidentificação para ocupação de vagas em concursos no âmbito da administração pública no país, e com o qual nos alinhamos, têm como foco, no entanto, o modelo brasileiro de preconceito racial. Segundo o autor, o preconceito e a discriminação racial existentes na sociedade brasileira são pautados nos elementos fenotípicos, nos traços objetivamente identificáveis de indivíduos e grupos sociais.

Já o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) refere o tratamento isonômico que deve ser destinado às pessoas colocadas em situações sociais diferentes, tratando-as na exata medida de suas desigualdades, ou seja, igualmente os iguais e desigualmente os desiguais.

Por fim, nossa experiência institucional durante o planejamento e a execução das sessões de verificação nos permite notar que, embora as normatizações deixem claro que em ambos os processos o enquadramento fenotípico dos/as candidatos/as deve ser considerado como o norteador das tomadas de decisão dos membros da CPVA, na prática esse elemento não se constitui, necessariamente, como única ferramenta de análise. Nos relatos de alguns membros é possível constatar que em alguns casos (principalmente nos casos em que há dúvidas sobre o referido enquadramento fenotípico) a consulta à autodeclaração produzida pelos (as) candidatos (as), bem como a consulta aos eventuais documentos adicionais que podem ser apresentados (em especial, as fotos dos/as candidatos/as) são subsídios auxiliares de extrema importância para que a decisão se estabeleça de forma justa.

Diante desse panorama, fica claro que as comissões de verificação (heteroidentificação) surgem e se estabelecem como importantes ferramentas de controle e direcionamento das políticas afirmativas para as pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas). Apesar das críticas e dúvidas acerca de como estabelecer procedimentos, traçar objetivos e identificar destinatários, a adoção dessas comissões

vem se ampliando ao longo dos anos no âmbito institucional de diversas universidades brasileiras, como uma demanda dos sujeitos de direitos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda política pública é uma tentativa de agir sobre um domínio problemático da sociedade com a finalidade de adaptá-lo, conservá-lo ou transformá-lo. Os atores que dela participam sempre agem orientados por certas representações relativas à natureza do problema, das soluções e das consequências de sua própria ação. (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2013, p.42)

Estudar a ação pública consiste em buscar compreender as lógicas utilizadas nas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados, e em compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas das fronteiras entre Estado e sociedade; consiste em compreender que as contradições são inerentes à política pública, e que não caracterizam, necessariamente, falhas ou invalidações da política. É compreender que uma política pública pode ser também um espaço de disputas, e que estas disputas podem remodelar e até mesmo redirecionar as ações públicas. Além disso, ao analisarmos os efeitos de uma política pública, é necessário que sejam consideradas as dimensões materiais e simbólicas dessa política.

Nesse sentido, Frey (2000) traz importante contribuição ao argumentar que há três abordagens possíveis através das quais os problemas de investigação associados à ciência política sejam analisados. Uma dessas abordagens é relativa aos resultados que um determinado sistema político produz, que consiste na avaliação das contribuições que certas estratégias escolhidas podem trazer para a solução de problemas específicos. Assim, se estamos preocupados com a construção de uma política de reconhecimento que contribua para a construção do respeito às identidades dos sujeitos na dimensão do respeito moral e, ao mesmo tempo, com o reconhecimento público e estatal das pessoas autodeclaradas negras, não podemos nos restringir a apenas aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos e institucionalizados por políticas setoriais; ao contrário, devemos analisar as inter-relações existentes entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos das políticas.

Ao retomarmos as argumentações de autores e autoras citados ao longo de nosso trabalho, especialmente quando revisitamos as perspectivas de abordagem acerca da democracia a partir das idéias de Boaventura de Souza Santos, e acerca da justiça social, nas argumentações de Nancy Fraser, percebemos que o panorama ideal de ambas as abordagens deve se estabelecer a partir da necessária articulação entre os conceitos de

democracia participativa, abordados por Santos (2002), e de justiça social tridimensional, defendido por Fraser (2006).

No entanto, tendo em conta as argumentações de Mendonça (1996), que afirma que no Brasil a forma vigente de Estado (em que as ações estatais partem de normas estabelecidas linearmente, considerando apenas as idéias e proposições de determinados grupo sociais que detêm a hegemonia cultural, e, portanto, excluindo o pressuposto da paridade participativa) tende a gerar exclusão e desigualdade, principalmente quando consideramos o panorama em que essas dimensões sociais se manifestam e influenciam as vidas de grande parte da população negra no Brasil, se faz pertinente considerarmos que os ideais de democracia participativa e de justiça social tridimensional parecem ainda longe de serem efetivados no país.

Além disso, ao ampliarmos nosso campo de visão associando as temáticas da democracia e da justiça social ao direito à educação, e inserindo-as na dimensão dos direitos humanos, aproximando nossas argumentações às idéias de Clérico e Aldao (2011), torna-se ainda mais evidente que quando há linearidade nos processos de tomada de decisão e nas ações estatais, “se excluye a algunos de algo que se les otorga a otros sin recurrir a un examen de igualdad.” (CLÉRICO; ALDAO, 2011, p.158).

Assim, considerando o problema de pesquisa proposto em nosso trabalho - **Como e se a atuação da Comissão de Verificação da Autodeclaração étnico-racial pode garantir a justa ocupação das vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as pessoas negras (pretos/as e pardos/as) nos processos seletivos para ingresso pela política afirmativa nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?** - e os principais achados citados anteriormente, é possível inferirmos que a atuação da CPVA contribui de forma significativa para que a ocupação das vagas reservadas para candidatos/as autodeclarados/as como pessoas negras (pretos/as e pardos/as) nos processos seletivos para ingresso pela política afirmativa nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul se estabeleça de forma justa, sendo essa justiça demandada pelos próprios sujeitos de direitos.

Assim, ressaltamos as comissões de heteroidentificação racial como instrumentos de justiça racial necessário já que, no caso do Brasil, pessoas de pele branca frequentemente aparecem com *status* de reconhecimento e legitimação social que expressam resquícios da política de branqueamento, que pode ter ficado

obscurecida pelo forte investimento na política da mestiçagem a partir da década de 1930. Nesse sentido, Fraser (2006, p. 58) cita:

Sin embargo, las normas que favorecen a los blancos, europeos, heterosexuales, hombres y cristianos están institucionalizadas en muchos lugares de todo el mundo. Siguen impidiendo la paridad de participación y, en consecuencia, definiendo los ejes de la subordinación de estatus.

