

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NATHALIA PEREIRA BORGES

**POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:
ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA**

INHUMAS - GO

2024

NATHALIA PEREIRA BORGES

**POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:
ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para conclusão do Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto.

INHUMAS - GO

2024

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS, UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA
BIBLIOTECADIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Nathalia Pereira Borges.

E-mail: nathaliaperei4@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Política de Cotas Raciais na Universidade Estadual de Goiás: acesso da população negra à educação superior pública.

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs.: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 26/10/2024

Nathalia Pereira Borges.

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
 SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO
Data: 29/10/2024 19:13:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

UEG/Unidade Universitária de Inhumas - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UEG/Inhumas)

Av. Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 - www.ppge.ueg.br - E-mail: ppge@ueg.br

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BB732 BORGES, NATHALIA PEREIRA

Política de Cotas Raciais na Universidade Estadual de Goiás: acesso da população negra à educação superior pública / NATHALIA PEREIRA BORGES; orientador SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO. -- Inhumas, 2024.

173 p.

1. Política de Cotas Raciais. 2. Universidade Estadual de Goiás. 3. Acesso à Educação Superior Pública. 4. Poder político. 5. Implementação da Lei de Cotas . I. NOLETO, SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI, orient. II. Título.

ESTADO DE GOIÁS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS

DECLARAÇÃO Nº 234 / 2024 UEG/PPGE-INHUMAS-19194

ERRATA DE ATA 19

Onde se lê: "**COTAS RACIAIS NA UEG: DESIGUALDADE RACIAL NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR**".

passa a ler "**Política de Cotas Raciais na Universidade Estadual de Goiás: acesso da população negra à educação superior pública**".

Atenciosamente,

Euder Rodrigues de Carvalho

INHUMAS, 30 de outubro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **EUDER RODRIGUES DE CARVALHO, Secretário (a)**, em 30/10/2024, às 10:12, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **66738889** e o código CRC **F00DB2DC**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt.. - Bairro VILA LUCIMAR - CEP



75400-000 - INHUMAS - GO 0- S/C (62)3514-1345



Referência: Processo nº 202400020014968SEI 66738889

ATA N° 19/2024/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **NATHALIA PEREIRA BORGES**, ORIENTADA PELA PROFA. DRA. SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO.

Aos trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das oito horas e trinta minutos, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada "**COTAS RACIAIS NA UEG: DESIGUALDADE RACIAL NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR**". Os trabalhos foram instalados pelo Presidente da Banca, Prof. Dr. Made Júnior Miranda, em substituição, neste ato, à Orientadora, Profa. Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto, que se encontra em licença médica, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Membro Interno/PPGE-UEG/Inhumas) e Profa. Dra. Marcilene Pelegrini (Membro Externo/UFG). Durante a arguição, os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporação das indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo Presidente da Banca Examinadora, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Inhumas, aos trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Made Júnior Miranda - PPGE-UEG/Inhumas (Presidente)

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida - PPGE-

UEG/Inhumas (Membro Interno) Profa. Dra. Marcilene

Pelegrini Gomes – FL/UFG (Membro Externo)

Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho – PPGE-UEG/Inhumas

(Suplente Interno) Prof. Dr. Ricardo Oliveira Rotondano -

PROMEPE/UEG (Suplente Externo)



Documento assinado eletronicamente por **RENATO BARROS DE ALMEIDA, Docente de Ensino Superior**, em 30/09/2024, às 10:39, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Pelegrine Gomes, Usuário Externo**, em 30/09/2024, às 15:42, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **MADE JUNIOR MIRANDA, Docente de Ensino Superior**, em 01/10/2024, às 15:31, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site **http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1** informando o código verificador **63138785** e o código CRC **7C9A64FE**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -



INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202400020014968

SEI 63138785

https://sei.go.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=69147480&infra_siste...

NATHALIA PEREIRA BORGES

**POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS:
ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para conclusão do Mestrado em Educação.

Banca Examinadora

Dr^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto
Presidente/Orientadora/ PPGE/UEG

Dr. Renato Barros de Almeida
Membro interno/ PPGE/UEG

Dr^a Marcilene Pelegrino Gomes
Membro externo/UFG

Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho
Suplente Interno/PPGE/UEG

Dr. Ricardo Oliveira Rotondano
Suplente Externo/PROMEPE/UEG

Dedico este trabalho a todos que acreditaram em mim e me apoiaram ao longo dessa jornada. À minha família por seu amor incondicional e encorajamento; aos meus professores que me ensinaram tudo o que sei; a todos que tornaram isso possível.

AGRADECIMENTOS

A gratidão, muitas vezes, não cabe em palavras.

Agradeço a Deus por iluminar meu caminho e me fortalecer em todos os momentos dessa jornada.

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Sylvana Bernardi de Oliveira Noletto, por todos os momentos em que trouxe calma e me inspirou a continuar em todos os momentos em que eu quis desistir. Tornou-se uma segunda mãe, pela qual tenho um carinho imenso. Seu olhar atento e suas sábias palavras me guiaram até aqui.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEG/ UnU Inhumas, que me permitiu avançar um importante degrau na minha caminhada como educadora.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte dessa formação, pelos inúmeros saberes compartilhados. Em especial a Prof^ª Dr^ª Simone de Magalhães Vieira Barcelos, por mostrar que podemos “voar mais alto”, e pela sua humanidade infinita.

Agradeço a meus pais, Pablo e Selma, raízes do meu ser, por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos, por cada dor e alegria que compartilharam comigo e por fazerem de tudo para que eu realizasse meus sonhos.

Agradeço a meu noivo, Eduardo, que nesse período, tanto me deu apoio e se tornou o motivo das minhas alegrias, meu porto seguro.

Agradeço a minha filha Luíza, que embora esteja em um lugar melhor, ainda é a luz que me dá forças para continuar.

Agradeço também a meus avós, Geraldo e Maria Aparecida, minhas fontes de inspiração para ser uma pessoa melhor a cada dia.

Agradeço às minhas colegas de curso, Lucila e Larissa, que se tornaram grandes amigas e que ajudaram a tornar a vida acadêmica mais leve.

Agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se concretizasse.

A jornada de mestrado foi para mim uma árdua travessia, marcada por inúmeros desafios de vida, muitas aprendizagens e mudanças. Essa conquista representa para mim o fechamento de um ciclo que muitas pessoas fizeram parte, e que me ajudaram a plantar as sementes que hoje florescem nesta dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG – processo n.º 202210267000605.

*[...] A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que Palmares se entregou?
Quem garante que Zumbi você matou?*

*Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias?
Nossa memória foi contada por você
E é julgada verdadeira como a própria lei*

*Por isso temos registrados em toda história
Uma mísera parte de nossas vitórias
É por isso que não temos sopa na colher
E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé [...]*

Natiruts - Palmares 1999

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás/UnU Inhumas, na Linha de Pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. O tema investigado tem como objeto a Política de Cotas Raciais, com enfoque ao caso da Universidade Estadual de Goiás — UEG. O problema central deste trabalho é o movimento político de produção e implementação da política de cotas raciais no acesso à educação superior pública brasileira, de modo geral e mais especificamente na UEG. As questões que direcionaram o desenvolvimento da pesquisa são: como se deu a produção e a efetivação das políticas de cotas raciais no Brasil? Em âmbito mais localizado, como foi o processo de construção da política e implementação das cotas raciais na UEG? As cotas raciais atingiram seu objetivo inicial? O que se apresenta como desafios, em especial, na UEG? Visamos compreender, enquanto objetivo geral, a partir de fundamentos históricos, teóricos e conceituais, o cenário político e acadêmico de produção e implementação da política de cotas raciais no Brasil e mais especificamente na UEG. E enquanto objetivos específicos, por meio de estudos e categorias teóricas para análise, procuramos: a) evidenciar as relações entre Estado, política e educação; b) compreender os fundamentos e a história das ações afirmativas no acesso ao ensino superior público brasileiro; c) analisar os processos de produção e implementação das políticas de cotas raciais no acesso à educação superior pública, no caso da UEG. É uma pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico e análise documental. Utilizamos como metodologia o estudo de caso que toma a Universidade Estadual de Goiás como foco nesse tema. A pesquisa é embasada na concepção dialética em que se faz o esforço da apropriação dos dados teórico-práticos nessa perspectiva de análise. Consideramos, ao final, que desde a implementação da Política de Cotas nas universidades públicas em 2012 e, anteriormente, a partir de 2004 na UEG, houve um avanço significativo na compreensão da importância dessa Ação Afirmativa pelos estudantes e campo acadêmico, bem como avanços em relação ao acesso à universidade por alunos cotistas negros, observados na UEG por meio da produção e efetivação de sua Política de Cotas. O que ainda se interpõe na UEG são os desafios da permanência e evasão de alunos cotistas, majoritariamente mulheres. Avaliamos que a UEG, uma universidade nova no campo da educação superior, apresenta uma Política de Cotas substantiva, porém merece constante avaliação para imprimir possibilidades concretas que contribuam com maior inclusão de estudantes cotistas, em especial, ingressos por cotas raciais.

Palavras-chave: Racismo estrutural; Estado; Universidade Estadual de Goiás — UEG; Política de cotas raciais.

ABSTRACT

This work is the result of research developed in the Postgraduate Program in Education at the State University of Goiás/UnU Inhumas, in the Work, State and Educational Policies Research Line. The subject investigated has as its object the Racial Quota Policy, focusing on the case of the State University of Goiás – UEG. The central problem of this work is the political movement of production and implementation of the policy of racial quotas in access to Brazilian public higher education, in general and more specifically in the UEG. The questions that guided the development of the research were: How did the production and implementation of racial quota policies occur in Brazil? At a more localized level, what was the process of creating the policy and implementing racial quotas at UEG like? Did racial quotas achieve their initial objective? What are the challenges, especially at UEG? We seek to understand, as a general objective, based on historical, theoretical and conceptual foundations, the political and academic scenario of production and implementation of the racial quota policy in Brazil and more specifically in the UEG. And as specific objectives, through studies and theoretical categories for analysis, we seek to: a) highlight the relationships between State, politics and education; b) understand the foundations and history of affirmative actions in access to Brazilian public higher education; c) analyze the processes of production and implementation of racial quota policies in access to public higher education, in the case of UEG. It is a qualitative research, with bibliographical survey and documentary analysis. We used as a methodology the case study that takes the State University of Goiás as a focus on this topic. The research is based on the dialectical conception in which the effort is made to appropriate theoretical-practical data from this analytical perspective. We consider, in the end, that since the implementation of the Quota Policy in public universities in 2012 and, previously, from 2004 at UEG, there has been a significant advance in understanding the importance of this Affirmative Action by students and the academic field, as well as advances in relation to access to university by black quota students, observed at UEG through the production and implementation of its Quota Policy. What still stands in the way at UEG are the challenges of retention and dropout of quota students, mostly women. We assess that UEG, a new university in the field of higher education, has a substantive Quota Policy, but it deserves constant evaluation to provide concrete possibilities that contribute to greater inclusion of quota students, in particular, admissions through racial quotas.

