

POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA
NO ENSINO SUPERIOR
uma fonte de disparidade ou unidade
na sociedade brasileira?



EMMY ARTS
ÉTIENNE GÉRARD

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o final do século XX, a rápida expansão do ensino superior tem sido incentivada por políticas governamentais destinadas a democratizar o acesso ao ensino superior (Silva, 2019). Essas políticas levaram à implementação de discriminação positiva em favor de estudantes de classes sociais desfavorecidas, por meio de cotas, bolsas e empréstimos.

Essas políticas – Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Lei de Cotas –, implementadas pelo Estado e pelas instituições públicas de ensino superior, visavam permitir o acesso generalizado a esse nível de ensino, independentemente da cor

da pele do aluno – *raça*¹ – ou de sua condição socioeconômica, e não limitar o acesso a uma “elite” social e econômica. Na sociedade brasileira, a diversidade étnica é resultado de fatores como a colonização, a escravidão e os movimentos migratórios. Embora essa sociedade tenha sido frequentemente percebida como harmoniosa e democrática, as lutas lideradas por vários movimentos raciais destacaram a necessidade de implementar essas ações afirmativas para garantir a inclusão de populações marginalizadas, seja por fatores socioeconômicos ou por discriminação étnica.

No Brasil, a literatura científica sobre questões universitárias tem se concentrado, especialmente, na história e na aplicação de ações afirmativas no ensino superior brasileiro (Guimarães, 2012; Heringer, 2001; Schwartzman; Paiva, 2014; Telles; Paixão, 2013), o impacto dessas medidas na composição sociodemográfica dos alunos (Cicalo, 2012; Heringer; Honorato, 2015; Jesus; Meireles, 2021; Senkevics; Mello, 2019), os resultados acadêmicos dos alunos (Godoi; Santos, 2021; Pinheiro; Pereira; Xavier, 2021; Valente; Berry, 2017) e a taxa de retenção (Silva, 2019; Silva; Santos; Reis, 2021).

Neste capítulo, analisamos as políticas públicas de ação afirmativa adotadas para levar em conta a composição étnica da população estudantil em universidades públicas, com base em uma revisão da literatura científica dedicada a essas políticas e em pesquisas pessoais com estudantes². Esses textos destacam o fato de que nem todos os públicos afetados pela ação afirmativa receberam a mesma atenção dos pesquisadores. Eles também permitem discernir não apenas a melhoria nas condições de acesso dos grupos desfavorecidos, mas também seus bons resultados acadêmicos. Por outro lado, poucas pesquisas se concentraram nas políticas de ação afirmativa para estudantes indígenas e aqueles que se declaram mestiços – “pardos”. Como veremos, elas trazem à tona controvérsias alimentadas por debates sobre igualdade,

1 O conceito de *raça* está mais ligado à cor da pele e às características faciais do que à ancestralidade (Heringer, 2001).

2 Pesquisas de Emmy Arts, realizadas de 1º de março de 2023 a 30 de abril de 2023 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador.

especialmente no que se refere à aplicação paradoxal de critérios raciais em benefício de minorias para seu acesso ao ensino superior, o que contrariaria o princípio da igualdade para todos.

Tentaremos destacar dois aspectos dessas ações afirmativas que são menos visíveis e menos enfatizados pela pesquisa: primeiro, o privilégio concedido a categorias sociais, distinguidas de acordo com seu nível socioeconômico, em detrimento de outros critérios para diferenciar minorias “étnicas”; segundo, a dualidade “vazada”, nas políticas de ação afirmativa e nos debates que elas geram, entre meritocracia e universalismo no ensino superior. Essa dualidade parece persistir além da implementação dessas políticas, deixando na sombra as dificuldades encontradas pelos diversos atores, inclusive os próprios alunos, para “pensar” ou “aplicar” a diferença no contexto dessa busca pelo universalismo no – e do – ensino superior.

Nossa análise da literatura se concentrará, em primeiro lugar, na introdução da política de cotas – ação afirmativa – para o ensino superior – Lei de Cotas –, na influência do movimento negro e na extensão das ações para outros grupos étnicos. Na segunda parte, examinaremos o conteúdo dessas políticas, enfocando as diferenças entre os estudantes de acordo com suas origens étnicas e o impacto desse critério em seu acesso ao ensino superior. Por fim, a terceira parte examinará as dificuldades que as minorias podem encontrar para se identificarem. Essa abordagem oferecerá uma perspectiva contrastante em relação às condições sob as quais as políticas de ação afirmativa são implementadas.