Por essa perspectiva de abordagem, pode-se questionar se as políticas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior no Brasil, ao ampliarem o acesso de pessoas advindas de classes desfavorecidas econômica e culturalmente, estariam realmente promovendo equidade e justiça social reparatória ou se, em verdade, numa análise contextual política baseada nas argumentações de Bourdieu (1998, 2011), estariam a serviço de uma “aparente democratização”.

Em nosso trabalho consideramos as políticas afirmativas para a educação superior em sua potencialidade como estratégia para reduzir a estratificação social e étnico-racial no acesso à educação, e em especial à educação superior. Argumentamos que nossa concepção de justiça social se assemelha, essencialmente, à de Nancy Fraser e defendemos, tal qual a autora, que a atual separação entre as políticas de redistribuição e de reconhecimento é inerente ao cenário social capitalista moderno, e que estas esferas econômicas e culturais da sociedade devem ser entendidas como dimensões que, apesar de diferenciadas, estão profundamente interconectadas; assim, por serem mutuamente constitutivas, não podem ser distinguidas, separadas, de maneira significativa. Entendemos também que a justiça social exige a efetiva e bem-sucedida articulação entre as dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da participação política, a partir da paridade participativa.

Isso, no entanto, não significa dizer que a solução para as injustiças sociais já está posta, resolvida, efetivada, mas sim que esta se apresenta como processo, com suas dinâmicas de contingência e adaptação, e que, no Brasil, em especial, essas injustiças têm contornos étnico-raciais bem evidentes, manifestados no racismo sofrido pela população negra cotidianamente.

É fundamental citar aqui a argumentação de Deus (2015, p. 55):

O racismo está incrustado em relações de poder: Consiste na capacidade construída de um grupo em formular uma ideologia que

não apenas torne legítima uma determinada relação de poder, mas, também, que funcione como um mecanismo capaz de reproduzir essa relação de poder.

Além disso, e concordando com Silvério (2012), consideramos que as desigualdades entre negros e brancos no Brasil resultam, entre outros aspectos<sup>77</sup>, das diferenças de qualificação educacional entre esses grupos, e que a discriminação racial tem papel central na reprodução e permanência destas diferenças ao longo dos anos. Nesse sentido, institucionalizar a política de ações afirmativas, por lei, é dever das instituições públicas brasileiras e de seus agentes, e acompanhar seu desenvolvimento, por ética e compromisso, deve ser responsabilidade de todos (as) aqueles (as) alinhados (as) com a busca da erradicação das desigualdades sociais.

Devemos considerar, no entanto, que passada mais de uma década do primeiro ingresso de cotistas raciais na UFRGS não se pode deixar de celebrar a diplomação de jovens que, em outros tempos, sequer se sentiriam em condições de ingressar como estudantes em universidades públicas. Além disso, podemos afirmar, a partir dos dados apresentados ao longo de nosso trabalho, que passou o tempo em que estudar em universidades como a UFRGS era direito de minorias privilegiadas, pois atualmente ao menos 50% das vagas em todos os cursos são ocupadas por estudantes oriundos da escola pública, e entre estes há um número expressivo de pessoas autodeclaradas negras, o que pode ser entendido como um desdobramento positivo que recompensa os esforços de indivíduos que tinham a conclusão do ensino médio como limite educacional.

Evidentemente, existe ainda um longo caminho a ser percorrido para que se possa alcançar e estabelecer a justiça social na educação superior brasileira, expressa tanto no alargamento das portas de entrada (ingresso) e de saída (diplomação) para os estudantes universitários cotistas, em especial os (as) autodeclarados (as) negros (as), quanto na visibilidade dos impactos simbólicos produzidos pelas políticas afirmativas, principalmente quanto à redução das desigualdades raciais pela via da educação formal.

---

<sup>77</sup>O autor aponta também as disparidades na distribuição regional e a estrutura de emprego que determina distinções na distribuição de renda.

Nesse sentido, reforçamos nosso entendimento acerca da importância da institucionalização, principalmente por parte das IFES, de ferramentas de controle e direcionamento de suas políticas afirmativas, em especial nas de cunho étnico-racial, pautadas na heteroidentificação, pois acreditamos que sem elas, e devido ao tipo de racismo brasileiro, que segundo Nogueira (2006) não teria origem em eventuais diferenças genóticas, baseadas na ancestralidade dos indivíduos, o que é comum em países como os Estados Unidos, mas é pautado nos elementos fenotípicos, nos traços objetivamente identificáveis de indivíduos e grupos sociais, pode-se permitir que aqueles que Carvalho (2016) classifica como “afroconvenientes”, pessoas não possuidoras do fenótipo negro apesar de apresentarem ascendência genética negra, e, portanto, não sujeitas à discriminação e participantes dos mesmos privilégios dos não negros, sejam aprovadas na modalidade de reserva de vagas mesmo não sendo as reais destinatárias do benefício. Entendemos, assim como Carvalho (2016, p. 199) que:

(...) as políticas públicas de caráter racial são um avanço significativo no combate ao racismo e discriminação. Todavia, sem a devida fiscalização e acompanhamento, há um risco das mesmas se tornarem o que tantas outras leis anti-racistas se tornaram ao longo da história: *letras mortas*, sendo portas de entrada para *a oportunidade da cor*.

Para além das questões étnico-raciais, faz-se relevante citarmos que nossa dissertação foi concluída ao longo de boa parte do processo de isolamento social devido à pandemia da Covid-19. A singularidade desse momento sócio-histórico mundial fez aflorar, ainda mais, nosso entendimento acerca da necessária presença do Estado, pautado pela lógica de bem-estar social, como ente regulador, normatizador e garantidor de direitos, bem como planejador e executor de políticas públicas que busquem garantir o alcance dos mais elevados níveis de justiça social pautada na equidade, na redistribuição, no reconhecimento e na paridade participativa nas tomadas de decisão.

Nesse sentido, é importante reforçarmos que há também a perspectiva de tempos difíceis no que tange à justiça social. Segundo Afonso (2001, p. 22):

O que está ocorrendo na fase actual de globalização e transnacionalização do capitalismo mostra que estamos perante a emergência de novos factores e processos (económicos, políticos e culturais) que trazem consigo as incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional, deixando também em aberto outras possibilidades para uma nova geração de políticas e direitos que possam actualizar as conquistas da cidadania democrática, agora na

esfera de outras instâncias e contextos que transcendem o próprio Estado-nação, embora podendo e devendo articular-se com este.