Keywords: Structural racism; State; State University of Goiás – UEG; Racial quota policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Número de vagas ofertadas em cursos presenciais de graduação e distribuição regional da população de 18 a 24 anos – Brasil 2022.....	48
Figura 2 - Quadro explicativo sobre o sistema de cotas (Lei 12.711).....	97
Figura 3 - Quadro explicativo sobre o novo sistema de cotas (Lei 13.406).....	99
Figura 4: Distribuição de vagas na Lei de Cotas em 2024.....	105
Figura 5 - Distribuição geográfica dos campus e unidades universitárias da UEG.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Composição, por cor, da população brasileira (1940/1997).....	77
Gráfico 2 - Evolução da distribuição racial no Brasil (1987 - 2021 e 1992 - 2020).....	78
Gráfico 3 - Realização educacional dos adultos (com idade entre 18 e 65 anos), por raça. Brasil, (1987 – 2021).....	89
Gráfico 4 - População residente no Brasil e nas grandes regiões, por cor ou raça* (%) em 2022.....	114
Gráfico 5 - Concorrência dos estudantes por vagas na UEG (2009 a 2023).....	138
Gráfico 6 - Quantitativo de pretos e pardos em diferentes formas de ingresso (2009 a 2023).....	140
Gráfico 7 - Vagas do sistema de cotas ofertadas na UEG (2009 a 2023).....	142
Gráfico 8 - Negros x brancos ingressos pelo sistema universal e de reserva de vagas da escola pública (2009 a 2023).....	143
Gráfico 9 - Número de pretos e pardos ingressos pelo sistema de cotas (2009 a 2023).....	145
Gráfico 10 - Cotistas negros por faixa etária (2009 a 2023).....	146
Gráfico 11 - Cotistas negros por gênero (2009 a 2023).....	147
Gráfico 12 - Matrícula x evasão de alunos negros (2009 a 2023).....	148
Gráfico 13 - Número de cotistas negros ingressantes x número de cotistas negros formandos (2009 a 2023).....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior por organização acadêmica segundo a categoria administrativa - Brasil 2022.....	47
Tabela 2 - Números de matrículas de graduação administrativa, segundo a organização acadêmica - Brasil 2022.....	49
Tabela 3 - População de 18 a 24 anos, matrícula bruta em educação superior na graduação, taxa bruta e taxa líquida - Brasil (1995–2020).....	59
Tabela 4 - Taxa líquida de escolarização no ensino superior por raça/cor.....	106

LISTA DE SIGLAS

ALEGO	Assembleia Legislativa do Estado de Goiás
CEAR	Centro de Aprendizagem em Redes
CEFETs	Centros Federais de Educação e Tecnologia
CRAAF	Comitês Regionais de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas
CSA	Conselho Acadêmico
CsU	Conselho Superior Universitário
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
FACEA	Faculdade de Ciências e Economia de Anápolis
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IACAS	Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade
IACSA	Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas
IACSB	Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas
IACT	Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas
IAEL	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
LDB	Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NIAAF	Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Africanas.
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PST	Partido Socialista Trabalhista.
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECTEC	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade do Estado de Goiás
UNIANA	Universidade Estadual de Anápolis
UNU	Unidade Universitária
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa
FNB	Frente Negra Brasileira
TEN	Teatro Negro Experimental
FNT	Frente Negra Trabalhista
ACN	Associação Cultural do Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
AF	Ações Afirmativas
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Uenf	Universidade do Estado do Norte Fluminense
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

STF	Superior Tribunal Federal
PL	Partido Liberal
PFL	Partido da Frente Liberal
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
MEC	Ministério da Educação
DEM	Democratas
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PP	Partido Progressistas
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SOLIDARIEDADE	Partido Solidariedade
Patriota	Partido Patriota
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PODE	Partido Podemos
PSC	Partido Social Cristão
Fe-Brasil	Bloco Federação Brasil da Esperança
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
REDE	Partido Rede Sustentabilidade
TLE	Taxa Líquida de Escolarização
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UnU	Unidade Universitária
CIAAF	Coordenação do Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas
NEPPEC	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Pedagogia, Psicologia e Cultura
UFG	Universidade Federal de Goiás
PL	Projeto de Lei
FE	Faculdade de Educação
NEADI	Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
RBE	Revista Brasileira de Educação
PENESB	Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Gnuteca	Programa de Biblioteca da UEG

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I - ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A RELAÇÃO ENTRE PODER E ACESSO À EDUCAÇÃO.....	27
1.1 Estado como campo da política e do poder.....	27
1.2 A Educação Superior como campo de disputas.....	40
1.3 Políticas para Educação Superior e Universidade Pública.....	49
1.4 História e Políticas para a Educação Superior no Brasil.....	54
1.5 Concepções sobre a universidade.....	60
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E IMPACTOS DAS COTAS RACIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	64
2.1 A questão racial no Brasil.....	64
2.2 Raça, racismo e <i>habitus</i> racista.....	71
2.3 Identidade, identificação e autoafirmação no Brasil.....	76
2.4 Os movimentos sociais negros e as lutas pelo acesso à educação.....	80
2.5 Origens e fundamentos das Ações Afirmativas.....	85
2.6 As políticas de Ações Afirmativas no Brasil: as cotas raciais e acesso à educação superior.....	90
2.7 A Lei das Cotas Nacional.....	96
CAPÍTULO III - IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO.....	108
3.1. UEG: elementos de sua história e sua função social no Estado de Goiás.....	108
3.2 Discussões legais e proposições para implementação de Cotas Raciais na UEG: embates e avanços.....	117
3.2.1 Categoria 1: Campo Político - Tramitação e Jogo de Interesses na Aprovação das Cotas Raciais no Estado de Goiás.....	118
3.2.1.1 Subcategoria 1: Argumentos.....	123
3.2.1.2 Subcategoria 2: Conceitos / Princípios.....	125
3.2.1.3 Subcategoria 3: Percentual.....	127
3.2.1.4 Subcategoria 4: Formas de Identificação Racial.....	129
3.2.2 Categoria 2: Desafios de Implementação e Avaliação.....	132
3.2.3 Categoria 3: Políticas de Inclusão e Acesso.....	134
3.3 Sentidos e importância das Cotas Raciais na UEG.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXOS.....	167
Anexo I - Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.....	167
Anexo II - Lei n.º 14.832, de 12 de julho de 2004.....	170

INTRODUÇÃO

O tema investigado tem como objeto de pesquisa a Política de Cotas Raciais para o acesso à Universidade Estadual de Goiás — UEG. Enquanto tema de notoriedade social e educacional, as Ações Afirmativas — AF constituem-se como políticas de ingresso na educação superior. Considera-se que o tema possui relevância social, política e educacional por tratar-se do acesso de pessoas negras historicamente excluídas e marginalizadas do processo educativo e do acesso aos bens econômicos e sociais.

A partir desse contexto, cabe-nos analisar como problema central deste trabalho, o movimento de produção e implementação da política de cotas raciais no acesso à educação superior pública brasileira, de modo geral e mais especificamente na UEG. Nesse sentido, as questões que direcionaram o desenvolvimento da pesquisa são: como se deu a produção e a efetivação das políticas de cotas raciais no Brasil? Em âmbito mais localizado, como foi o processo de construção da política e implementação das cotas raciais na UEG? As cotas raciais na UEG atingiram seu objetivo inicial? O que se apresenta como desafios, em especial, na UEG?

Visamos, enquanto objetivo geral, compreender a partir de fundamentos históricos, teóricos e conceituais, o cenário político e acadêmico de produção e implementação da política de cotas raciais no Brasil e mais especificamente na UEG. E enquanto objetivos específicos, por meio de estudos e categorias teóricas para análise, procuramos: a) evidenciar as relações entre Estado, política e educação; b) compreender os fundamentos e a história das ações afirmativas no acesso ao ensino superior público brasileiro; c) analisar os processos de produção e implementação das políticas de cotas raciais no acesso à educação superior pública, no caso da UEG.

Esta pesquisa justifica-se por sua temática socialmente relevante nas últimas décadas. A conquista da garantia de direitos por meios legais com a implementação de cotas no acesso às universidades públicas pela Lei n.º 12.711/2012¹ a nível nacional e, anteriormente, na Universidade Estadual de Goiás pela Lei n.º 14.832/2004² a nível estadual merece investigação, inclusive no sentido de se analisar os processos de produção e efetivação da política.

A relevância deste estudo é embasada na urgência de compreender a eficácia e os desafios das ações afirmativas em um cenário de constante disputa política. À luz das recentes

¹ Anexo I.

² Anexo II.

revisões e alterações na Lei de Cotas Nacional e do Estado de Goiás, este trabalho tem potencial para contribuir não apenas para a academia, mas também para o campo das políticas públicas educacionais. Analisar a implementação e os resultados das cotas raciais na UEG, uma das primeiras universidades a adotar tal política, permitirá uma reflexão crítica sobre as estratégias de inclusão social no ensino superior, além de fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas voltadas à permanência de alunos cotistas negros.

A pesquisa foi motivada a partir de experiências científico-acadêmicas vividas durante a graduação em Pedagogia, na qual tive a oportunidade de participar, como bolsista, da continuidade de uma pesquisa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Pedagogia, Psicologia e Cultura — NEPEEC/FE/UFG (2016–2017), que acompanhava o desenvolvimento do Programa UFGInclui desde 2008 e da participação no Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas — NEADI/UFG.

Ao considerarmos o cenário de racismo e exclusão educacional do povo negro no Brasil (Hasenbalg, 2005), compreendemos que as Políticas de Ações Afirmativas — PAA sempre foram alvo de disputas políticas e ideológicas na sociedade brasileira. Fator que postergou a promulgação da Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012) por 13 anos, e que mesmo após sua constitucionalização, foi motivo de diversos ataques e discursos de ódio que circulam socialmente e, conseqüentemente, refletem na política nacional.

A democratização das vagas na educação superior oportunizou o acesso da população negra aos bancos universitários e demonstrou ter poder de alterar significativamente o perfil discente no ingresso à educação superior pública, ao mesmo tempo, em que essa mesma democratização provocou outros ataques às cotas raciais, especificamente. Ataques estes advindos, também, do âmbito legislativo e constituindo-se como ameaça à continuidade das políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior em momentos políticos específicos.

Em 2022, houve tentativa de adiamento da revisão da Lei n.º 12.711 por proposição do Deputado Bira do Pindaré-PSB/MA, que dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas, no PL n.º 1788/2021, sob alegação de que o cenário político não estava propício para essa discussão. Este PL foi apensado ao PL n.º 5384/2020 de Maria do Rosário-PT/RS, Benedita da Silva-PT/RJ, Damião Feliciano-PDT/PB e outros, que propunham o regime permanente da reserva de vagas da Lei de Cotas e a assistência estudantil. O Projeto de Lei abarcou outros PL's correlatos e desencadeou a aprovação da Lei Ordinária n.º 14.723 de 13 de novembro de 2023, alterando a Lei n.º 12.711/12. Com esse fato, é possível perceber que

há tensões entre os grupos políticos na disputa pelas cotas raciais e, da mesma forma, que há ataques às PAA, mas, também, há mecanismos de defesa às mesmas.

O tema em questão, parte da concepção de que a universidade pública possui um passado recente marcado pela elitização do seu acesso. Este fato é justificado pela desigualdade de oportunidades de acesso e permanência na educação em geral, que, por vias históricas, é desigual entre os brasileiros. Tal desigualdade advém de uma história nacional marcada pela dominação do povo europeu sobre os povos indígenas e africanos; dominação que submeteu estas populações à situação de escravidão por séculos, remetendo a uma posterior exclusão da população negra na sociedade (Theodoro, 2008). Partimos da ideia de que, após a abolição da escravatura, os direitos básicos à sobrevivência humana foram renegados a essa população, incluindo o direito à educação, o que levou a refletir diretamente na relevante diferença de escolaridade entre a população branca e a população negra no país.

O acesso à educação para a população negra foi resultado de conquistas graduais por parte do movimento negro, sendo o direito de acesso ao ensino superior, uma conquista recente, que surgiu a partir das PAA. As ações afirmativas consideram a vulnerabilidade latente a que certos grupos se encontram, refletindo nas desigualdades sociais. Partem do reconhecimento de grupos discriminados historicamente para poder discriminá-los positivamente, no sentido de promover, acabar com as desigualdades no campo educacional a médio e longo prazo.

Para Moehlecke (2002), as ações afirmativas constituem-se em ações que visam reparar, compensar ou prevenir as desigualdades, ou a discriminação aferida a grupos específicos, a partir da valorização nos diversos âmbitos sociais (social, cultural, político, dentre outros), em período determinado. Já para Sarmiento (2008), as PAA são ações que, por meio da discriminação positiva de grupos discriminados ou estigmatizados socialmente, promovem a igualdade substancial. As ações afirmativas são, então, políticas focalizadas que visam compensar das desigualdades sociais aferidas a grupos específicos, em busca da igualdade substantiva através da promoção de igualdade de oportunidades e da discriminação positiva, que inclui ao processo meritocrático, formas de ascensão de grupos desfavorecidos socialmente.