ESTABELECIMENTO DE AÇÕES AFIRMATIVAS: MOVIMENTOS E LEIS

Em 2001, o movimento negro³, o governo e os acadêmicos foram solicitados a elaborar um relatório sobre discriminação racial no Brasil para

3 Após a abolição da escravidão, várias iniciativas foram tomadas para defender os direitos da população negra. O movimento negro engloba uma série de movimentos sociais, políticos e culturais liderados por brasileiros negros, com a colaboração de aliados não negros, lutando contra o racismo e defendendo seus direitos.

a Conferência das Nações Unidas sobre Racismo, em Durban, na África do Sul. As políticas de cotas raciais foram finalmente debatidas abertamente. Essas discussões ajudaram a promover um consenso sobre a ação afirmativa e a aprovar leis sobre o assunto (Schwartzman; Paiva, 2014). Foram, principalmente, organizações como o movimento negro, bem como organizações comprometidas da sociedade civil, que iniciaram debates sobre a discriminação e a importância de reconhecer as desigualdades raciais como obstáculos ao desenvolvimento do país e ao aprimoramento democrático (Heringer, 2001). Suas ações não se limitaram à luta contra a discriminação contra os negros, mas também diziam respeito aos “não brancos”.

A demanda por acesso ao ensino superior por parte do movimento indígena surgiu na segunda metade da década de 1990. Até então, as estratégias para ingressar – e permanecer – na universidade eram, principalmente, individuais e familiares. Até o final da década de 1990, o único órgão governamental que atendia parcialmente a essa demanda dos indígenas era a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), que fornecia auxílio financeiro. Os beneficiários usavam o dinheiro para pagar as mensalidades e a matrícula em instituições privadas, uma vez que a maioria dos estudantes indígenas frequenta essas instituições aproveitando as bolsas de estudo e o ensino à distância.

O estado do Paraná esteve na vanguarda dessa tendência, introduzindo vagas reservadas para estudantes indígenas em todas as suas universidades em 2001 (Bergamaschi; Doebber; Brito, 2018). O número de alunos indígenas no ensino superior público aumentou de cerca de 4 mil, em 2012, para 15 mil, em 2018, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), mas as universidades privadas ainda têm mais alunos indígenas – cerca de 70% em 2018. As demandas dos movimentos indígenas por ensino superior têm se concentrado em duas áreas principais. A primeira tem sido a formação de professores, com o objetivo de melhorar suas práticas de ensino e garantir que eles cumpram as normas legais que exigem que tenham uma qualificação de ensino superior. O segundo foco tem sido a formação de

pessoal dentro do movimento indígena, para que possam participar de processos de diálogo em favor de políticas públicas que defendam os direitos e os interesses desses povos (Paladino, 2013).

A ação afirmativa nem sempre é bem-vista, pois parece ser uma fonte de divisão entre diferentes origens étnicas, e entre pró e contra a abolição da escravatura. Em sua pesquisa sobre ações afirmativas no Brasil antes de 2000, Heringer (2001) lista ações para promover o acesso ao ensino superior com cursos preparatórios – “cursinhos” – para o vestibular. Essa iniciativa de curso preparatório foi apresentada pelo movimento negro como “uma opção viável, politicamente correta, já que não é exclusiva para negros [e] que poderia contar com o apoio do Ministério da Educação [MEC] e ser amplamente divulgada” (Heringer, 2001, p. 27).

Entretanto, o acesso ao ensino superior público por meio de ação afirmativa está condicionado ao ensino médio no setor público, embora, de modo geral e paradoxalmente, as escolas públicas de ensino médio estejam menos equipadas para preparar seus alunos para os exames de admissão às universidades públicas federais. Instituições como os colégios militares, os colégios de *aplicação* vinculados a instituições de ensino superior e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, são certamente consideradas de elite em termos de população estudantil e padrão de ensino, mas as escolas privadas são geralmente consideradas mais “eficientes” e são frequentadas por alunos com maior capital econômico e educacional do que as do setor público (Sampaio; Guimarães, 2009).