Esses novos tempos demandarão muita luta para manutenção de direitos já conquistados, pois a ascensão da chamada nova direita no cenário político nacional, que defende o neoliberalismo econômico e o conservadorismo moral como elementos de uma agenda capitalista que vem sendo impulsionada na política internacional nos últimos anos, e que renovou seu fôlego com o resultado das últimas eleições presidenciais brasileiras, pode gerar elevados riscos de retrocesso e interrupção nos processos que objetivam proporcionar redistribuição, reconhecimento e participação política à parcela da população brasileira que historicamente foi desfavorecida e alijada de direitos. Como argumenta Souza (2009, p.25):

O privilégio positivo do “talento inato” das classes alta e média é transformado em privilégio negativo de toda uma classe social que se produz e se reproduz como classe de indivíduos com um “estigma inato”. Essas são as pessoas que estão sempre a um passo — ou com os dois pés dentro — da delinquência e do abandono. Essa classe é moderna. Não é o “jeitinho brasileiro” de 500 anos atrás que a cria, mas a impossibilidade afetiva, emocional, moral e existencial de “incorporação” dos pressupostos indispensáveis à apropriação tanto de capital cultural quanto de capital econômico.

Nesse sentido, devemos considerar também a aproximação entre as argumentações de Santos (2010), Fraser (2006) e Nascimento (1978, 1980, 2004), autores que abordam em suas obras conceitos de justiça social pautados na necessária ruptura dos padrões sociais que geram exclusão e que são contrários à diversidade social e cultural.

Santos (2010) ao abordar as lutas anticapitalista e anti-colonialista afirma que “La dominación de clase y la dominación étnico-racial se alimentan mutuamente, por tanto, la lucha por la igualdad no puede estar separada de la lucha por el reconocimiento de la diferencia.” (SANTOS, 2010, p. 15).

Fraser (2006) ao argumentar acerca da tridimensionalidade da justiça refere que o debate atual acerca da justiça social se debruça também na percepção de que há novas relevâncias (como a consideração dos aspectos étnico-raciais) nas lutas pelo estabelecimento de um modelo de justiça tridimensional, e que, conseqüentemente,

surgem novas demandas por esse tipo de enquadramento conjuntural político, em especial no que tange à paridade participativa, uma vez que:

(...) lo que hace que el reconocimiento erróneo sea moralmente tal es que niega a algunos individuos y grupos la posibilidad de participar a la par con otros en la interacción social. La norma de la paridad participativa que se invoca aquí es no sectaria en el sentido que se requiere. Puede justificar las reivindicaciones de reconocimiento como normativamente vinculantes para todos los que estén de acuerdo con atenerse a unos términos justos de interacción en condiciones de pluralismo de valores. (FRASER, 2006, p. 37)

Além disso, ao se colocar a favor de um modelo de reconhecimento pautado no status, em detrimento ao modelo de reconhecimento pautado em identidade sugerido por Honnet (2009), a autora afirma que “(...) el modelo de estatus evita el punto de vista que sostiene que todo el mundo tiene el mismo derecho a la estima social.” (FRASER, 2006, p. 38), sustentando, assim, que todos devem ter o mesmo direito de tentar alcançar a estima social a partir de justas condições de igualdade de oportunidade, e que “(...) esas condiciones no se consiguen cuando los patrones institucionalizados de valor cultural degradan de manera generalizada, por ejemplo, la feminilidad, la “no brancura”, la homosexualidad y todo aquello que se asocie a ello.” (FRASER, 2006, p. 39)

Por sua vez, Nascimento (1978, 1980, 2004), considerando a historicidade das lutas anti-racismo como aspecto fundamental de suas proposições, expõe a dinâmica do processo de segregação, preconceito, discriminação e racismo vividos pela população negra brasileira ao longo dos anos, e defende a idéia de um necessário rompimento com os moldes da sociedade capitalista hierarquizada em classes, propondo que negros e negras devem reconstruir e recontar suas histórias a partir de um novo paradigma de organização social, a partir da perspectiva de uma sociedade justa e igualitária, adotando, então, um modelo quilombista de organização social, no qual a liberdade, a justiça, a igualdade e a soberania são os elementos que fundamentariam a dinâmica política e social, implicando, assim, na transformação da realidade

Nesses termos, entendemos que o engajamento na luta contra as diversas formas de opressão e discriminação, bem como na busca por justiça social é, essencialmente, um processo ético-político, e que somente considerando as particularidades das demandas dos sujeitos de direitos, que, segundo Fraser, podem ser entendidas a partir de uma perspectiva de justiça que considere as dimensões da redistribuição, do

reconhecimento e da paridade participativa (justiça tridimensional), é que se pode alcançar a efetividade da justiça social.

Por isso, é fundamental que as instituições públicas, em especial as ligadas à educação, e toda a sociedade continuem imbuídas do propósito basilar das políticas afirmativas para a educação superior: proporcionar as condições necessárias para que os estudantes de maior vulnerabilidade social possam acessar, permanecer e concluir seus estudos com êxito e qualidade, respeitando seus direitos e identidades, e promovendo a participação paritária nas instâncias de debate e tomada de decisão.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001.

ALVES, José Augusto Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 45, n. 02, p. 198-223, 2002.

ARTES, Amélia; CHALCO, Jesús Mena. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1221-1238, 2017.

ASSIS, Valdirene Silva de (org.). **Coordigualdade 15 anos**. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2018.

AVRITZER, Leonardo; GOMES, Lilian Cristina Bernardo. Política de Reconhecimento, Raça e Democracia no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 39-68, 2013.

BALL, Stephen John. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Pensilvânia, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

BALL, Stephen John. In: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jeferson. **Políticas Educacionais - questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROZO, Paulo Daflon. A idéia de igualdade as ações afirmativas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, p. 103-141, 2004.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: avaliação de políticas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 86, p. 95-128, 2015.

BATISTA, Neusa Chaves. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Pro-Posições**, Campinas, v.29, n.3, p. 41-65, 2018.

BATISTA, Neusa Chaves; FIGUEIREDO, Hodo Apolinário Coutinho. Comissões de Heteroidentificação Racial para acesso em universidades federais. **Cadernos de Pesquisa**, 2020 - **NO PRELO**.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186-2**. Brasília, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Redistribuição, reconhecimento e representação: diálogos sobre igualdade de gênero**. Brasília: IPEA, 2011.