Dessa forma, defende-se a ideia de que a inclusão no ensino superior através das ações afirmativas é também excludente, de forma sutil, por incluir determinado percentual de concorrentes de um grupo específico e, ao mesmo tempo, limitar a quantidade de vagas reservadas a uma população tão ampla em termos quantitativos populacionais, como a população negra. Dessa forma, as AF não cumprem o seu ideal de promover a igualdade, nem

conseguiriam sem o atrelamento de outras políticas, mas constituem-se importantes para amenizar a situação de desigualdade, dando oportunidade a grupos historicamente excluídos, uma inclusão “em percentuais mínimos” ao ensino superior e à possibilidade de ascensão social. Assim, as PAA são políticas importantes e necessárias, mas não uma solução que sozinha conseguirá eliminar as desigualdades e tornar a sociedade totalmente igualitária.

Desse modo, as PAA são necessárias enquanto houver desigualdades e exclusão de grupos ao acesso aos bens sociais, econômicos, educacionais, portanto, constituindo-se também enquanto políticas paliativas, que visam “sanar” as desigualdades em um determinado espaço de tempo. É importante salientar que são políticas criadas pelo estado para compensar os grupos mais impactados pela desigualdade social que o próprio estado produz.

A promoção da igualdade racial a partir da inclusão da população negra nas políticas públicas começa a ser pensada no Brasil, na última década do século XX e, dentre elas, surgem as PAA (Jaccoud, 2008). Desde 2002, algumas Instituições de Ensino Superior — IES aderiram à política de reserva de vagas (Moehlecke, 2002; Santos, 2012a), como a UEG, que foi pioneira na implementação das políticas de cotas, mediante a Lei n.º 14.832, de 12 de julho de 2004, aderiu às cotas para ingresso de estudantes na Educação Superior Estadual, para alunos oriundos da rede pública de educação básica, negros, indígenas e pessoas com deficiências.

Diante do crescente número de IES aderindo à reserva de vagas, foi aprovada Lei de Cotas Nacional, em 2012 (Lei n.º 12.711), que se constituiu como uma PAA que regulamentou a reserva de vagas e tornou-a obrigatória nas instituições públicas de educação superior e nível médio técnico federal, garantindo acesso às vagas da educação superior aos estudantes negros, indígenas e quilombolas, dentre outros critérios socioeconômicos. Ambas as leis foram importantes para democratização do acesso de estudantes negros à educação superior pública e contribuíram para a mudança gradual e efetiva no perfil de estudantes que acessam as universidades. É importante ressaltar que dentre as leis analisadas, a UEG configura-se enquanto uma referência no cenário da inclusão e políticas afirmativas, estando sempre um passo à frente da política nacional de cotas.

A discussão aqui gira em torno da legislação Estadual e Nacional, no sentido de identificar o cenário de disputa política pelas PAA, que nunca foi consenso entre a população brasileira. Já na segunda década do século XXI, com a ascensão de grupos políticos de direita ao governo, é possível observar maior dissenso, revisitando a insatisfação da classe dominante quando o assunto é a democratização das vagas da universidade pública.

O estudo também aborda a problemática do acesso desigual da população negra à educação superior pública no Brasil, especificamente no contexto da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Nesse sentido, a pesquisa busca investigar em que medida a Política de Cotas na UEG atingiu seus objetivos e quais obstáculos ainda precisam ser superados para garantir a permanência e sucesso dos alunos cotistas, principalmente no que tange à evasão de alunos negros.

É uma pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico e análise documental. A pesquisa é embasada na concepção dialética em que se faz o esforço da apropriação dos dados teórico-práticos nessa perspectiva de análise. Utilizamos como metodologia o estudo de caso que toma a Universidade Estadual de Goiás como foco nesse tema, com coleta de dados em documentos oficiais de âmbito nacional e documentação específica da UEG. Foi realizado o levantamento bibliográfico na Biblioteca Virtual da UEG (Gnuteca) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em sites de periódicos e revistas eletrônicas brasileiras como: SciELO, RBE, Cadernos PENESB, ABPN, IPEA, entre outros. Para o levantamento de artigos, teses e dissertações, foram utilizadas as palavras-chave: Ações Afirmativas, Ensino Superior, Cotas Raciais, Cotas Raciais na UEG; e o recorte temporal dos últimos 19 anos (2003 a 2021) como critérios para selecionar os trabalhos que contribuíram com a pesquisa. O recorte temporal refere-se ao tempo de implementação das Cotas no Estado de Goiás.

O levantamento documental foi realizado no site da Câmara dos Deputados e do Planalto, nas bases de dados oficiais da UEG, onde foram selecionadas as leis, documentos oficiais e regimentais necessários para o estudo aqui proposto. Foram solicitados documentos legislativos da tramitação da Lei de Cotas Estadual n.º 14.832/2004 mediante a Lei da Transparência e foram disponibilizados Projetos de Leis — PL's, Ofício Mensagem de lei, Relatoria e Voto em Separado, além de registros das Sessões ordinárias de Votação da Lei de Cotas Estadual. Na Pró-reitoria de Graduação da UEG (PrG) foram solicitadas informações mais pontuais sobre o percurso da proposição, discussão e efetivação da Lei de Cotas na universidade, Lei n.º 14.832/2004; a PrG disponibilizou para a pesquisa um conjunto de Atas das reuniões do Conselho Superior Universitário (CsU) referentes ao período de 2003 a 2023. O Setor de Dados da UEG também contribuiu, mediante solicitação, com dados quantitativos atualizados sobre os estudantes cotistas. Com este material, se procedeu à metodologia a análise de conteúdo, num primeiro momento, por meio de palavras-chave para seleção de Atas e documentos concernentes ao tema e posterior definição de categorias que emergiram dos textos legislativos e das Atas e, sequente, análise do escrito.

A apresentação da pesquisa está organizada em três capítulos e subdivididos em itens para melhor exploração e aprofundamento dos temas, a saber:

Capítulo I. Estado, Educação e Políticas Públicas: a Relação entre Poder e o Acesso à Educação, em que é feita uma discussão sobre a relação entre educação e política como campos imersos no espaço social com interações a partir do campo do Estado, que se constitui como capitalista e neoliberal. Apresenta uma compreensão da Educação Superior e toma como recorte as universidades públicas, como instituições que compõem o conjunto de agentes institucionais da educação superior no Brasil.

Capítulo II. Fundamentos Históricos e Impactos das Cotas Raciais no acesso à Educação Superior Brasileira, aborda elementos históricos sobre a questão racial no Brasil, discute a concepção de raça construída ideologicamente, bem como apresenta conceitos como racismo e *habitus* racista. Também apresenta e discute a produção da política e da Lei de Cotas Raciais, no conjunto das políticas afirmativas no campo da educação superior brasileira e seus fundamentos. Faz um recorte sobre os movimentos sociais de resistência negra que tensionam a produção da legislação das Cotas Raciais. Ao final, trata mais detidamente da tramitação legislativa da Lei de Cotas Nacional e seus impactos.

O Capítulo III. Implementação e desafios da Política de Cotas Raciais na Universidade Estadual de Goiás: um estudo de caso, analisa como se deu a implementação da Política de Cotas nesta universidade e seus desdobramentos em tempos atuais. Faz um recorte breve sobre a UEG como universidade nova no campo da educação superior, tratando de sua história e função social no Estado de Goiás. Trata também, de maneira mais abrangente, sobre a função social da UEG frente à formação superior no estado de Goiás e seu potencial em relação às cotas. Apresenta e analisa recortes de documentos legais produzidos no processo de criação e implementação da Política de Cotas Raciais na UEG, documentos solicitados à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás — ALEGO e à UEG. Ao final, a partir de dados quantitativos de estudantes que acessam a UEG por meio de cotas raciais (negros) e oriundos de escola pública, faz-se uma análise e reflexão sobre os sentidos das cotas raciais na UEG, como universidade pública estadual.

Considera-se, ao final, que desde a implementação da Política de Cotas nas universidades públicas em 2012 e, anteriormente, a partir de 2004 na UEG, houve um avanço significativo na compreensão da importância dessa Ação Afirmativa pelos estudantes, campo acadêmico e pela sociedade. Bem como houve avanços em relação ao acesso por alunos cotistas negros à universidade, que modificaram o perfil discente na UEG, por meio da produção e efetivação de sua Política de Cotas. O que ainda se interpõe na UEG são os

desafios da permanência e evasão de alunos cotistas, majoritariamente mulheres. Avaliamos que a UEG, uma universidade nova no campo da educação superior, apresenta uma Política de Cotas substantiva, porém merece constante avaliação para imprimir possibilidades concretas que contribuam com maior inclusão de estudantes cotistas, em especial, ingressos por cotas raciais.

Como reflexão, compreende-se que esta pesquisa contribui para o campo das políticas públicas educacionais ao oferecer uma análise detalhada da política de cotas raciais na UEG, e também contribui com outros pesquisadores do campo da educação superior, interessados em discutir políticas educacionais, que se atenham à gradativa superação de desigualdades sociais, desigualdades educacionais.

O estudo conclui que a universidade pública precisa continuar sendo um espaço de inclusão e de igualdade de oportunidades, garantindo que os alunos negros e cotistas tenham não apenas acesso, mas também o suporte necessário para completar sua trajetória acadêmica com sucesso, afinal, a expectativa de educação escolar, educação superior para todas as pessoas que desejam acessá-la é um direito.

CAPÍTULO I

ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A RELAÇÃO ENTRE PODER E ACESSO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo inicial, é feita uma discussão sobre a relação entre educação e política como campos imersos no espaço social e a promoção de interações a partir do campo do Estado, que se constitui como Estado capitalista, neoliberal e imerso no campo do poder. A proposição é de apresentar uma compreensão da Educação Superior e toma como recorte as universidades públicas, como instituições que compõem o conjunto de agentes institucionais da educação superior no Brasil.

1.1 Estado como campo da política e do poder

O Estado capitalista, marcado pelo neoliberalismo³, possui características importantes para a compreensão das políticas de cotas na UEG, uma vez que tanto a universidade quanto as políticas a ela propostas estão submersas no âmbito do Estado e do poder político que o permeia. Osório (2014) denomina o Estado como uma entidade complexa. Tal afirmação deriva da engenhosa trama de poder e dominação coercitiva ou não, que envolve o Estado, sendo muitas vezes difícil haver uma definição precisa, por conta das contradições que o constituem.

O Estado é muito mais do que dominação de classes. Mas é essencialmente dominação de classes. O Estado é muito mais do que a condensação das relações de poder, mas é fundamentalmente a principal condensação das relações de poder. O Estado é muito mais do que as relações que conformam uma comunidade, mas é essencialmente uma comunidade, porém ilusória. Enfim, o Estado é muito mais do que coerção. Mas é principalmente violência concentrada. (Osório, 2014, p. 17).

O Estado possui características ilusórias e visíveis. Estado é ilusório ao dispor da complexa gama de relações de poder e dominação presentes na sociedade (Osório, 2014, p. 19). E o Estado é visível na configuração de seu aparato, composto pelo funcionalismo público, pela legislação, pelas normas e por instituições hierárquicas, que desempenham funções técnicas e administrativas imprescindíveis para o funcionamento do Estado, como a

³ “O neoliberalismo é conhecido como o “novo liberalismo” e corresponde a uma nova fase do desenvolvimento do capitalismo, que se organiza para realizar um novo padrão de acumulação do capital, a partir de um alto grau de concentração, seja a partir do setor produtivo ou financeiro” (Dalberio, 2009, p. 28).

cobrança de impostos, o provimento de itens básicos de sobrevivência, saúde e segurança da população; sendo importante compreender que essas funções administrativas estão imersas no poder de dominação do Estado, ou seja, não são neutras e acabam por serem orientadas por interesses políticos dos grupos dominantes (Osório, 2017, p. 36). O Estado visível é o que materializa a noção de Estado, disposto em diferentes órgãos e instâncias governamentais que deixam uma falsa ideia de que o Estado, por toda a burocracia que impõe em suas formas administrativas, seria uma entidade neutra, “fiscalizada” por seus funcionários efetivos que não mudam a cada governo. Mas, mais complexo que isso, o Estado invisível se impõe sobre o visível.