Devido ao custo de estudar no setor privado, em 2019, 87% dos alunos frequentavam escolas públicas de ensino médio e apenas 13% frequentavam escolas privadas, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, [2020]). Além disso, o ensino superior público brasileiro é considerado de alto padrão. Acima de tudo, as universidades federais são de difícil acesso por causa de seus exames de admissão muito exigentes; portanto, são mais elitistas. De acordo com Dilma Rousseff, esse elitismo representou um duplo desafio: “democratizar o

acesso às universidades e manter um alto nível de educação e meritocracia” (Mendes, 2012). A aplicação da ação afirmativa em favor das minorias tinha, portanto, um duplo objetivo: por um lado, consolidar o setor de educação pública e, por outro, estender o espaço público da educação superior a toda a população. Nesse sentido, como veremos, a Lei de Cotas não trata tanto da inclusão coletiva de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades federais quanto da inclusão de estudantes de escolas secundárias públicas (Santos; Freitas, 2020).

Graças à mobilização coletiva de atores sociais em favor de negros e afrodescendentes – Educafro e Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) – e parte do movimento negro do estado do Rio de Janeiro, duas universidades públicas, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF), introduziram ações afirmativas em 2003. Em seguida, dois professores de Antropologia incentivaram sua universidade, a Universidade de Brasília (UnB), a fazer o mesmo. Em 2002, sob o impulso do movimento negro baiano, foram introduzidas cotas para estudantes afro-brasileiros na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). A UNEB estendeu essa política aos estudantes indígenas em 2007 (Souza, 2017).

Em 2011, 49 das 95 universidades públicas do Brasil adotaram essa política com base em critérios étnico-sociais (Telles; Paixão, 2013). As universidades públicas não tinham obrigação legal de fazer isso, mas, em 2011, 70% delas aplicaram essas ações afirmativas, embora usando mais de um critério para admissão em suas instituições: ensino médio em escola pública, origem socioeconômica, origem étnica ou deficiência (Schwartzman; Paiva, 2014). Em 2012, com a adoção da Lei de Cotas, impulsionada pela presidenta Dilma Rousseff, as universidades federais foram obrigadas a reservar 50% de todas as vagas para alunos oriundos de escolas públicas de ensino médio: metade dessas vagas abertas a todos, sendo a outra metade reservada de acordo com critérios de cor da pele, formação educacional e renda familiar. Embora comumente chamada de “Lei de Cotas Raciais em Universidades”, a Lei nº 12.711/2012 não aloca vagas em universidades exclusivamente,

ou principalmente, com base em critérios raciais. Considerações étnicas e raciais são levadas em conta somente após a aplicação de critérios educacionais – ensino médio público – e socioeconômicos.

As vagas reservadas por essas cotas são, portanto, subdivididas: metade delas é destinada a alunos de escolas públicas de ensino médio cuja renda familiar bruta seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, e a outra metade a alunos de escolas públicas cuja renda familiar seja superior a um salário mínimo e meio. As cotas para as populações negra, mestiça e indígena são distribuídas proporcionalmente ao seu peso demográfico em cada estado do Brasil, com base no último censo demográfico realizado pelo IBGE. Como resultado, as cotas percentuais aplicadas por cada instituição variam de acordo com as estatísticas do estado em que a instituição federal está localizada.

Ainda que o critério racial não incluía uma separação entre negros, mestiços e indígenas, o MEC incentiva as universidades e os institutos federais localizados em estados com alta concentração de populações indígenas a adotarem critérios específicos para essas populações, como vagas adicionais ou exames de admissão reservados. Dessa forma, a política de cotas tem sido gradualmente imposta às universidades públicas pelo governo. Entretanto, esse modelo foi inicialmente aplicado graças a movimentos não governamentais que representavam a população afrodescendente e indígena. Isso levanta a questão de saber se a definição das diferenças étnicas foi percebida como legítima pelos públicos envolvidos e implementada de forma justa pelas universidades no contexto das políticas de ação afirmativa no Brasil.

CARACTERIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: VALORIZAR OU DISCRIMINAR?