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, 2012a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186**. Brasília, 2012b.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409 de dezembro 28 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, 2016a.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Recomendação nº 41 de 9 de agosto de 2016**. Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. Brasília, 2016b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Brasília: IBGE, 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2018b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas. **Portaria nº 4, de 06 de abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014. Brasília, 2018c.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Brasília: IBGE, 2019a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019b.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 11ª edição. Campinas: Papyrus, 2011.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas públicas na educação superior: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS**. UFRGS, 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAMPOS, Luiz; FRANÇA, Danilo; JÚNIOR, João Feres. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe**. Brasília: GEMAA, 2018.

CARVALHO, Josédla Fraga Costa. **A oportunidade da cor: Judicialização das cotas sociorraciais da UFMA**. UFMA, 2016. 215 f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

CLERICO, Laura; ALDAO, Martin. La igualdad como redistribucion y como reconocimiento: derechos de los pueblosindigenas y Corte Interamericana de Derechos Humanos. **Estudios Constitucionales**, Ano 9, n. 1, p. 157-198, 2011.

DAFLON, Verônica Toste; JUNIOR, João Feres; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DAFLON, Verônica Toste; CARVALHAES, Flavio; JUNIOR, João Feres. Sentindo na Pele - Percepções de Discriminação cotidiana de pretos e pardos no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 293-330, 2017.

DALE, Roger. Review essay: whither the state and education policy? Recent work in Australia and New Zealand. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 13, n. 2, p. 387-395, 1992.

DEUS, Zélia Amador de. As personas (máscaras) do racismo. In: NUNES, Georgia Helena Lima; GOMES, Arilson dos Santos; BAPTISTA, Jean Tiago (orgs.). **Anais do I COPENE SUL**. Pelotas: Ed. UFPel, 2015.

DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. 1º edição. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de Políticas Públicas**. 1º edição. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2013.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada, tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS**. UFRGS, 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10º edição. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1975.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Ligia Mori. **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

FERNANDES, Florestan. Prefácio. In: **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das universidades federais. Brasília: ANDIFES, 2019.

FONTAINE, Guillaume. **El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2015.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era Pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política: redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico**. Madrid. Ediciones Morata, 2006a.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006b.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem Ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007a.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 291-308, 2007b.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FRASER, Nancy. Entrevista com Nancy Fraser. In: ABREU, Maria Aparecida (org.). **Redistribuição, reconhecimento e representação: diálogos sobre igualdade de gênero**. Brasília: IPEA, 2011

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 40, p. 43-64, 2018.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000.

GREENE, Jennifer C. Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? **Journal of Mixed Methods Research**, Michigan, v. 2, n. 1, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, ciência e sociedade**, Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996.

HILL, Michael. Implementação: uma visão geral. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas: coletânea**, Brasília v.2, p 62-87, 2006.

HONNETH, Axel. A textura da justiça: Sobre os limites do procedimentalismo contemporâneo. **Civitas**, Porto Alegre, v.9, n.3, p.345-368, 2009.

JAIME, Fernando Martín; DUFOUR, Gustavo, ALESSANDRO, Martín; AMAYA, Paula. **Introducción al análisis de políticas públicas**. 1º edição. Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013.

JUNIOR, João Feres; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, n. 99, p.257-293, 2016.

JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. Orientações práticas para a implementação da comissão de heteroidentificação em Institutos Federais de Educação (IF'S). In: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. 1º edição. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

LIMA, Márcia. Ações Afirmativas e juventude negra no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 27-43, 2015.

MACHADO Marcell; BESSA, Águida; JÚNIOR, João Feres. **Levantamento das políticas de ação afirmativa**. Brasília: GEMAA, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa- e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MELLO, Marcus Rômulo Maia. **Cotas Sociorraciais em Universidades**. UFAL, 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Alagoas, Maceió, 2013.

MENDONÇA, Sonia Regina. Estado, Violência Simbólica e Metaforização da Cidadania. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.1, p.94-125, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 113-133, 2000.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Editora Inep/MEC, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n. 50, p. 209-224, 2004.

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**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NUNES, Georgia Helena Lima; GOMES, Arilson dos Santos; BAPTISTA, Jean Tiago (orgs.). **Anais do I COPENE SUL**. Pelotas: Ed. UFPel, 2015.

NUNES Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. 1º edição. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade do século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativas**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.49 n.172, p.184-208, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Enio Moraes da. O Estado Democrático de Direito. **Revista de informação legislativa**, Brasília, v. 42, n. 167, p. 2013-229, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Editora Inep/MEC, 2003.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antônio. Movimentos negros e direitos humanos. In: NUNES, Georgia Helena Lima; GOMES, Arilson dos Santos; BAPTISTA, Jean Tiago (orgs.). **Anais do I COPENE SUL**. Pelotas: Ed. UFPel, 2015.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O processo de formação da lei de cotas e o racismo institucional no Brasil**. UnB, 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF**. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.

SOUZA, Jessé. **Ralé Brasileira. Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, 2004.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 3.222 de 03 de novembro de 2006**. Cria a Comissão Especial responsável por apresentar proposta sobre o tema “Ações Afirmativas”. Porto Alegre, 2006.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Decisão n. 134 de 29 de junho de 2007 (CONSUN)**. Institui o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 22 de 06 de julho de 2011 (CEPE)**. Altera a Resolução nº 46/2009 do CEPE, que estabelece as normas para o concurso vestibular para ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Decisão n. 268 de 03 de agosto de 2012 (CONSUN)**. Altera a Decisão nº 134/2012. Porto Alegre, 2012a.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2012b.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas (2008-2012)**. Porto Alegre, 2012c.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2013.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2014.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2015.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Decisão n. 312 de 30 de setembro de 2016 (CONSUN)**. Altera a Decisão nº 268/2012. Porto Alegre, 2016a.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2016b.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 9.991 de 16 de dezembro de 2016**. Designa a Comissão de Estudos da Verificação de Autodeclarações de Candidatos Pretos, Pardos e Indígenas aos processos seletivos para ingresso de graduação da UFRGS por meio do Programa de Ações Afirmativas. Porto Alegre, 2016c.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Decisão n. 212 de 22 de setembro de 2017(CONSUN)**. Altera a Decisão nº 268/2012. Porto Alegre, 2017a.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2017b.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 799 de 29 de janeiro de 2018**. Cria Comissão Permanente de Verificação de Autodeclaração Racial para candidatos de processos seletivos para graduação. Porto Alegre, 2018a.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 937 de 31 de janeiro de 2018**. Orienta sobre a interposição de recursos contra o resultado de verificação fenotípica quando do ingresso em curso de graduação. Porto Alegre, 2018b.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2018c.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório Anual da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2019a.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório de avaliação da implementação do procedimento da verificação étnico - racial e aperfeiçoamentos**. Porto Alegre, 2019b.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 2001