Osório (2014) explicita que o Estado rompe com a economia e a política, ao tempo em que permite que os indivíduos tenham a falsa sensação de igualdade, meramente pela igualdade política, de escolha de governantes aplicada, porém, essa igualdade deixa os indivíduos alheios às desigualdades vivenciadas em outras áreas como economia e sociedade. Permeia a ideia de estado igualitário, onde todas as pessoas são iguais por terem direito ao voto, porém, esse direito só existe e continua existindo por ser útil à própria classe dominante, que se legitima mandato após mandato por figuras políticas que prometem atender aos interesses de toda a sociedade.

Na sociedade capitalista, o Estado é a única instituição que possibilita que os interesses de grupos sociais específicos possam ser apresentados para o resto da sociedade como se fossem interesses de toda a sociedade. Alcançar o poder do Estado é, portanto, a tarefa fundamental de qualquer classe social em termos políticos, pois isso permite que seu projeto societário se imponha sobre o resto dos agrupamentos humanos e, a partir do Estado, essa capacidade se potencializa. (Osório, 2014, p. 43).

Desse modo, propaga-se a ideia de que o Estado representa a todos igualmente, sem que isso seja possível, pois, de maneira geral, os interesses de certos grupos sempre prevalecerão sobre outros. Porém, a luta das classes pelo poder do Estado não é uma luta em que todos os grupos possuam e influência política paritária para disputá-lo. “As sociedades capitalistas constituem espaços de força, territórios nos quais se criam e se movimentam forças sociais, resultado da presença e da articulação de classes sociais confrontadas” (Osório, 2014, p. 20).

O Estado, portanto, é um espaço onde as relações de forças sociais se aglutinam. É palco das disputas, em que concentra relações de força e de poderes que permeiam a sociedade, em diferentes níveis e espaços específicos, mas com o Estado assumindo o papel central de aglutinação de forças (Osório, 2014). Tendo o Estado como uma unidade central na

estruturação das relações de forças e de poder sociais, percebemos a sua importância na organização e na regulação das relações sociais, políticas e econômicas, assumindo o controle e funcionamento da sociedade. No entanto, o Estado não pode ser compreendido como uma instituição neutra a tais relações de forças e de poderes. As relações de forças e as relações de poder se afunilam ao poder político e quem o detém no seio do Estado.

Para Bourdieu (1996), tais relações de forças estão entremeadas no campo do poder, constituindo-se enquanto um espaço social no qual a força das relações são medidas pelo poder hierárquico que detém cada agente que domina cada capital, ou, em outras palavras, os agentes possuem posições de poder hierárquicas a depender do cargo e do tipo de capital que domina (Político, econômico, cultural, industrial, etc.), sendo que quaisquer decisões, em uma esfera superior, interferem diretamente no funcionamento desses capitais.

O campo do poder (que não pode ser confundido com o campo político) não é um espaço como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (por exemplo, a “taxa de câmbio” entre o capital cultural e o capital econômico); isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder (no caso francês, o campo das grandes escolas), são ameaçados. (Bourdieu, 1996, p. 52).

De certa maneira, o funcionamento do campo do poder envolve toda a trama das relações sociais e de poderes, que se entrelaçam entre si, sobrepondo-se umas às outras a depender do movimento feito no jogo do poder, visando a conservação ou a transformação do elemento em disputa. Nesse campo, há a relação de dominação de uma classe sobre a outra, a depender da posição dos agentes nos diferentes momentos disputados, marcados pela posição hierárquica ou de codependência, algum grupo sempre estará ganhando enquanto o outro estará perdendo.

A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes (“a classe dominante”) investidos de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros. (Bourdieu, 1996, p. 52).

Essa percepção vem ao encontro da concepção de Osório (2014) no que diz respeito ao envolvimento entre o campo político e o campo econômico, além dos outros campos, que

embora o Estado tente separar as consequências das ações tomadas entre si, a realidade evidencia que todos os campos estão envoltos em suas próprias ações e consequências.

O Estado possui outra característica elementar, a separação entre economia e política, como se tais elementos não constituíssem relação entre si. Ao isolar o elemento político e transparecer igualdade entre os cidadãos, o Estado demonstra que a política nada tem a ver com os impactos socioeconômicos de suas ações, ou seja, com as desigualdades geradas entre as classes sociais. As classes sociais também são uma característica essencial do Estado.

O poder constitui outra relação de troca entre os seres humanos, mas uma relação de disputa por quem irá assumir o controle, quem irá mandar, ter autoridade diante de determinadas situações. O poder está nas relações políticas, econômicas, sociais, familiares, sociais, etc., e ele “[...] se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (Osório, 2014, p. 33). Compreende-se, portanto, que o poder é inerente às relações sociais humanas, e está sempre presente nas mesmas, seja consensualmente ou não, a variar do tipo de sociedade em que se vive e o regime político que vigora. Atentarmo-nos aqui às relações político-econômicas no seio do Estado capitalista.

O poder político se insere nas relações entre classes sociais, capazes de contemplar interesses de poucos enquanto outras classes sociais não são contempladas (Osório, 2014). Quase sempre, pode-se afirmar que os interesses das classes dominantes são contemplados pela influência e poder que costumam ter na sociedade na sua totalidade, enquanto as classes dominadas raramente alcançam o ideal de que a representatividade política conseguiria defender seus interesses. “O poder político, como uma rede de relações sociais, alcança sua condensação fundamental no Estado, mas pode se produzir e reproduzir, a partir de todos os âmbitos da sociedade, sejam econômicos, políticos, culturais ou ideológicos” (Osório, 2014, p. 28). Tal poder se cria, se refaz e se articula no âmbito do Estado.

O poder político é exercido através do poder estatal, que, nesse lugar de poder, podem impor-se através da força/violência ou mediante outros meios de dominação, como as relações consensuais, ou seja, utilizando-se da dominação de base para obter aprovações sociais, como as igrejas, a educação, os “acordos”, os valores sociais e costumes provenientes o coletivo, todos esses elementos facilitam a reprodução da dominação de quem exerce o poder político. Especialmente no Brasil e principalmente no Estado de Goiás, a política das famílias de poder tradicional⁴perpetua-se como poder e capital político de grupos atuantes nesse campo.

⁴ Compreende-se o coronelismo como: “um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O

Manter o poder político ou se dispor a alcançá-lo requer processos de acúmulo de forças que abarcam todas as esferas e práticas societárias, sejam econômicas, sociais, políticas, culturais, científicas ou ideológicas. No entanto, a última instância, o ponto de chegada de toda a força acumulada nos mais diversos espaços da sociedade, é o Estado (Osório, 2014, p. 101).

O poder político se consolida e se perpetua por meio da aglutinação de forças políticas, ou melhor, de grupos políticos que muitas vezes se mantêm pela tradição política, ou mesmo de grupos políticos que emergem de acordo com sua posição de poder na economia. A articulação política de grupos se configura com a intenção de defesa de interesses e almeja funções no Estado.

Felizmente “onde há poder há resistência” (Foucault apud Osório, 2014, p. 30) o que possibilita que as classes dominadas por tais relações também disputem no jogo político a defesa de seus interesses, por meio de seus representantes no poder, via consensos ou quaisquer outras formas de conseguir com que tais interesses saiam do papel. Isso ocorre no campo político.

O campo político é compreendido como aquele que agrega um conjunto de regras, dependente delas, bem como de crenças e papéis próprios. É um espaço relativamente autônomo, por ser cercado de influências e decisões de outros campos. É, portanto:

O lugar onde se geram – na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos – produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de ‘consumidores’, devem escolher. (Bourdieu, 1989, p. 164)

As representações eleitas ou comissionadas que ocupam funções importantes no aparato de Estado não são necessariamente representações diretas de quem tem o poder político, de fato. Esses grupos que dominam politicamente exercem influência direta ou indireta na política, mas garantindo uma não exposição como figuras políticas. O domínio se faz em outras instâncias de convivência nas quais as classes dominantes, que têm o poder político, colocam seus interesses a quem detém o poder de Estado, fazendo-os vigorar facilmente sobre os interesses sociais.

coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao presidente da República em troca do reconhecimento deste de seu domínio no estado. O coronelismo é fase de processo mais longo de relacionamento entre os fazendeiros e o governo.” (Carvalho, 1997, p. 2)

Às figuras que assumem o poder do aparato estatal, por meio de eleições, nomeações e cargos de alta confiança, entre outros, denomina-se classe reinante⁵. Para Osório (2014), essa classe não precisa estar atrelada à classe dominante, porém, há grande probabilidade de que defenda os interesses das classes dominantes. São as figuras públicas cooptadas pela sua popularidade e precisam atender às regras do jogo para estarem ali, por isso elas precisam se mover nos limites dos interesses partidários ou de grupos específicos que dominam de fato.

Um exemplo notório no Brasil são os governos empreendidos por Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2006; 2007 - 2010; 2023 - atual), que emergiu como liderança sindical e dali construiu sua popularidade. É possível avaliar, que os governos Lula expressam, como estratégia para manutenção do poder, relações e acordos entre os interesses populares e os interesses das frações de classes burguesas, sendo este um marco do seu projeto político, cujas bases se assentaram e ainda se assentam em amplos setores sociais.

A articulação entre a classe dominante e a classe reinante é denominada *frente de poder* (Osório, 2014, p. 45, grifos do autor). “A articulação que as diversas classes, frações e setores das classes dominantes estabelecem entre si – em momentos históricos específicos e em função da força e do posicionamento que possam ter no Estado – conforma o que aqui chamamos de *bloco no poder*⁶” (Osório, 2014, p. 46).

A formação do bloco no poder depende da formação de alianças entre as próprias classes dominantes e não é um processo homogêneo, por envolver a divergência de interesses e gerar disputas entre si, ou seja, há luta entre os mesmos para elevar-se. As classes dominantes com influência política e econômica entram, portanto, em disputa na defesa dos interesses em comum, formando o bloco no poder. Essas formações precisam ser estratégicas para o alcance ou mesmo a manutenção de posições de influência na política.

Dentro desse bloco heterogêneo, uma classe, fração ou setor é *hegemônico* quando seus projetos e seus interesses prevalecem sobre o restante das classes, frações e setores das classes dominantes. Esta condição pode ser alcançada no bojo de agudas disputas que chegam a envolver não apenas os participantes do bloco dominante, mas também as classes dominadas, mediante a busca de apoio e de força nestas últimas. (Osório, 2014, p. 46).

O bloco no poder é, portanto, elemento de disputa entre as próprias classes dominantes e também pelas classes dominadas, embora tal aliança geralmente sirva como sustentação à

⁵ Osório (2014) denomina classe reinante como: “o corpo de funcionários do Estado que ocupam as posições mais altas dentro do aparato de Estado, como: presidentes, ministros de Estado, funcionários de cargos superiores das secretarias e ministérios, autoridades parlamentares, ministros da Corte, altos comandos militares etc.” (Osório, 2014, p. 40).

⁶ Para Osório (2014) o bloco no poder é constituído por burgueses, grandes proprietários de terras, pelo setor industrial, comercial, agrário, minerador, e financeiro, e pelos macro e micro empreendedores.

classe dominante para que ela continue no poder do Estado e na manutenção de seus interesses. O estabelecimento de consenso entre os setores no bloco do poder e as classes dominadas, via alianças e, se necessário, pelo uso de coerção, recebe o nome de *hegemonia social*, em que o consenso se apresenta como um projeto de interesse social comum, enquanto na realidade, só corresponde aos interesses do capital (Osório, 2014, p. 48). Ainda conforme o autor, o estado condensa, portanto, um conjunto de “forças contraditórias”, devido à diversidade de grupos das classes dominantes no bloco do poder que articulam força na política do Estado.

As classes dominantes integram a cena política com todas as suas regras e representações, fazendo parte da política, mas de uma forma velada, fora da cena política e de espaços representativos; apenas na convivência social e/ou familiar com a classe política e reinante, como, por exemplo, um simples encontro em um clube, pode proporcionar grandes acordos políticos.