Antes da introdução oficial da Lei de Cotas em 2012, as universidades precisavam que seus conselhos votassem sobre ações afirmativas. Movimentos universitários internos, iniciados por estudantes ou professores – em Antropologia, por exemplo –, estavam por trás

das primeiras ações afirmativas nas universidades em 2003. Dentro desses movimentos, o critério racial de distinguir os alunos negros para a aplicação da política de ação afirmativa encontrou a maior oposição. Para evitar a controvérsia e facilitar a aceitação das cotas raciais, elas eram frequentemente combinadas com outros critérios. O critério que levava em conta a identidade mestiça ou indígena dos estudantes ou o critério que considerava o setor de ensino médio frequentado foi, portanto, mais amplamente aceito (Schwartzmann; Paiva, 2014), em linha com o privilégio concedido à inclusão social em vez da racial.

Após a implementação da ação afirmativa, vários pesquisadores falaram de uma mudança de paradigma na visão dos direitos humanos, que até então se concentrava, principalmente, na proteção desses direitos e na igualdade dos seres humanos, antes de valorizar a diferença e a identidade cultural. Piovesan (2008) e Santos (2003) definiram essa mudança como a construção ou a valorização do direito à diferença. Candau (2008) apontou que, no processo histórico de tensão entre igualdade e diferença na modernidade, a luta favoreceu a busca pela igualdade entre todos os seres humanos, enquanto na pós-modernidade busca-se, sobretudo, a valorização da diferença e da identidade cultural (Moura; Tamboril, 2018).

Em seu artigo etnográfico sobre a relação entre alunos *cotistas* e *não cotistas* em uma universidade estadual do Rio de Janeiro, o antropólogo Cicalo (2012, p. 235, tradução nossa) escreve que “[...] uma questão crucial é se essas políticas baseadas em raça contribuem para corrigir as desigualdades sociais ou se, na verdade, reforçam a discriminação ao reificar as diferenças ‘raciais’ no Brasil”⁴. Em seguida, ele argumenta que “[...] a diversidade social promovida pelas cotas universitárias destaca certas tensões urbanas e dinâmicas desiguais que se refletem na universidade. Entretanto, ela também revela maneiras novas e

4 “[...] une question cruciale est de savoir si ces politiques fondées sur la race contribuent à corriger les inégalités sociales ou si elles renforcent en fait la discrimination en réifiant les différences ‘raciales’ au Brésil”.

positivas pelas quais as políticas podem negociar esses contrastes”⁵ (Cicalo, 2012, p. 235, tradução nossa). Ele ressalta, ainda, que

[...] os críticos também sugerem que a discriminação racial positiva parece violar o princípio ‘democrático’ do mérito e da igualdade entre os cidadãos, reforçando, em vez de corrigir, o racismo contra os negros nas universidades e na sociedade brasileira em geral. Por exemplo, os resultados acadêmicos dos ‘cotistas’ em todo o país têm sido relativamente altos e as taxas de evasão entre esse grupo têm sido menores do que as de outras categorias de estudantes⁶ (Cicalo, 2012, p. 237, tradução nossa)⁷.

A introdução de cotas no ensino superior federal brasileiro levou, portanto, ao surgimento de uma consciência racial no Brasil. No entanto, como veremos, também levou a mudanças na identidade racial (Telles; Paixão, 2013): desde a introdução do sistema de cotas, os candidatos à UnB, por exemplo, têm se reclassificado, sistematicamente, como “não brancos” ao se autodeclararem de cor (Francis-Tan; Tannuri-Pianto, 2012). Como resultado desses acontecimentos, tem havido apelos para que o governo se concentre mais no problema da desigualdade educacional no ensino médio – público ou privado –, que tem mais impacto sobre os pré-requisitos dos estudantes, e, portanto, sobre suas condições de acesso às instituições públicas de ensino superior, do que nas desigualdades ligadas à categoria racial dos alunos.

5 “[...] la diversité sociale promue par les quotas à l’université met l’accent sur certaines tensions urbaines et dynamiques inégales qui se reflètent au sein de l’université. Cependant, elle révèle également des voies nouvelles et positives par lesquelles les politiques peuvent négocier ces contrastes”.