VAZ, Livia Maria Santana e Sant'Anna. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. 1º edição. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

## APÊNDICE A

### Quadro 1 - Levantamento CAPES, BDTD E LUME

Descritores	CAPES	BDTD	LUME
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"	134	102	267
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"	88	71	154
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"	145	120	594
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"	50	34	183
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"	32	28	114
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"	58	38	313
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"	51	32	148
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"	17	10	110
"ação afirmativa"AND"negros"	192	170	199
"ações afirmativas"AND "negros"	334	234	369
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	1	3
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	1	3
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	1	3
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	0	3
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	0	3
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	0	3
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	0	3
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	0	3
"ação afirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0	1	3
"ações afirmativas"AND "negros"AND"heteroidentificação"	1	1	3
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	1	1	0
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	1	1	0
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0	0	0
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0	0	0
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0	0	0
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0	0	0
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0	0	0
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0	0	0
"ação afirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	1	2	0
"ações afirmativas"AND "negros"AND"heterodeclaração"	1	2	0

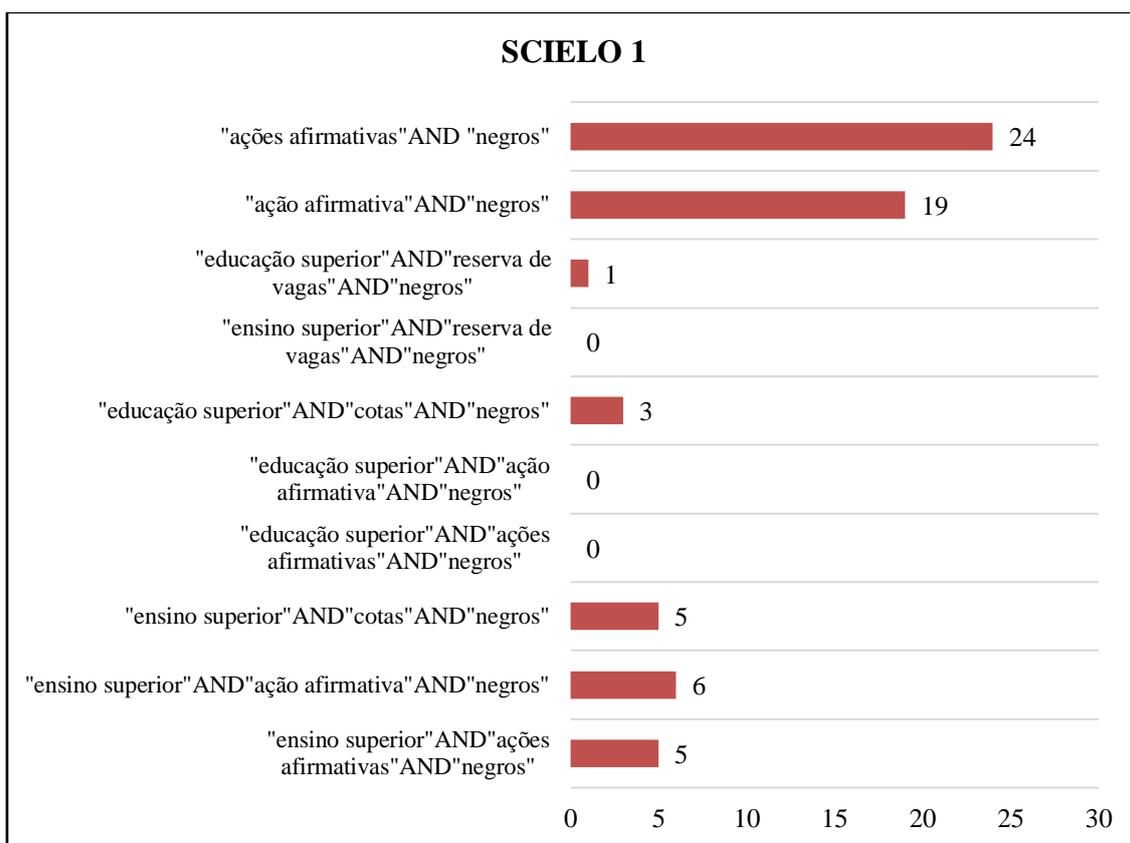
Fonte: elaborado pelo autor a partir de pesquisa nos portais da CAPES, BDTD e LUME (2019).

**Quadro 2 - Levantamento SCIELO**

Descritores	Nº de publicações encontradas
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"	5
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"	6
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"	5
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"	0
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"	0
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"	3
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"	0
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"	1
"ação afirmativa"AND"negros"	19
"ações afirmativas"AND "negros"	24
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ação afirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ações afirmativas"AND "negros"AND"heteroidentificação"	0
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ação afirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ações afirmativas"AND "negros"AND"heterodeclaração"	0

Fonte: elaborado pelo autor a partir de pesquisa no portal da SCIELO (2019).

Gráfico 12 - Levantamento SCIELO



Fonte: elaborado pelo autor a partir de pesquisa no portal da SCIELO (2019).

**Quadro 5 - Levantamento WORLDCAT**

Descritores	WorldCat
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"	17
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"	77
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"	97
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"	20
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"	23
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"	27
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"	14
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"	7
"ação afirmativa"AND"negros"	231
"ações afirmativas"AND "negros"	222
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ação afirmativa"AND"negros"AND"heteroidentificação"	0
"ações afirmativas"AND "negros"AND"heteroidentificação"	0
"ensino superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ensino superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ensino superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"educação superior"AND"açõesafirmativas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"educação superior"AND"açãoafirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"educação superior"AND"cotas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ensino superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"educação superior"AND"reserva de vagas"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ação afirmativa"AND"negros"AND"heterodeclaração"	0
"ações afirmativas"AND "negros"AND"heterodeclaração"	0

Fonte: elaborado pelo autor a partir de pesquisa no portal do WorldCat (2019).