Enquanto isso, a classe dominada se submete às regras do jogo, renunciando à atuação como “classe na cena política” e a “formas classistas de representação”. Na prática, isso significa que, embora haja outras formas de atuação na política de representatividade, as classes dominadas acabam por ter que obedecer às regras da política convencional, para conseguirem formas de representatividade no meio político.

Isso significa que, para estar no meio político, é preciso adequar-se à cena política, às regras do jogo político. A política e seus espaços representativos são permeados por normas e linguagens específicas, e seu domínio interfere diretamente na atuação política e na garantia dos interesses de quem disputa nesses espaços, a classe política e a classe reinante. É preciso saber como se portar no espaço político, a hora certa de falar, o que falar, as táticas a utilizar, saber usar a ampla gama de tipos de recursos, proposições parlamentares e outros, para poder ocupar aquele espaço com algum êxito.

Quem quer que entre para a política, assim como alguém que ingresse em uma religião, deve operar uma transformação, uma conversão. Mesmo que esta não lhe apareça como tal, mesmo que não tenha consciência disso, ela lhe é tacitamente imposta, e a sanção em caso de transgressão é o fracasso ou a exclusão. (Bourdieu, 2011, p. 195).

Para o autor, a atuação no campo político remete diretamente a uma “conversão” das formas de agir, ser e estar no meio político, de forma que não aderir a esses critérios levaria o agente a ser eliminado do meio político por ser um campo com acesso quase restrito, que alude à ideia de ser democrático, porém é altamente excludente e desigual. Entre os agentes que atuam no campo político, “É preciso aprender a usar de evasivas ou subterfúgios,

aprender os artifícios, as relações de forças, como tratar os adversários. Essa cultura específica deve ser dominada de forma prática” (Bourdieu, 2011, p. 200).

À medida que o campo político avança na história e que, notadamente com o desenvolvimento dos partidos, se institucionalizam os papéis, as tarefas políticas, a divisão do trabalho político, aparece um fenômeno muito importante: o capital político de um agente político dependerá primeiramente do peso político de seu partido e do peso que a pessoa considerada tem dentro de seu partido. (Bourdieu, 2011, p. 204).

Assim como no campo do poder, no campo político a relação de forças se sobrepõe umas às outras, a variar da posição que o agente ocupa naquele campo. O agente político pode controlar o acesso ao capital político dentro de limites predeterminados. As disputas nesse campo giram em torno das ideias, ideias que têm o poder de exercer influência sobre os outros agentes do campo, ganha quem consegue que sua ideia seja hegemônica no grupo.

A política é uma luta em prol de ideias, mas são tipos de ideias absolutamente particulares, a saber, as ideias-força, ideias que dão força ao funcionar como força de mobilização. “Se o princípio de divisão que eu proponho for reconhecido por todos, se meu nomos se tornar o nomos universal, se todos virem o mundo como eu o vejo, terei atrás de mim toda a força das pessoas que compartilham minha visão”. (Bourdieu, 2011, p. 203).

Estar à frente das ideias que imperam, gera a aceitação do agente no campo político, o clamor pela sua liderança, como se ele falasse por todos com suas ideias, na ideia de universalidade. Esses acontecimentos podem vir de todas as classes que disputam o campo político, mas sempre lembrando que a própria disputa pela entrada no campo é desigual.

Osório (2014) aponta a possibilidade de ocorrerem crises orgânicas quando a luta de classes se intensifica a ponto de a classe dominante perder o controle representativo, levando à criação de novas formas de continuar no controle. Uma possibilidade de resolução nesse sentido seriam as intervenções militares, como uma forma de resolução do conflito de classes, favorecendo as classes que sempre estiveram no poder. Nesse viés, a democracia torna-se questionável ao considerar que os governos democráticos elegem a classe reinante, e esta representa os interesses das classes dominantes. No entanto, quando isso não acontece, há intervenções fatídicas para manter o controle do poder político. De acordo com Osório (2014, p. 65), a democracia “define fundamentalmente as substituições da classe reinante”. A classe reinante é, pois, instrumento de legitimação de figuras que administrarão o aparato estatal.

Quanto mais direta é a relação das classes dominadas com sua representação, mais próximo o Estado capitalista está de uma crise política profunda e a sociedade de uma revolução social. Isso porque tal relação tenderá a se gestar ou desenvolver por fora da cena institucional, apontando

questionamentos das bases de sustentação relacional e material do Estado capitalista. (Osório, 2014, p. 60).

As representações políticas exercem papel de filtrar e distorcer os interesses das classes na consolidação do estado, enquanto na sociedade capitalista moderna, os partidos políticos são os instrumentos de representação política fundamental (Osório, 2014, p. 54). “[...] Os partidos políticos constituem uma das modalidades fundamentais de representação das classes, no sentido de que expressam e refletem – de modos mais ou menos difusos – interesses desses agrupamentos, sejam classes, frações e/ou setores” (Osório, 2014, p. 55). Dentre outras formas de representação classista, para além dos partidos políticos, como os sindicatos, organizações, igrejas, meios de comunicação e outros.

De acordo com Osório (2014), o sistema de dominação de classes se reproduz em todos os campos sociais, formando a chamada Reprodução Societária, através dos quais o estado pode se formar de diversas maneiras: no campo social há a reprodução das classes sociais, no campo político, há a reprodução das classes dominantes e dominadas por meio de instituições e reprodução das relações de poder – blocos no poder e hegemonia; no campo econômico há a organização dos modos de produção e exploração, concentração de capital e meios de produção; enquanto no campo ideológico há a distorção da visão da sociedade pela ótica e pela lógica do sistema dominante.

O Estado capitalista não é neutro, ele tem um lado muito bem delineado na luta de classes, utilizando sua força, seu poder político em prol da classe dominante e da “desarticulação” das classes dominadas. Isso não quer dizer que a classe dominada não desponte força política no seio do Estado, porém, essa força social não ultrapassa os limites para participação “ativa” nos posicionamentos políticos do bloco dominante, ou seja, as conquistas ou direitos dos dominados estão nos limites designados pela ação estatal. Dessa forma, garante-se o pleno domínio político sobre as classes dominadas, dominando-as politicamente.

O Estado capitalista, como campo de poder e de produção de políticas públicas, interfere diretamente na educação, vista como um direito social. No contexto brasileiro, as políticas de cotas raciais surgem como uma tentativa de equilibrar as desigualdades históricas, posicionando-se em um espaço de disputa política que reflete o embate entre diferentes forças sociais.

Haja vista a luta para a produção de políticas sociais, com a política em prol das cotas sociais para a educação superior que são fruto de uma luta que emerge dos movimentos sociais, que mesmo tendo embasamento em acordos internacionais assinados pelo Brasil,

levou mais de uma década em disputa pela abertura do acesso às vagas no ensino superior público à reserva de vagas para a comunidade de baixa renda, preta, parda, indígena e quilombola, em que posteriormente, incluíram-se nessa reserva as pessoas com deficiência. Mesmo na produção das políticas públicas para as minorias, o lugar de minoria é sempre ressaltado, pois, sem a reafirmação de que o beneficiário das políticas é pertencente àquele grupo, ele não consegue se beneficiar das cotas. Há a necessidade de reafirmação de condição social, econômica e identitária para ser reconhecida a necessidade de adentrar ao grupo que precisa da reserva de vagas. Em termos, a luta desses cidadãos não acabou com a promulgação de uma lei.

A classe dominada tende a apoiar projetos da classe dominante como se fossem bons para si, e a se satisfazer com os poucos espaços políticos que lhe são oferecidos em troca de apoio massivo para eleger seus representantes. “Poder então deve ser visto não apenas como imposição, mas também como consentimento, pois é exercido pela coerção, mas conta também com ingredientes maiores ou menores do consenso” (Osório, 2014, p.72). Ou seja, a classe dominante apoia os projetos impostos pelo bloco no poder, quando aceita consensualmente a imposição dessas ideias, ou mesmo quando aceita por meio da coerção física, psicológica, política, entre outras. O consentimento, portanto, para além da coerção, é um fator importante para a manutenção da ordem, do poder vigente.

Osório (2014) indica que o Estado moderno chega ao consentimento da população de vários modos, principalmente via “espaços onde se cristalizam outras formas de exercício de poder” como o poder ideológico, ou seja, em espaços escolares, religiosos e através dos meios de comunicação.

Através dessas instituições, os indivíduos e as classes são educados em torno de valores e regras daqueles que dominam e, em geral, devem perceber o mundo de acordo com esse horizonte. Nessas condições, a dominação é internalizada em cada sujeito e se reproduz desde baixo. Nessa perspectiva, o *Estado e a sociedade civil conformam um sistema de dominação*, uma complexa rede de relações que possibilitam a manutenção da ordem social em parâmetros de reprodução material e espiritual adequados às finalidades de dominação e exploração das classes dominantes (Osório, 2014, p.74).

Desse modo, a reprodução societária é feita através das bases da sociedade, fazendo com que todas as classes sociais, inclusive as dominadas, pensem conforme o pensamento dominante, internalizem a visão de mundo e de sociedade das classes dominantes, o que facilita o exercício do poder através do consenso. Além disso, esse tipo de educação social permite, inclusive, que a liberdade de voto na escolha de representantes seja aparelhada aos interesses dominantes. Meios de comunicação e igrejas, por exemplo, são espaços em que se

busca o alinhamento de votos em figuras políticas específicas, que sirvam aos interesses ali vigentes.

Segundo Althusser, Poulantzas qualificou essas instituições como “aparatos ideológicos de Estado”, ressaltando sua condição estatal e o papel que cumprem na dominação a partir do campo das ideias, dos costumes, da cultura, das visões de mundo, das interpretações teóricas sobre o mundo, etc. (Osório, 2014, p. 75).

As instituições sociais, enquanto locais criados e organizados pela sociedade civil, que constituem também como campo de disputas, tendem a reforçar o poder dos dominantes e a questionar esse poder. Tais organizações sociais, ao deixar claro os interesses ocultos do Estado e quem os defende, quando se posicionam contra hegemonicamente, ou seja, contra o poder dominante, podem levar à perca da direção do estado, e pode gerar formas de revolução social (Osório, 2014, p.74). Desse modo, o autor aponta que o poder ideológico e o poder político se fundem nessas instituições, tornando-se poderes de difícil distinção.

A política é muito mais do que a luta pelo poder. É também: resistência, esforços para recuperar a dignidade, sentido de pertencimento, de reconhecimento, resposta a ofensas morais, etc. Contudo, o poder político – em última instância – constitui o núcleo articulador de qualquer projeto emancipatório que pretenda transformar as bases da dominação e da opressão. (Osório, 2014, p. 93).

Nesse sentido, a política não se reduz à luta pelo poder. “Entendemos por política a capacidade de decidir e incidir na definição e nas soluções dos processos e problemas que têm a ver com o curso da vida em comum” (Osório, 2014, p.93). Isso significa que a política influencia diretamente nas formas de convivência em sociedade, seja por meio de promoção de formas de se governar autoritárias ou democráticas, pode deliberar ou mandar, sob influência ou força, sobre as demandas e problemas do coletivo. No entanto, compreende-se por meio de Osório (2014) que a política, quando tem por finalidade a transposição de projetos de um grupo sobre os outros, torna-se alheia aos conflitos sociais. Assim, os projetos das classes dominantes vigoram socialmente em prol dos projetos das classes dominadas e tudo depende da forma como se exerce a política naquele meio social.

“Para as classes dominantes, a política se refere à arte de exercer e manter o poder político. Para as classes dominadas, ao contrário, a política se refere à arte de disputar e alcançar o poder político” (Osório, 2014, p. 96). Como no Estado capitalista o poder político encontra-se centralizado nos espaços estatais, que são espaços altamente comandados pelas

classes dominantes, as classes dominadas não conseguem acessar o poder político de maneira significativa.

Para Osório (2014), as classes sociais podem ser definidas como uma categoria que articula política e economia, superando a separação que a conceituação de Estado capitalista promove entre ambos. As classes sociais conseguem expressar a associação entre política e economia quando demonstram as desigualdades provocadas pela união de ambas.