6 “[...] les critiques suggèrent également que la discrimination positive raciale semble enfreindre le principe ‘démocratique’ du mérite et de l’égalité entre les citoyens, renforçant le racisme à l’égard des Noirs dans les universités et dans la société brésilienne en général, au lieu de le corriger. Par exemple, les résultats académiques des ‘cotistas’ à travers le pays ont été relativement élevés, et les taux d’abandon parmi ce groupe ont été inférieurs à ceux d’autres catégories d’étudiants”.

7 Um estudo realizado pelo grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Lepes), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2021, mostra que as taxas de evasão dos estudantes *cotutelados* são menores ou próximas às dos estudantes *não cotutelados*, independentemente da disciplina.

Ao dar prioridade ao critério da meritocracia nas políticas de ação afirmativa, a ênfase é colocada no combate às desigualdades socioeconômicas e à falta de oportunidades educacionais, e não nas disparidades raciais. A aplicação da ação afirmativa no Brasil é mais semelhante a um apelo por justiça social por parte da população negra (Moses, 2010), ao contrário de outros países em que as justificativas invocadas foram mais corretivas – África do Sul –, econômicas ou relacionadas à diversidade – Estados Unidos.

PERFIL DOS ALUNOS DE MINORIAS: A DIFICULDADE DE IDENTIDADE

Um grupo de pesquisadores especializados na questão das ações afirmativas analisou o impacto dessas políticas no ensino superior brasileiro nas últimas duas décadas. Eles mostraram que o perfil do estudante se tornou mais diversificado, mesmo nas instituições mais seletivas (Heringer, 2020; Senkevics; Mello, 2019). O perfil dos discentes de graduação reflete cada vez mais a morfologia social do Brasil, com a diversidade da população em termos de *raça* e renda se tornando mais evidente no ambiente universitário, de acordo com dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2019). Além disso, os resultados acadêmicos dos alunos *cotistas* são muito semelhantes aos dos alunos admitidos independentemente de distinções educacionais ou raciais. Entre 2012 e 2016, graças às vagas reservadas – e, portanto, sem a concorrência de alunos particulares –, a porcentagem de ingressantes em instituições federais de ensino superior provenientes de escolas secundárias públicas saltou de 55% para 64%. O grupo que mais se beneficiou dessa política foi o dos negros, mestiços e indígenas da rede pública de ensino, que, agora, representam mais de 50% dos discentes matriculados (Campos; Limia, 2022). Entretanto, o que representa essa categorização racial? É relevante levá-la em conta ao avaliar os efeitos das políticas de ação afirmativa? Aqui, também, estudos científicos e nossas próprias pesquisas nos convidam a fazer essas perguntas.

Ao se registrarem na universidade, os ingressantes podem declarar sua cor se desejarem. Há vários métodos de autodeclaração, dependendo da universidade: caixas para marcar ao se registrar *on-line*, documento para preencher e assinar, fotos tiradas e vídeos feitos de acordo com as instruções fornecidas pela universidade. Os estudantes indígenas devem fornecer um extrato do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (Rani) ou uma declaração de indigenismo, preenchida e assinada por dois representantes da comunidade – cacique, professor, entre outros membros da comunidade, todos indígenas. Foram criados, ainda, comitês de verificação – Comissão de Heteroidentificação – para evitar fraudes na autodeclaração. Sua composição não é definida por uma estrutura nacional formal e difere de uma instituição para outra.

Após denúncias de fraude na distribuição de vagas, em 2016, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) recomendou o fenótipo, e não a ascendência, como critério de validação da declaração. A principal dificuldade está na identificação das pessoas que se declaram negras ou pardas. Durante nossas pesquisas com os cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2023, alguns que se consideravam negros – *pretos* – se declararam “pardos” por medo de serem acusados de fraude e rejeitados. Eles usaram estratégias para se beneficiar de vagas em grupos menos competitivos, aumentando, assim, suas chances de admissão. Em 2018, por exemplo, o IBGE informou que, pela primeira vez, mais estudantes negros e pardos (50,3%) do que brancos (49,7%) frequentaram o ensino superior estadual (IBGE, [2018]). No entanto, o relatório sobre a lei mencionou uma taxa de fraude preocupante, com até 39,5% dos discentes que se declararam negros não tendo sido reconhecidos como tal pela comissão de heteroidentificação (Godoi; Santos, 2021)⁸. Também devemos mencionar o caso de estudantes de pais indígenas que não cresceram na comunidade indígena e que, portanto, declararam-se “pardos” para se beneficiarem da política de cotas. Além disso, ao calcular as vagas para negros, mes-

8 O mesmo relatório não faz menção à fraude no caso de estudantes indígenas.

tiços e indígenas, as leis de cotas os agrupam em uma única categoria – Preto, Pardo e Indígena (PPI) –, apesar das significativas diferenças sociais e econômicas que existem entre eles.