**Quadro 6 - Referências normativas da política de ações afirmativas em âmbito nacional**

Ano	Decisão política	Objetivos
2000	Lei Estadual nº 3.524 de 28/12/2000 – Rio de Janeiro	Estabelece que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais devem ser destinadas a alunos oriundos de escolas públicas.
2002	Decreto nº 4.228, de 13/5/2002	Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências.
2003	Lei nº 10.678 de 23/05/2003	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Objetiva promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra.
2012	ADPF 186 de 26/4/2012	Julga como improcedente ação impetrada no Superior Tribunal de Justiça contra o sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial nos processos seletivos para ingresso em instituição pública de ensino superior.
2012	Lei 12.711 de 29/8/2012	Estabelece reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio brasileiro para autodeclarados pretos e pardos.
2014	Lei nº 12.990 de 09/06/2014.	Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
2016	Orientação Normativa nº 3 de 01/08/2016.	Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.
2016	Lei nº 13.409 de 28/12/2016	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.
2018	Portaria Normativa nº 4 de 06/04/2018	Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das referências normativas citadas.

**Quadro 7 - Comissões de verificação étnico-racial nas universidades federais brasileiras**

Universidades Federais do Brasil	Comissão de verificação étnico-racial
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ALAGOAS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	Sim

**Quadro 7 - Comissões de verificação étnico-racial nas universidades federais brasileiras (continuação)**

Universidades Federais do Brasil	Comissão de verificação étnico-racial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA	Não
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	Sim
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	Sim
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	Sim

Fonte: elaborado pelo autor a partir de consulta aos sites das Universidades.

**Quadro 10 - Categorias de discurso nos recursos DEFERIDOS**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
1		Sim				
2		Sim	Sim	Sim		Questiona o trabalho da comissão
3	Sim	Sim				Relata já ter sofrido preconceito
4	Sim	Sim	Sim	Sim		
5	Sim	Sim		Sim		Relata já ter sofrido racismo
6	Sim	Sim				

**Quadro 10 - Categorias de discurso nos recursos DEFERIDOS (continuação)**

<b>Nº da linha</b>	<b>Fenótipo</b>	<b>Ascendência Genética</b>	<b>Pertencimento Social</b>	<b>IBGE</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Outros</b>
7	Sim	Sim				
8	Sim	Sim		Sim		Cita a lei 12990/14
9			Sim			Relata já ter sofrido racismo
10						Relata já ter sofrido racismo
11	Sim		Sim			
12	Sim		Sim			
13						Cita a lei 12.711
14	Sim	Sim		Sim		
15		Sim				
16	Sim	Sim				
17	Sim			Sim		
18			Sim			
19	Sim	Sim				
20	Sim	Sim	Sim	Sim		
21	Sim	Sim	Sim			
22	Sim	Sim				
23	Sim	Sim	Sim	Sim		
24	Sim	Sim	Sim	Sim		
25	Sim	Sim	Sim	Sim		
26	Sim	Sim	Sim	Sim		
27	Sim	Sim	Sim	Sim		
28	Sim	Sim	Sim	Sim		
29	Sim	Sim	Sim	Sim		
30	Sim	Sim	Sim	Sim		
31	Sim	Sim	Sim	Sim		
32	Sim	Sim	Sim	Sim		
33	Sim	Sim	Sim	Sim		
34	Sim	Sim	Sim	Sim		
35	Sim	Sim	Sim	Sim		
36	Sim	Sim	Sim	Sim		
37	Sim	Sim	Sim	Sim		
38	Sim	Sim	Sim	Sim		Questiona o trabalho da comissão

**Quadro 10 - Categorias de discurso nos recursos DEFERIDOS (continuação)**

<b>Nº da linha</b>	<b>Fenótipo</b>	<b>Ascendência Genética</b>	<b>Pertencimento Social</b>	<b>IBGE</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Outros</b>
39	Sim	Sim				Relata já ter sofrido preconceito
40	Sim	Sim	Sim	Sim		
41	Sim			Sim		Relata já ter sofrido racismo
42	Sim	Sim				
43	Sim	Sim				
44	Sim	Sim		Sim		Cita a lei 12990/14
45	Sim			Sim		Relata já ter sofrido racismo
46	Sim			Sim		
47	Sim					
48	Sim	Sim				Cita a lei 12990/14
49	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido racismo
50	Sim	Sim	Sim			Relata já ter sofrido racismo
51	Sim	Sim	Sim			
52	Sim	Sim	Sim			

Fonte: elaborado pelo autor a partir da análise de conteúdo dos recursos interpostos.

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
1		Sim	Sim			
2	Sim	Sim				Veracidade da autodeclaração garantida por documentos oficiais.
3	Sim	Sim	Sim	Sim		Cita o estatuto da igualdade racial.
4		Sim				
5	Sim	Sim			Sim	
6	Sim	Sim				
7	Sim	Sim	Sim	Sim		Cita o estatuto da igualdade racial.
8	Sim	Sim	Sim	Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação.
9		Sim				
10	Sim	Sim				Classificação de parentes e dela mesma como autodeclarada pessoa preta ou parda em outros concursos.
11	Sim	Sim				
12				Sim		Cita a lei 9784 / 99.
13				Sim		
14	Sim	Sim				
15	Sim		Sim	Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, questiona os procedimentos da comissão, legitimação da autodeclaração a partir de documentos oficiais.
16	Sim	Sim		Sim		
17		Sim				
18		Sim		Sim		
19		Sim				Suposta violação, por parte da comissão, do direito a ampla defesa.
20		Sim				
21		Sim		Sim		
22	Sim	Sim				Classificação de Fitzpatrick, cita a lei 12.990, relata já ter sofrido preconceito por conta do fenótipo.
23	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
24		Sim		Sim		
25	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (continuação)**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
26	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
27	Sim	Sim				
28		Sim				
29		Sim				Declara ser adotado e não ter registros que comprovem ascendência genética.
30		Sim	Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
31	Sim	Sim				
32				Sim		
33		Sim	Sim			
34	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
35		Sim		Sim		
36		Sim	Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
37	Sim	Sim				
38		Sim	Sim			Legitimação da autodeclaração por documentos oficiais, cita a lei 12.288, questiona a legitimidade da decisão 212-17 do CONSUN.
39		Sim	Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
40	Sim	Sim				
41		Sim		Sim		
42		Sim				
43		Sim		Sim		
44		Sim		Sim		
45						Não apresenta nada concreto no recurso. Apenas reclama de ter sido considerada não parda.
46	Sim	Sim		Sim		Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo, cita a lei 12.711.
47	Sim	Sim	Sim	Sim		Questiona a legalidade da comissão, legitimação da autodeclaração por atestado médico, cita a lei 12.711.
48	Sim	Sim	Sim			Legitimação da autodeclaração por documentos oficiais.
49		Sim		Sim		Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
50	Sim	Sim	Sim			