Para Bourdieu (1996) Marx se equivoca ao pensar as classes sociais como um grupo, o que para ele não é real, remetendo-se aos espaços sociais como solução, que nega as classes em si, mas afirma a ideia de “diferenciação social, que pode gerar antagonismos individuais e, às vezes, enfrentamentos coletivos entre os agentes situados em posições diferentes no espaço social” (Bourdieu, 1996, p.49). Assim, nos espaços sociais há lutas individuais ou de grupos, grandes ou pequenos, que falam como representações de um grupo maior, não significando que todo aquele grupo compartilhe das mesmas ideias.

A visão do autor torna-se importante na compreensão da dinâmica de funcionamento dos campos de poder, ao ponto em que, ao falar de classes sociais, tem-se em mente que essas classes não são uma constituição real e materializada de um grupo social, mas representações individuais ou coletivas desse grupo. Assim, como a classe dominante é representada em figura e em interesses, a classe dominada possui representações que falam pelo seu todo, não significando que todos os membros de ambos os grupos concordem com as ideias defendidas.

A forma de constituição do Estado e de suas formas de dominação explícita como o poder político se aglutina e promove uma expressão política unilateral, indo de encontro à própria essência do regime político do país que é a democracia, porém, mesmo a democracia, tem suas brechas no capitalismo neoliberal.

Osório (2014) defende que a definição de democracia em duas vertentes: a democracia procedimental, que diz respeito à democracia formal, ou seja, em aspectos jurídicos e institucionais totalmente separados da esfera econômica, considera os indivíduos como cidadãos iguais politicamente, sujeitos votantes e com liberdade democrática, política; enquanto na democracia substantiva, ou, democracia social, ela relaciona o âmbito político ao âmbito econômico e considera a liberdade individual indissociável da igualdade, portanto possui como um dos objetivos principais, a igualdade social de todos. Para ele, “não basta ditar uma lei sobre a igualdade de oportunidades (liberdade negativa), mas é necessário proporcionar efetivamente as oportunidades para todos (liberdade positiva)” (Osório, 2014, p. 67). A sociedade democrática substantiva, portanto, se efetiva com igualdade, bem-estar coletivo e liberdade individual (positiva).

De acordo com Osório (2014, p. 69), “A democracia procedimental se alimenta dos pressupostos individualistas e atomistas do liberalismo, enquanto a democracia substantiva se nutre de princípios organicistas e comunitários que têm origem na visão clássica de democracia”. O capitalismo não considera a democracia substantiva como uma opção, já que ele promove formas e meios de tornar a desigualdade uma regra. A igualdade, no Estado capitalista, é apenas uma forma de tornar os cidadãos sujeitos com direito ao voto, para legitimar figuras políticas do regime democrático. Na realidade, o regime democrático representa um avanço social em muitos países, mas consegue ser facilmente burlado pelas classes dominantes que infiltram no poder conservando sua influência e/ou alcançando influência. “Somente quando se reduz a democracia às concepções procedimentais, parece possível alcançar certa adequação entre o capitalismo e a democracia. A formação histórica que essa adequação tomou é hoje conhecida como democracia liberal” (Osório, 2014, p. 69).

Nesse sentido:

As sociedades capitalistas constituem espaços de força, territórios nos quais se criam e se movem forças sociais, resultado da presença de classes sociais, frações e setores que estão em disputa e se confrontam. A base da política está formada pelas inúmeras atividades que podem gerar e acumular forças para exercer e manter o poder político ou para resistir, disputá-lo e alcançá-lo. (Osório, 2014, p. 94).

As classes dominadas, portanto, se movem na disputa pelo poder político, na resistência. Mesmo a vertente da democracia substantiva não vigorando no exercício do poder político dominante, ela constitui-se enquanto base de sustentação de políticas públicas necessárias para atender os interesses das classes dominantes, como as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior público, por exemplo, que tem como fundamento essencial a busca pela igualdade substantiva. Muitas aberturas do Estado são resultados da luta dos dominados, como o direito à greve, o sufrágio universal, etc., cumprindo um papel relevante nas formas democráticas que hoje conhecemos. Mas não se pode ignorar os limites anteriormente assinalados, tendo em vista que as “conquistas” dos dominados estão filtradas pela ação de dominação estatal” (Osório, 2014, p. 97).

Mesmo sendo este um ponto positivo e possível de ser alcançado por meio de alianças políticas e pressão popular, é importante lembrar a importância dos acordos e declarações internacionais para alavancar as políticas sociais, mesmo que em meio a muita luta por parte da classe dominada. “O Estado (burguês em relação aos interesses que representa) somente pode expressar posições das classes dominadas num quadro que reafirme essa condição” (Osório, 2014, p. 99). Mesmo que o Estado ceda aos interesses políticos dos dominados em

alguns momentos, essas conquistas só são cedidas mediante a reafirmação de que aquela classe é dominada ou minorizada, ou mesmo excluída socialmente.

Partindo da concepção de poder político e suas formas de exercício do poder, os processos políticos são analisados por Osório (2014) e separados por critérios específicos: A partir das características do bloco no poder e da hegemonia, ou seja, dos projetos que vigoram socialmente com o domínio de tal bloco; a partir das formas de governo, associadas às formas de exercício do poder e quem o detém, que pode delinear se os governos são democráticos ou autoritários, suas formas de representatividade, o espaço que as forças armadas ocupam, a autonomia delegada às instituições sociais, o funcionamento dos sindicatos, corporações e outros; e também a partir das correlações de força, que é quando há embates políticos entre classes no âmbito do Estado, podendo gerar mudanças no Estado.

1.2 A Educação Superior como campo de disputas

Neste tópico abordamos a educação superior como campo de disputas político-ideológicas e seus embates entre campo político, campo da educação superior, campo do poder, perpassado pela concepção de Estado e políticas públicas educacionais.

O campo da Educação Superior, assim como os outros campos, é um espaço social formado a partir de aglutinações de grupos humanos com especificidades entre si, esse espaço é permeado por diferenças entre seus agentes, a variar das formas de poder e tipos de capital distribuídos naquele contexto social (Bourdieu, 1996, p. 50). Assim, a Educação Superior é permeada por tais estruturas de poder e capital, que geram relações complexas entre seus agentes, com interesses em comum ou mesmo disputas em seu interior.

Bourdieu trabalha o conceito de campo a partir da noção de espaços sociais. Os espaços sociais são agrupamentos humanos que se aglutinam de acordo com características específicas, como tipo de poder e capital, ou seja, esses espaços podem ser classificados em espaços distintos conforme as diferentes áreas em que a sociedade se subdivide. Bourdieu denomina essa divisão da sociedade em espaços sociais, ou seja:

[...] estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser constituindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. O princípio que é o da estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado – e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos (Bourdieu, 1996, p. 50).

Para Bourdieu, esses espaços sociais são denominados como campos em que se expressa a correlação de forças da sociedade, como campo político, campo do poder, campo

econômico, campo cultural, campo educacional, entre outros. Os campos são também “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” (Bourdieu, 1983, p. 89). Pensar em termos de campo é, antes de tudo, pensar relacionalmente, e pensar as relações de força e as relações de luta e dominação. Conforme Lahire (2017, p. 64),

Com sua teoria dos campos, Pierre Bourdieu pretendeu propor um modelo bastante geral para pensarmos nossas sociedades diferenciadas. “Nas sociedades altamente diferenciadas”, escreveu ele, “o cosmo social é constituído pelo conjunto desses microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma necessidade específica e irredutível àquelas que regem os outros campos” [...] (grifos do autor).

Nessa direção, com Bourdieu, compreendemos que todo campo possui uma autonomia relativa, pois as lutas desenvolvem-se em seu interior e têm uma lógica própria, mesmo que as lutas externas (do campo político, econômico, social) incidam fortemente no desfecho das relações de forças internas (Lahire, 2017). São nos campos que os agentes sociais se aglutinam conforme suas posições sociais e interesses e entram em embate pela legitimação dos interesses daquele grupo. No geral, os mesmos interesses que unem esses grupos geram, em conjunto, a necessidade de identificação e reconhecimento grupal, como “a imposição de nomes, siglas, signos de adesão, manifestações públicas etc” (Bourdieu, 1996, p. 51). É importante destacar que essa disputa dentro dos campos sociais e fora deles, muitas vezes é regulada pelo estado, envolvendo ou não violência estatal.

O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse quantum de “capital social”. A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão (Ortiz, 1983, P. 21).

A polarização dentro dos campos sociais é compreendida por Bourdieu como uma disputa entre quem tem mais ou menos capital social, em que os primeiros tendem a ser privilegiados (dominantes) e a estar sempre no controle dos agentes com menos capital social (dominados). A ideia de capital diz respeito a uma forma de quantificação de determinado

aspecto social (cultural, econômico, simbólico, social) embutido ou acumulado no agente, ou no grupo ao qual ele faz parte.

Bourdieu deriva o conceito de capital da noção econômica, em que o capital se acumula por operações de investimento, se transmite por herança e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir. A acumulação das diversas formas de capital se dá por investimento, extração de mais-valia, etc. O conceito de capital — etimologicamente o mesmo que o cabedal ou conjunto de bens — é complexo (Thiri-Cherques, 2006, p. 38).

Os capitais acumulados pelos agentes são também conversíveis, sendo o capital econômico uma forma de poder de investimento no acesso a outros tipos de capitais, como o cultural e o social (Thiri-Cherques, 2006). Essa conversibilidade do capital não garante igualdade no acesso aos tipos de capitais, visto que, na estrutura social, o capital econômico não é abundante para a maioria. Ao passo em que essa minoria, com maior acesso ao capital cultural, ocupa também posições de poder e prestígio social dentro de seus campos sociais.

Nesse sentido, considerando os capitais envoltos no campo e o próprio campo, com todas as suas relações de força e dominação que acontecem em uma lógica própria, é importante compreender que há uma relação mútua de constituição entre os campos e *habitus*, tornando-os interdependentes. Enquanto os campos são constituídos pelos *habitus* dos agentes sociais, o próprio *habitus* se constitui através do campo social. Para esse movimento relacional, o campo desenvolve um *habitus* específico, ou seja, um sistema de disposições incorporadas (construído, apreendido, modificado/estruturado) que caracteriza o campo, por exemplo, o campo acadêmico e, neste recorte, a educação superior. O microcosmo que compõe o campo perfaz o mesmo movimento e reitera as mesmas relações na proporcionalidade de seu espaço e conjunto de agentes.

Partindo da interdependência existente entre campo e *habitus*, em que um constitui o outro de maneira simultânea, a Educação Superior expressa suas relações de força através do agrupamento dos agentes daquele campo, com posicionamentos e interesses em comum, e dispostos a disputar entre si ou entre outros campos, suas demandas, seus posicionamentos. Os agentes possuem *habitus* bem delineados, imersos na linguagem e comportamentos próprios do campo em que atuam.

Como há, sempre, um objeto em disputa no interior de cada campo, as relações objetivas que o configuram podem ser de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou cooperação entre posições diferenciadas, socialmente definidas. Objetivamente, essas posições ganham força independente das características dos agentes que as ocupam. (Sousa, 2022, p. 06).

A Educação superior, não obstante de outros campos, é palco de disputas, de alianças, que acontecem geralmente por espaços de poder, de reconhecimento, por ideais, posicionamentos políticos, que muitas vezes se concretizam na luta por cargos de poder, de representação, de decisão política e econômica (Oliveira e Catani, 2011, p. 16). Assim como acontecem as disputas de classes dominantes e dominadas na esfera do poder político (que também constitui o campo político), acontecem disputas no campo da educação superior muito bem articuladas, propensa a promover concorrências ou mesmo alianças propícias, a depender do cenário que se delinea. Nesse ínterim, os agentes precisam estar adequados ao *habitus* constituinte do Campo da Educação Superior e dominar as regras que moldam o jogo nesse campo. Adequam-se melhor, os agentes submersos no meio social acadêmico, que compreendem o conjunto de políticas, ideais e ideias que regem o campo da educação superior e que sabem atuar da maneira correta, dentro da linguagem própria do campo e das práticas corretas para fazer seus interesses se sobressaírem nessa esfera.