Em 2023, um estudante cotista da UFBA mencionou a palavra “ninguendade” em referência ao livro *O povo brasileiro* (2006), do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, sobre a construção do povo brasileiro. Essa palavra se refere à dificuldade de se definir como brasileiro para quem sente que não tem vínculos reais, porque vem de uma mistura de culturas e populações, sem ser realmente reconhecido em um determinado grupo étnico ou categoria da sociedade. O mesmo discente mencionou suas dificuldades em se declarar como um “pardo”:

Essa questão da ‘raça’ seria um obstáculo para o acesso à Universidade Federal da Bahia. Se eu tivesse escolhido ser pardo, provavelmente não teria passado no teste da comissão de verificação [heteroidentificação], que, geralmente, é formada por pessoas do movimento negro, pessoas ligadas à questão racial. Mas eles geralmente fazem julgamentos subjetivos, não objetivos, e a minha crítica em relação à situação atual é que pessoas como eu, que vêm do interior, que são pardos, mas que não são diretamente negros ou que não têm traços tão óbvios, então temos que acessar o Sistema de Seleção Unificada [SiSU]⁹. Essas pessoas estão competindo entre si. Elas têm que competir com pessoas de escolas públicas.

Outro entrevistado, que se identificou como negro, disse que, “quando é negro, é pardo, é apenas uma forma de negro”. Esses dois exemplos destacam a dificuldade de definir a própria identidade na sociedade brasileira. Como diz Bailey e Peria (2010, p. 11),

[...] é essencialmente uma luta para definir a nação em termos da diversidade de sua população. [...] A ‘fábula das três raças’ refere-se a europeus, africanos e povos indígenas que compartilharam o mesmo território há muito

9 O SiSU é uma plataforma digitalizada administrada pelo MEC que reúne as vagas disponíveis nas instituições públicas de ensino superior do Brasil. A maioria dessas vagas é oferecida por instituições federais, como universidades e institutos.

tempo em relações muito desiguais. Desde seus séculos de lutas e interações, passando pelos primórdios do colonialismo, da independência e da formação de uma república brasileira, esses três ‘estoques raciais’ deram origem a uma nação.

Outrossim, Cicalo (2012, p. 3, tradução nossa) destaca essa dificuldade de definir a própria identidade no Brasil:

A maior parte das críticas se concentra no fato de que essas medidas se destinam a um grupo ‘negro’, reificando implicitamente a raça em um país que baseou grande parte de sua identidade nacional na ideia de mistura racial (*mestiçagem*) entre pessoas de ascendência indígena, africana e europeia¹⁰.

As políticas de ação afirmativa contribuem para a “racialização” a que se propõem combater ao introduzir medidas que beneficiam as minorias? Alguns estudos sugerem que esse é o caso. No mínimo, o sistema de cotas parece ser tendencioso pelos critérios aplicados às minorias raciais e sujeito ao “mau uso” por alguns de seus beneficiários. Porém, apesar de sua eficácia na diversificação do corpo discente nas universidades públicas, ainda há dificuldades quanto à alocação correta das vagas disponíveis com base na identificação étnica declarada pelos discentes quando se matriculam. Isso destaca a dualidade entre a intenção de garantir o acesso universal ao ensino superior e o princípio de levar em conta as diferenças no interesse da justiça social.

CONCLUSÃO: QUAL É A AVALIAÇÃO APÓS DEZ ANOS DA LEI DE COTAS (2012)?