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (continuação)**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
51		Sim				
52		Sim				
53	Sim	Sim		Sim		Questiona os critérios da comissão de verificação.
54	Sim					Relata as condições materiais familiares como motivadoras da inscrição na respectiva linha de cotas.
55	Sim	Sim	Sim	Sim		Cita a lei 12.288, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
56		Sim				Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, cita que os documentos legais que legitimam sua autodeclaração, relata que seus traços fenotípicos se modificaram com o tempo, por conta de medicamentos utilizados.
57	Sim					Relata já ter sofrido preconceito devido ao seu fenótipo.
58	Sim	Sim		Sim		
59		Sim		Sim		
60	Sim	Sim		Sim		Questiona os critérios da comissão de verificação.
61	Sim	Sim				
62	Sim	Sim				
63		Sim		Sim		Cita a lei 12.711.
64		Sim		Sim		
65	Sim	Sim				Relata já ter sido vítima de preconceitos devido ao seu fenótipo.
66						
67	Sim					Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
68	Sim	Sim				
69	Sim	Sim				Relata já ter sofrido preconceito devido ao seu fenótipo.
70	Sim	Sim				
71	Sim	Sim	Sim			Questiona os critérios da comissão de verificação.
72	Sim	Sim				Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação.
73	Sim	Sim	Sim			Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação.
74			Sim			
75	Sim	Sim	Sim			

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (continuação)**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
76	Sim	Sim				
77		Sim				
78	Sim	Sim	Sim			
79	Sim	Sim	Sim			Relata já ter sido vítima de piadas racistas.
80	Sim	Sim	Sim			Relata já ter sofrido preconceito devido ao seu fenótipo.
81		Sim				
82		Sim	Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
83	Sim	Sim	Sim			Não há argumentos no recurso.
84						Questiona os procedimentos da comissão de verificação.
85		Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
86		Sim				
87	Sim	Sim		Sim		Cita a lei 12.711, a lei 12.288 e a lei 9.789.
88						
89	Sim	Sim	Sim	Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo, classificação de Fitzpatrick.
90	Sim	Sim	Sim			
91	Sim	Sim		Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
92	Sim	Sim				Relata já sofrido discriminação por conta do fenótipo.
93	Sim	Sim				
94	Sim	Sim				
95		Sim		Sim		
96			Sim	Sim		Cita a lei 12711/12, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo, questiona os métodos da comissão.
97		Sim		Sim		Questiona a legalidade da comissão.
98						Cita a lei 12711/12, afirma que a autodeclaração é suficiente para determinar quem é pardo.
99	Sim	Sim		Sim		
100	Sim					

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (continuação)**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
101		Sim	Sim			
102	Sim			Sim		
103	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
104	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação devido ao fenótipo.
105	Sim	Sim		Sim		Relata já ter sido vítima de constrangimentos devido ao seu fenótipo.
106		Sim				
107		Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
108	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido preconceito devido ao seu fenótipo.
109	Sim	Sim				Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação.
110	Sim	Sim				
111	Sim		Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
112		Sim				Cita a lei 12.288, relata já ter sofrido preconceito por conta do fenótipo.
113		Sim		Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, questiona a legitimidade da heteroidentificação frente à autodeclaração.
114		Sim				
115		Sim				
116		Sim				Questiona os critérios da comissão de verificação.
117	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação devido ao fenótipo.
118					Sim	
119	Sim	Sim				
120	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo, legitimação da autodeclaração por documentos oficiais.
121		Sim				
122	Sim	Sim		Sim		Cita a lei 12.711, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
123	Sim	Sim		Sim		
124	Sim	Sim		Sim		
125		Sim	Sim			

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (continuação)**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
126	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido preconceito devido ao fenótipo.
127		Sim				
128			Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
129	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido preconceito devido ao fenótipo.
130		Sim				
131		Sim				
132		Sim				
133	Sim	Sim		Sim		
134	Sim	Sim		Sim		Cita a lei 12.288.
135		Sim				
136	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação devido ao fenótipo.
137	Sim	Sim				Cita a lei 12711/12.
138	Sim	Sim				
139		Sim		Sim		
140	Sim	Sim	Sim			Cita a lei 12.288.
141	Sim			Sim		
142	Sim		Sim	Sim		
143		Sim	Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
144	Sim	Sim	Sim			
145	Sim	Sim	Sim			
146	Sim		Sim	Sim		Relata já ter sido vítima de ofensas racistas, questiona a conduta da comissão durante sua verificação.
147	Sim	Sim	Sim			
148		Sim				
149	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
150		Sim		Sim		
151	Sim		Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
152		Sim		Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, questiona a legalidade da avaliação da comissão.
153	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
154		Sim		Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação.
155		Sim				
156	Sim	Sim		Sim		
157	Sim	Sim				

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (continuação)**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
158		Sim	Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
159		Sim	Sim			
160	Sim	Sim	Sim	Sim		
161	Sim	Sim		Sim		
162		Sim	Sim			
163	Sim	Sim		Sim		
164	Sim					Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
165	Sim	Sim				Declara já ser cotista PPI da UFRGS (ingresso em 2017).
166	Sim	Sim		Sim		Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
167	Sim	Sim	Sim			
168	Sim	Sim	Sim			
169	Sim	Sim		Sim		
170	Sim	Sim	Sim	Sim		Cita a lei 12.711/12.
171	Sim	Sim		Sim		
172	Sim	Sim				
173	Sim	Sim				
174		Sim				
175	Sim	Sim				Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação.
176	Sim	Sim	Sim			
177	Sim	Sim	Sim			
178	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
179	Sim	Sim		Sim		
180	Sim	Sim				Cita a lei 12.288, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo, questiona a falta de clareza no resultado de não homologação.
181	Sim	Sim				
182	Sim			Sim		Classificação de Fitzpatrick.
183		Sim	Sim			
184	Sim	Sim				Relata já ter sofrido bullying por conta do fenótipo.
185	Sim	Sim				Relata já ter sofrido preconceito devido ao fenótipo.
186	Sim	Sim	Sim			Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, questiona a legitimidade da heteroidentificação frente a autodeclaração.
187	Sim	Sim	Sim	Sim		
188		Sim				
189		Sim	Sim	Sim		Questiona a legalidade da comissão.