Na prática, o nível de reconhecimento da autonomia de cada campo define o tipo de jogo e as condições de luta apresentadas aos agentes, bem como as regras às quais serão submetidos. Sob esse ângulo, ao participarem do campo, eles precisam conhecer e reconhecer as regras e leis que estruturam o jogo, o que explica porque a luta não acontece em um vazio, mas em um espaço social de posições que, de maneira objetiva, traduzem a natureza e a especificidade do objeto em disputa. (Oliveira e Catani, 2011, p. 7)

Os campos também são interseccionalizados, ou seja, são estruturas que preservam suas características próprias, mas que interdependem entre si. Nesse contexto, há também a disputa de domínio entre os campos, sendo necessário que os agentes que compõem e que defendem aquele campo determinado saibam exatamente seu lugar na disputa de poderes que se estabelece. O campo da educação superior é, portanto, atrelado ao campo econômico e ao campo político, e não se desvincula do campo social. De acordo com Oliveira e Catani (2011), o campo do Ensino Superior, ou, campo universitário pode “[...] expressar processos de reprodução e de transformação, de ajuste e de resistência, bem como de superação dos atuais conflitos e dilemas, por meio da luta pela liberdade acadêmica e pela autonomia universitária” (Oliveira e Catani, 2011, p. 14). Cada campo tem seu grau de autonomia no âmbito do Estado, sendo um elemento definidor das circunstâncias do jogo político que disputam entre si. Nesse aspecto, o jogo político no Ensino Superior:

O sentido do jogo, especialmente para os dominantes do campo, expressa-se por meio dos julgamentos, das escolhas e das práticas acadêmicas interessadas na conservação das estruturas existentes de acumulação de prestígio simbólico, vantagens materiais e/ou formas particulares de poder.

As estratégias científicas são, assim, motivadas pelo interesse consciente ou inconsciente de lucro material e/ou simbólico (Bourdieu, 1998, p. 36). Com efeito, os dominados do campo, como agentes sociais em combate e com suas práticas, podem desafiar os dominantes que, com suas competências técnicas e poder social, agem com autoridade, uma espécie de capital, um *habitus* científico que pode ser acumulado, transmitido e até removido para outros campos ou espécies. Essa disputa produz, para Bourdieu, um jogo e seu sentido; são posições posturais, quase sem necessidade de raciocinar para fazer uma jogada racional no jogo, no espaço, no campo – em pleno funcionamento – em movimento. Esse *modus operandi* da ciência ou do *habitus científico* permeia as relações no campo e alimenta as estratégias utilizadas. (Oliveira e Catani, 2011, p. 16)

Conforme os autores, para compreender o campo da Educação Superior é preciso compreender as relações de forças que o perpassam, quais disputas se fazem presentes, quais os agentes que atuam no campo e, sobretudo, as modificações no *habitus* acadêmico-científico. Os agentes que disputam esse campo incorporam em si o *habitus* acadêmico-científico, envolvendo-se em disputas que tragam algum tipo de vantagem, seja ela econômica ou meramente simbólica (e valorizada no meio acadêmico), nessas disputas, os agentes mostram uma postura naturalizada de ações “corretas” e estratégicas no jogo que se impõe naquele meio específico. Sejam agentes dominantes em defesa das estruturas existentes ou agentes dominados em confronto com as ideias dominantes, haverá a exteriorização do *habitus* do campo, necessário para lidar com tais relações de forças.

Desse modo, o jogo por poder dentro do campo da educação superior aumenta, conserva ou diminui o prestígio, os ganhos materiais, o capital simbólico, que acabam por manter as estruturas existentes nesse campo. Em outra vertente, “Os conflitos no âmbito da educação superior são, por outra parte, políticos/ideológicos.” (Oliveira e Catani, 2011, p. 16). Para o autor, os bens produzidos no ambiente acadêmico constituem um capital que expressa poder, seja de manter a ordem vigente ou mesmo de subvertê-la. (Oliveira e Catani, 2011, p. 17). O campo da educação superior é capaz, portanto, de produzir capital científico, econômico, cultural e simbólico, sendo por si elemento de grande impacto social – também conhecido como campo científico ou campo intelectual. A disputa dada no campo não é apenas pela teoria e pelo ponto de vista apresentado por um ou outro autor, mas também por lugares nesse espaço em que se tenha poder e voz para que sua opinião seja considerada ou que se sobreponha aos demais. Nesse meio, encontram-se espaços de representação e decisão em instâncias institucionais, regionais, nacionais e internacionais referentes à educação superior, além de contar com instâncias de movimentos docentes e estudantis, que geralmente são espaços de interposição à hegemonia de poder do campo da educação superior. São instâncias que têm poder de decisões políticas importantes para o andamento da própria

educação superior em si, de suas formas de existir, e inclusive das formas de acesso ao campo.

Oliveira e Catani (2011) mostram como o processo de reconfiguração da educação superior faz com que a lógica neoliberal impere nas universidades a âmbito de disputas entre as próprias instituições por maior desempenho e acúmulo de capital (intelectual, científico, político e social), sendo este um processo definidor das instituições dominantes (ganadoras da disputa) e dominadas (perdedoras), sendo que é nessa luta que se definem as verbas empregadas em cada uma. A restrição de verbas às universidades que não se adéquam aos ditames neoliberais, de alta produtividade, acabam sendo limitadas economicamente. Desse modo, as instituições de ensino superior, tanto em posição de dominantes quanto de dominadas, perdem sua autonomia. Essa lógica é definida pelos autores como subordinação do campo universitário ao campo econômico. Subordinação que faz com que a universidade deixe de lado sua própria natureza e se debruce na luta pela “distinção universitária, autoridade científica e poder acadêmico-científico” (Oliveira e Catani, 2011, p.19). Nesse contexto de subordinação do campo da Educação Superior ao Campo Econômico, a educação tem a função de “desenvolver competências e preparar trabalhadores para o mercado do trabalho e gerar conhecimentos novos e inovações para o processo de competição das empresas, dos países e regiões econômicas” (Oliveira e Catani, 2011, p. 17).

Os aspectos ou traços históricos marcantes das universidades decorrem das transformações sociais e das diferentes reformas de educação superior. Em cada tempo-espaço, surgem problemas que desafiam a capacidade de atualização e mesmo de sobrevivência das universidades. Essas condições objetivas suscitam processos de adaptação/ajuste, de resistência e de mudança dessas instituições, o que acaba acrescentando ou redefinindo suas finalidades, seus valores e seu modo de agir. (Oliveira e Catani, 2011, p. 22).

No entanto, apesar de ser um espaço de reprodução das estruturas sociais vigentes, a universidade consegue em meio às lutas e divergências entre seus agentes, não se subordinar completamente e lutar pela autonomia ao tempo em que se adapta às exigências neoliberais, mas procura formas de resistência e de sobrevivência enquanto componentes do campo. Além de tentarem, por vias de oposição, retomar a concepção fundamental da universidade, seu papel e sua missão, mesmo que de maneiras adaptadas ao tempo histórico.

Compreende-se a educação superior como microcosmo da educação e, por conseguinte, as instituições que a compõem em relações, em lutas pelos objetos comuns em disputa. Podemos pensar a educação superior como “[...] um microcosmo incluído no macrocosmo constituído no espaço social global [...], que [...] possui regras do jogo e

desafios específicos, [...] é ‘um sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições [...]. (Lahire, 2017, p. 65). Nesse sentido, no processo relacional, muito se produz no jogo de interesses pelos agentes individuais, coletivos, institucionais: disputas pelo capital mais valorizado e distribuído de forma desigual no campo; disputas por meio de estratégias de conservação ou subversão do estado da relação de forças existentes; competições entre dominantes e dominados e a partir de suas posições no campo, dentre mais.

Como parte das instituições que compõem o microcosmo da educação superior, temos a categorização das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil que foram reconfiguradas pelo Decreto 9.235/2017:

Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como:

I - faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

§ 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades.

§ 2º A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de credenciamento por IES já credenciada.

§ 3º A organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação.

§ 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

As IES são classificadas em públicas e privadas quanto à sua competência e responsabilidade, assim como podem ser observadas instituições universitárias e não-universitárias. Dentre as instituições não universitárias, estão as faculdades, os centros universitários, os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia – IFs, e os Centros Federais de Educação e Tecnologia - Cefet's. A tabela abaixo mostra o quantitativo total das instituições acadêmicas no Brasil e também separa por tipos de instituição:

Tabela 1: Número de instituições de educação superior por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa - Brasil 2022

Categoria Administrativa	Total Geral	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total	2.595	205	381	1.968	41
Pública	312	115	10	146	41
Federal	120	68	1	10	41
Estadual	133	41	1	91	n.a.
Municipal	59	6	8	45	n.a.
Privada	2.283	90	371	1.822	n.a.
Com fins lucrativos	1.449	23	223	1.203	n.a.
Sem fins lucrativos	834	67	148	619	n.a.

Fonte: Resumo técnico do censo da educação superior 2022⁷.

Em 2022, havia 2.595 IES credenciadas no país. Mais da metade do total, 1.449, são IES privadas com fins lucrativos, e 834 são IES privadas sem fins lucrativos. Totalizando 2.283 IES enquadradas como privadas em sua categoria administrativa. Já as públicas totalizam 312 instituições somente, divididas em esfera federal, com 120 instituições, estadual, com 133 instituições, e municipal, com 59 instituições. Ou seja, na categoria administrativa, as IES privadas são maioria, com aproximadamente 88% das vagas, enquanto as IES públicas são minoria, com aproximadamente apenas 12% das vagas. Percebe-se a discrepante diferença de investimento público em IES públicas e privadas, abarcando a Educação Superior como um negócio rentável. Dentre as instituições públicas, destacamos aqui as Universidades Estaduais, com apenas 41 unidades em todo o país.

⁷ Resumo técnico do censo da educação superior 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 03 maio 2024

Figura 1: Número de vagas ofertadas em cursos presenciais de graduação e distribuição regional da população de 18 a 24 anos - Brasil 2022.



Fonte: Elaborada por DEEP/INEP com base nos dados do Censo da Educação Superior e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – IBGE 2023.

Sobre o de número de vagas distribuídas por região, o Brasil demonstra uma gama infinita de desigualdades no acesso à educação superior. As vagas ofertadas na região Sudeste são as mais numerosas do país, o que, em relação a outros estados, também é a menos desigual em relação à oferta versus demanda, pois sua população é aproximadamente 3,42 vezes maior do que o número de vagas ofertadas. A região Centro-Oeste tem 3,59 vezes maior do que o número de vagas ofertadas. Dentre as outras regiões, a desigualdade se torna maior em relação à oferta de vagas versus a população jovem de 18 a 24 anos. O Sul lidera as desigualdades com um número de vagas aproximadamente 4,9 vezes menor do que o necessário para a população, seguido do Nordeste, com aproximadamente 4,55, e do Norte com 4,48.

Já no quesito matrículas de graduação a âmbito nacional, as IES registraram os seguintes quantitativos em 2022:

Tabela 2 – Números de matrículas de graduação administrativa, segundo a organização acadêmica – Brasil 2022.

Organização Acadêmica	Total	Categoria Administrativa						
		Pública				Privada		
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Com fins lucrativos	Sem fins lucrativos
Total	9.443.597	2.076.517	1.344.835	655.492	76.190	7.367.080	5.632.748	1.734.332
Universidade	5.140.066	1.720.022	1.108.511	576.347	35.164	3.420.044	2.580.539	839.505
Centro Universitário	2.937.483	15.685	1.751	430	13.504	2.921.798	2.326.685	595.113
Faculdade	1.136.054	110.816	4.579	78.715	27.522	1.025.238	725.524	299.714
IF e Cefet	229.994	229.994	229.994	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Fonte: Elaborado pelo DEEP/INEP com base em dados do Censo da Educação Superior.