O texto da Lei de Cotas, aprovado pelo Congresso Nacional em 2012, previa uma possível revisão da lei antes de seu décimo anivers-

10 “La plupart des critiques portent sur le fait que ces mesures s’adressent à un groupe ‘noir’, réifiant implicitement la race dans un pays qui a fondé une grande partie de son identité nationale sur l’idée de mélange racial entre les personnes d’origine indigène, africaine et européenne”.

sário – agosto de 2022. Vários artigos científicos analisaram os efeitos da lei desde sua introdução. Godoi e Santos (2021) questionam a necessidade de renovar o programa e, em caso afirmativo, quais mudanças devem ser implementadas e de acordo com quais objetivos. O artigo é incomum, pois não examina a categoria de estudantes indígenas, sem nenhuma razão explícita. De modo geral, poucos artigos científicos são dedicados a eles em universidades públicas, o que pode estar relacionado à sua baixa representação nesse espaço. Isso provavelmente também está ligado ao contexto histórico e político das mobilizações sociais, com o movimento negro facilitando o surgimento de questões mais relevantes para os negros (Guarnieri; Melo-Silva, 2017).

As discussões sobre a Lei de Cotas se concentram em outras dimensões além da raça. Elas se concentram mais na aplicação dos critérios de frequência ao ensino médio público e de renda familiar. Na verdade, essa regra duplicaria esse último critério, pois o fato de ter cursado todo o ensino médio em escolas públicas já é um indicador usado para excluir das cotas os alunos das classes mais altas, que, geralmente, frequentam o ensino fundamental e médio privados (Godoi; Santos, 2021). Outros pesquisadores seriam favoráveis à abolição das cotas para alunos de algumas poucas escolas estaduais de ensino médio – colégios de aplicação das universidades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e colégios militares –, porque “[...] são conhecidos pelo fato de seus alunos terem notas semelhantes ou até mais altas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do que os das melhores escolas públicas” (Godoi, 2021, p. 12).

Em suma, a pesquisa sobre o ensino superior e as medidas de ação afirmativa parecem estar de acordo com a política quanto ao fato de que o interesse central é dado às condições socioeconômicas de acesso ao ensino superior público, e não às dimensões étnicas ou raciais. Paradoxalmente, a aparente primazia dada às questões étnicas ou raciais obscurece a questão aparentemente prioritária das condições para a disseminação

do ensino superior público que possa competir com o ensino privado: equalizar as condições socioeconômicas entre os estudantes, por um lado, e salvaguardar o princípio meritocrático de acesso ao ensino público de alta qualidade, por outro. A Lei de Cotas foi adotada com esse propósito, buscando satisfazer o movimento negro, ou foi desviada de seus objetivos iniciais para, no final, focar nessa dimensão do universalismo educacional?

REFERÊNCIAS

- ANDIFES; FONAPRACE. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018*. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- BAILEY, S. R.; PERIA, M. Racial Quotas and the Culture War in Brazilian Academia. *Sociology Compass*, United Kingdom, v. 4, n. 8, p. 592-604, Aug. 2010.
- BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3317>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- CAMPOS L. A., LIMA, M. Cotas no ensino superior: uma política bem-sucedida. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2022/02/cotas-no-ensino-superior-uma-politica-bem-sucedida.shtml?origin=folha>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, jan./abr. 2008.
- CICALO, A. Nerds and Barbarians: Race and Class Encounters through Affirmative Action in a Brazilian University. *Journal of Latin American Studies*, Cambridge, v. 44, n. 2, p. 235-260, May 2012. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-latin-american-studies/article/abs/nerds-and-barbarians-race-and-class-encounters-through-affirmative-action-in-a-brazilian-university/2B9DBB975B232ACFDABFBDB7D62F0EE8#>. Acesso em: 13 maio 2023.

FRANCIS-TAN, A.; TANNURI-PIANTO, M. Inside the black box: affirmative action and the social construction of race in Brazil. *Ethnic and Racial Studies*, Abington, MA, v. 38, n. 15, p. 2771-2790, Oct. 2015.

GODOI, M. S. de; SANTOS, M. A. dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação Legislativa: RIL*, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em: 14 jul. 2023.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTvKM3TzdGj/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. The Brazilian system of racial classification. *Ethnic and Racial Studies*, Abington, MA, v. 35, n. 7, p. 1157-1162, jul. 2012. DOI 10.1080/01419870.2011.632022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002348951>. Acesso em: 12 jul. 2023.

HERINGER, R.; HONORATO, G. de S. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 341-348, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/VsqMQYCMymy3zLDGDxszjZj/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

HERINGER, R. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 23, n. 2, p. 1-43, 2001.