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (continuação)**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
190		Sim				
191		Sim				
192	Sim					Legitimação da autodeclaração por documentos oficiais.
193		Sim	Sim			
194		Sim	Sim			
195		Sim	Sim			
196		Sim		Sim		
197	Sim	Sim		Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação.
198				Sim		
199		Sim				
200			Sim			Cita a lei 11.096.
201	Sim	Sim		Sim		Cita a lei 12.711, questiona os critérios adotados pela comissão.
202	Sim	Sim				
203		Sim				
204		Sim	Sim			
205	Sim	Sim		Sim		
206						Questiona a legalidade da comissão.
207		Sim				
208		Sim				
209		Sim	Sim			
210	Sim	Sim				
211	Sim					Legitimação da autodeclaração por documentos oficiais.
212		Sim	Sim			
213	Sim	Sim		Sim		
214	Sim	Sim	Sim	Sim		Cita a lei 12.711/12.
215	Sim	Sim		Sim		
216	Sim	Sim				
217	Sim	Sim				
218		Sim				
219		Sim	Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
220	Sim	Sim	Sim			
221	Sim	Sim	Sim			
222	Sim					
223		Sim	Sim			
224	Sim			Sim		
225	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
226	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação devido ao fenótipo.
227	Sim	Sim		Sim		Relata já ter sido vítima de constrangimentos devido ao seu fenótipo.
228		Sim				

**Quadro 11 - Categorias de discurso nos recursos INDEFERIDOS (continuação)**

Nº da linha	Fenótipo	Ascendência Genética	Pertencimento Social	IBGE	Tecnologia	Outros
229		Sim				Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
230	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido preconceito devido ao seu fenótipo.
231	Sim	Sim				Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação.
232	Sim	Sim				
233	Sim		Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
234		Sim				Cita a lei 12.288, relata já ter sofrido preconceito por conta do fenótipo.
235		Sim		Sim		Questiona a ausência de clareza na fundamentação da não homologação, questiona a legitimidade da heteroidentificação frente a autodeclaração.
236		Sim				
236		Sim				
238		Sim				Questiona os critérios da comissão de verificação.
239	Sim	Sim				Relata já ter sofrido discriminação devido ao fenótipo.
240					Sim	
241	Sim	Sim				
242	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo, legitimação da autodeclaração por documentos oficiais.
243		Sim				
244	Sim	Sim		Sim		Cita a lei 12.711, relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
245	Sim	Sim		Sim		
246	Sim	Sim		Sim		
247		Sim	Sim			
248	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido preconceito devido ao fenótipo.
249		Sim				
250			Sim			Relata já ter sofrido discriminação por conta do fenótipo.
251	Sim	Sim	Sim	Sim		Relata já ter sofrido preconceito devido ao fenótipo.
252		Sim				
253		Sim				
254		Sim				
255	Sim	Sim		Sim		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise de conteúdo dos recursos interpostos.

## ANEXO A

Figura 1 - Modelo de autodeclaração étnico-racial



## INGRESSO UFRGS

---

**10.2 - Autodeclaração étnico-racial - Preto ou Pardo**

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, declaro para o fim específico de atender ao Edital do ( ) Concurso Vestibular/ ( ) SiSU 20\_\_\_\_ da Universidade Federal do Rio Grande de Sul, que sou \_\_\_\_\_.

Declaro ainda que os seguintes motivos justificam minha autodeclaração:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Estou ciente de que o candidato que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas quanto à autodeclaração "estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular/SiSU e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo" (Artigo 8º, Decisão nº 429/2012 do Conselho Universitário da UFRGS).

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

(Local) (dia) (mês) (ano)

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) candidato(a)

Fonte: Manual do Candidato – concurso vestibular UFRGS 2018.

**Figura 2 - Modelo de parecer da CPVA (página 1)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 COMISSÃO PERMANENTE DE VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO ÉTNICORACIAL

**PARECER DA AFERIÇÃO**

Nome do Candidato:

Na sessão de verificação, realizada na presente data, reuniram-se a Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial, com as atribuições conferidas pela Decisão nº 212/2017 do CONSUN e da Portaria nº 799 de 29 de janeiro de 2018, atualizada pela Portaria nº 3649 de 18 de maio de 2018, para proceder a verificação da autodeclaração, expressa no Edital de Vestibular 2018 e SiSU 2018, de modo presencial e silencioso, de acordo com os itens 8.2: 8.2.3 e 8.2.4 do Edital do Vestibular (5.2: 5.2.3 e 5.2.4 do Edital do SiSU). Essa Comissão declara que o (a) candidato (a) foi:

(  ) **HOMOLOGADO(A)**.

(  ) **NÃO HOMOLOGADO(A)** - O (a) candidato(a) não foi aferido (a) como "preto (a)" ou "pardo (a)", pela Comissão.

(  ) **NÃO HOMOLOGADO(A)** - O (a) candidato (a) não assinou a autodeclaração étnico-racial.

(  ) **NÃO HOMOLOGADO(A)** - O (a) candidato (a) deixou o recinto antes de finalizada sua participação nessa etapa administrativa.

(  ) **NÃO HOMOLOGADO(A)** - O (a) candidato (a) não compareceu, nos termos da convocação.

(  ) **NÃO HOMOLOGADO(A)** - O (a) candidato (a) não entregou a autodeclaração de indígena.

(  ) **NÃO HOMOLOGADO(A)** - O (a) candidato (a) não comprovou ser indígena, conforme autodeclaração.

Prof. Dra. XXXXXXXXXX

Presidente da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Fonte: Dados disponibilizados pela Coordenadoria Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF – UFRGS).

**Figura 2 - Modelo de parecer da CPVA (página 2)**

 <b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</b> <b>COMISSÃO PERMANENTE DE VERIFICAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO ÉTNICORACIAL</b>	
Nome do candidato _____	
Data: ___/___/___	
Turno:	
<b>MEMBROS DA COMISSÃO</b>	
Nome	Assinatura
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	
<u>Observações da comissão: (opcional)</u>	
<div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>	
Profa. Dra. <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXX</span> Presidente da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial Porto Alegre, ___ de _____ de 2018.	

Fonte: Dados disponibilizados pela Coordenadoria Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF – UFRGS).