HERINGER, R. The Future of Affirmative Action Policies in Brazil. *Society for Cultural Anthropology*, [s. l.] 28 Jan. 2020. Hot Spots. Disponível em: <https://culanth.org/fieldsights/the-future-of-affirmative-action-policies-in-brazil>. Acesso em: 7 fev. 2023.

IBGE. *Censo da Educação Superior 2021: resultados*. Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/>

pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/
resultados. Acesso em: 18 jun. 2023.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *IBGE*, Brasília, DF, [2018]. Matérias Especiais. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em: 8 jun. 2023.

IBGE. PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: microdados. *IBGE*, Brasília, DF, [2020]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados>. Acesso em: 8 jun. 2023.

JESUS, R. de C. D. P. de; MEIRELES, E. *Caderno Temático IV: políticas afirmativas no Ensino Superior*. Brasília, DF: Andifes, 2021. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/11/471b1598703dc069d61cc525602e3ad4a96898f93.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MENDES, P. Dilma sanciona lei que cria cota de 50% nas universidades federais. *Portal G1*, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/dilma-sanciona-cota-de-50-nas-universidades-publicas.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MOSES, M. S. Moral and Instrumental Rationales for Affirmative Action in Five National Contexts. *Educational Researcher*, United Kingdom, v. 39, n. 3, p. 211–228, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27764584>. Acesso em: 7 fev. 2024.

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

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 99-112.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pJbNpfcXxbkPtwg3CWrSMD/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

- PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set.-dez. 2008.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.
- SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 45-68, jan.-mar. 2009. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-461.
- SANTOS, S. A. dos; FREITAS, M. S. Sistema de cotas e fraudes em uma universidade federal brasileira. *Reves - Revista Relações Sociais*, Viçosa, v. 3, n. 3, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10034>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- SCHWARTZMAN, L. F.; PAIVA, A. R. Not just racial quotas: affirmative action in Brazilian higher education 10 years later. *British Journal of Sociology of Education*, United Kingdom, v. 37, n. 4, p. 548-566, Nov. 2014.
- SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SILVA, G. H. G. da. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-29, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JJds6YhTYpWn68F3XY3ccVS/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- SILVA, N. N. da; SANTOS, A. P. dos; REIS, J. M. dos S. Assistência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021.
- SOUZA, N. R. de. *Ações afirmativas em universidades públicas brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150895>. Acesso em: 12 jul. 2023.

TELES, E.; PAIXÃO, M. Affirmative Action in Brazil. *Lasa Forum*, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 10-12, 2013. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol44-issue2/Debates4.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

VALENTE, R. R.; BERRY, B. J. L. Performance of Students Admitted through Affirmative Action in Brazil. *Latin American Research Review*, Cambridge, v. 52, n. 1, p. 18-34, 2017.

Observatório
DA VIDA
estudantil

Desigualdades e racismos: outras miradas

RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
SÔNIA SAMPAIO
organizadoras

Salvador | Edufba, 2024

2024, autores.
Direitos de edição cedidos à Edufba.
Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial <i>Cristovão Mascarenhas</i>	Capa e projeto gráfico <i>Alana Carvalho</i>
Coordenação gráfica <i>Edson Nascimento Sales</i>	Revisão <i>Juan Gabriel Almeida Alves</i>
Coordenação de produção <i>Gabriela Nascimento</i>	Normalização <i>Beatriz Marques Sacramento</i>
Assistente editorial <i>Bianca Rodrigues de Oliveira</i>	Diagramação <i>Zeta Studio</i>

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Observatório da vida estudantil : desigualdades e racismos: outras miradas / Rita de Cássia Nascimento Leite, Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Sampaio, organizadoras. – Salvador : EDUFBA, 2024.
247 p.

ISBN: 978-65-5630-651-3

1. Estudantes universitários - Bahia. 2. Estudantes universitários – Condições sociais. 3. Ensino superior – Brasil. I. Leite, Rita de Cássia Nascimento. II. Santos, Georgina Gonçalves dos. III. Sampaio, Sônia. IV. Título.

CDD: 378.81

Elaborada por Geovana Soares Lira
CRB-5: BA-001975/O

Editora filiada à:



Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel.: +55(71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br