As matrículas no Brasil totalizaram 9.443.597, das quais 2.076.517 (22%) são da rede pública e 7.367.080 (78%) são da rede privada. As matrículas da rede privada são significativamente maiores que nas públicas, até porque a oferta de vagas nas IES públicas é bastante limitada em termos de expansão institucional versus quantitativos populacionais. Dentre as matrículas na rede pública de Educação Superior, as Universidades Federais contam com 1.344.835 matrículas, mais que o dobro das matrículas nas instituições estaduais, com apenas 655.492 em todo o país e ainda mais que as Municipais, com 76.190 matrículas. As Universidades Estaduais contaram com 576.347 matrículas em 2022, número que é pouco expressivo quando dividido por estados.

1.3 Políticas para Educação Superior e Universidade Pública

A educação superior, que também se constitui enquanto campo de disputas, é lugar de intervenções estatais que se dão em forma de políticas públicas, ou políticas educacionais direcionadas à educação superior. Tais políticas podem modificar a estrutura da educação superior de modo superficial ou mais profundo, por meio de reformas, resolução de problemas, ajuste às demandas da sociedade ou do mercado.

A educação superior pode ser tomada como sujeito-objeto de ações do Estado ou dos governos, ações que podem ser denominadas de política pública (de educação superior), e, a depender da profundidade e alcance das transformações visadas, pode-se argumentar que elas ou procuram realizar um ajustamento da educação superior tendo por finalidade a adequação ou solução de problemas diagnosticados, ou objetivam realizar a reforma das relações institucionais características, da estrutura e dos modos de organização e funcionamento da educação superior. (Gomes e Oliveira, 2012, p. 15)

As políticas públicas são ações estatais que imperam sobre a sociedade ou sobre parte dela (Santos, 2012b). Como discutido anteriormente, tais políticas são passíveis de disputa entre os grupos sociais, em que as classes dominadas possuem maior vantagem e possibilidade de sobrepor seus projetos e interesses sobre os demais grupos através do poder de Estado, fazendo com que toda a população seja submetida aos interesses de grupos específicos. Tais disputas “aparecem, de certa forma, “veladas” aos olhos da população e, por isso, é complexo identificar os reais interesses de determinada política pública quando não se tem conhecimento dos atores envolvidos no processo de construção daquela política” (Noletto e Borges, 2023, p. 5).

É importante salientar que as políticas públicas podem ser políticas de estado ou políticas de governo, sendo que as políticas de estado, devem ser duradouras, atravessando diferentes governos, e em tese, são construídas em conjunto com os diferentes grupos sociais; e as políticas de governo, são aquelas de interesse estrito de um governo específico e que não tem continuidade em mandatos posteriores (Santos, 2012b; Bordignon, 2014). Os mesmos autores apontam uma cultura de descontinuidade das políticas públicas no Brasil, motivada pelo interesse eleitoral dos governantes.

Os governos tendem a utilizar-se de seu poder político para autopromoção, ou autopropaganda, com políticas que causem impacto durante aquele mandato, visando uma futura reeleição através das políticas de governo. Enquanto as políticas de Estado, são políticas mais elaboradas que visam o bem social a longo prazo, executando planos mais complexos e de benefícios sociais longínquos, porém, embora ela transite entre os diferentes governos, erroneamente nem todos os governos dão a mesma atenção e investimento necessários para que ela se efetive, mesmo assim, são políticas importantes para o desenvolvimento social e merecem o comprometimento político para atingir os resultados esperados.

Em termos gerais, as políticas de governo apenas atrasam o desenvolvimento da sociedade. Ao pensar nas políticas destinadas à educação, ao projeto de sociedade que se cria em textos legislativos e se materializa por meio de ações concretas por parte do estado, as políticas de estado são essenciais, visando pensar projetos de nação que se consolidem ao longo do tempo, tendo em vista que nenhuma política consegue ser efetivamente implementada e ter resultados significativos em apenas quatro anos.

Santos (2012b) define as políticas educacionais como políticas capazes de alterar a ação formativa e informacional da sociedade, e que, através dessa alteração, são também capazes de influenciar na construção, legitimidade ou qualidade de um projeto político

específico, impactando a sociedade. “Este conceito remete ao poder que as políticas educacionais possuem, por expressarem em seu corpo textual um projeto político-ideológico de sociedade, capaz de promover intervenções significativas em processos formativos, portanto, na formação e na transformação social” (Noletto e Borges, 2023, p. 4).

As políticas educacionais expressam em si concepções sociais, educacionais e humanas (Bordignon, 2014). São, portanto, capazes de espelhar os ideais que se almejam para determinada sociedade ou para determinado grupo, em relação à educação. De acordo com Santos (2012b), as políticas educacionais compartilham de alguns elementos entre si, como a intencionalidade (atrelada ao projeto de poder fundante), a textualidade (parte documental) ou contextualidade (relações de poder, produção, etc.) e a tridimensionalidade (dimensões administrativa, financeira, educacional/pedagógica inter-relacionadas, na prática). “É importante salientar que políticas educacionais são, antes, políticas públicas sociais, sustentadas e elaboradas para a sociedade e para o bem social” (Noletto e Borges, 2023, p. 5).

Nas políticas educacionais, essas concepções se expressam por meio de diretrizes que norteiam a ação a ser tomada pelos governantes e estabelecem metas a serem atingidas em prazos estipulados. Outro fator importante são as estratégias que constituem parte importante das políticas educacionais. São definidas como “a utilização dos recursos, os meios e processos para realizar caminhada rumo ao alcance dos objetivos, à realização das metas. (...) as estratégias devem constituir programas definidores das ações do governo para alcançar as metas” (Bordignon, 2014, p.32). Estratégias podem ser entendidas, então, como ações e programas implementados pelo governo com vistas à efetivação das metas de determinadas políticas públicas, com designação de recurso específico para tal. (Noletto e Borges, 2023, p.4 e 5)

A ação dos governantes é norteada pelas diretrizes previamente implementadas sob projetos disputados e validados politicamente, estabelecendo metas e prazos para a efetivação de determinada política, que se materializará na utilização de estratégias, ou seja, de programas e ações governamentais específicos para o cumprimento das metas e com recursos específicos destinados a essa finalidade.

De acordo com Gomes e Oliveira (2012) o campo das políticas públicas da educação superior é palco das disputas supracitadas, acirradas por grupos sociais e econômicos que objetivam fazer com que o campo reflita seus ideais, concepções e formas de organização, o que, segundo os autores, pode limitar a probabilidade de transformação social, institucional, econômica e cultural através das políticas públicas. Nesse ínterim, a transformação possível dentro do campo citado é feita por meio de reformas, que refletem as alterações da própria sociedade, no sistema de educação superior.

[...] O inventário de tais princípios e transformações permite aos estudiosos compreender, por um lado, o novo ordenamento das sociedades contemporâneas e, por outro lado, como ele produz, mediado pelas políticas públicas de educação superior, no nível macro, e pelas políticas institucionais, no nível micro, o novo ordenamento dos sistemas de educação superior. [...] Não se quer dizer, com isso, que as IES incorporem automaticamente e mecanicamente os requerimentos e demandas políticas, sociais, culturais e econômicas do ordenamento social. Na verdade, esse processo é muito complexo e encontra-se codeterminado por uma multiplicidade de fatores objetivos e subjetivos, entre os quais se colocam as disputas político-ideológicas, movidas pelos interesses dos sujeitos que se posicionam no campo das políticas públicas da educação superior (Gomes e Oliveira, 2012, p. 33).

As reformas da educação superior promovem mudanças significativas na própria estrutura das sociedades contemporâneas, mas principalmente uma nova forma de organização dos sistemas de educação superior, em que a nível macro, acontece pelas políticas públicas da educação superior, e a nível micro, acontece pelas políticas institucionais. Ambas formas de políticas se complementam, embora não sejam obrigadas a tal, pois, as instituições de educação superior possuem autonomia, e dentro disso, contam com vários fatores que expressam conflitos políticos e ideológicos entre os agentes do campo e influenciam na constituição de ambas as formas de políticas implementadas no campo da educação superior.

Além disso, a observação de fatores determinantes, sejam eles, objetivos ou subjetivos, torna-se importante para compreender o objeto disputado no jogo político que constitui as políticas educacionais. Dentro das IES, autônomas para definir suas políticas institucionais, também acontece uma complexa relação de disputa pelo poder, pela defesa de ideais, posicionamentos políticos ou ideologias que, entre outros motivos, geram um clima de disputas entre os próprios atores das instituições, seus servidores. Torna-se complexa a compreensão de como essas disputas político-ideológicas acontecem ou se manifestam na complexidade da constituição e implementação das políticas, porém é possível refletir sobre as formas de resistência que emergem nesse processo, capazes de originar mudanças sociais complexas e efetivas no campo da educação superior.

De acordo com Gomes e Oliveira (2012), é necessário compreender a forma de posicionamento dos principais agentes institucionais e individuais e suas respectivas estratégias utilizadas para permanecer em luta no campo e em posição de privilégio nele.

[...] As medidas de *expansão* em geral, por exemplo, mexem normalmente com os principais agentes e instituições do setor público e privado da educação superior. Assim, é preciso analisar qual ou quais são as justificativas do governo para os programas criados e quais os processos e

instrumentos utilizados para operacionalizar os programas, projetos e ações, e que podem alterar substantivamente a estrutura atual do campo. [...] Assim, a compreensão do campo da educação superior, bem como a avaliação de políticas e reformas na área, implica em levantar e analisar criticamente os principais programas, projetos e ações implementados em cada tempo-espaço, a legislação, os documentos, os indicadores da área e, ainda, os processos e ações dos agentes institucionais e individuais mais significativos (Gomes e Oliveira, 2012, p. 36 e 37)

Desse modo, nenhuma ação estatal é neutra, envolvendo intenções subjetivas que se expressam de modo camuflado ou não nas justificativas dadas pelo governo e nas formas de execução das ações em andamento. É necessário realizar uma análise minuciosa e crítica, quando se tratando das políticas para a educação superior, pois cada detalhe pode esconder segundas intenções. As políticas públicas de educação superior abarcam, ainda, fases específicas para constituição e efetivação das políticas:

Além das dimensões analíticas e práticas que permeiam o processo de concepção, formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação superior, é necessário chamar a atenção especialmente para a dimensão normativa das políticas públicas, a qual implica a defesa, definição e imposição de valores, princípios e diretrizes que objetivam institucionalizar como o campo da educação superior deve e pode ser organizado e operado. Porém, ao contrário do entendimento de que as políticas públicas são formuladas no topo do sistema e implementada na e pela base, a definição de política como discurso entende que o processo de implementação constitui uma oportunidade para reformular e reinterpretar a política pública, dando-lhe outros sentidos e desvelando aspectos que o momento de formulação e formalização em texto não consegue plasmar. (Gomes e Oliveira, 2012, p. 21)

Os autores apontam a atenção para o processo pós-constituição das políticas públicas de educação superior, que envolvem a sua “dimensão normativa”, que seria o processo de institucionalização da política, momento este que deixa brechas para redefinições e reinterpretções do texto da lei, que não ficaram bem explícitas. Nesse sentido, os autores salientam que o processo de implementação da política não significa por si que ela será materializada, por estar sujeita à ressignificação. “Os conflitos no campo da educação superior são, por outro lado, políticos/ideológicos. (Gomes e Oliveira, 2012, p.40).

A autonomia torna-se fator importante para que a universidade possa ter certo poder sobre si mesma, em relação ao estado. O movimento que se tem percebido é o de que as políticas neoliberais, tentam dar à universidade cada vez menos autonomia para poder, justamente, controlá-la, moldá-la a seus propósitos e projetos de sociedade. Quando falamos em universidades públicas, a autonomia está diretamente ligada às verbas destinadas à

universidade e ao modo como a legislação dispõe sobre a capacidade daquela universidade de gerir-se.

A autonomia seria, na visão de Coêlho (1999), uma forma da universidade se distanciar do Estado, das intenções dos grupos dominantes e de todas as influências de grupos sociais, podendo pensar na sua própria essência e existência. Porém, nas universidades existe um campo fértil de disputas, que acontecem dentre os próprios agentes institucionais em maior ou menor instância de poder, que defendem através dos espaços de decisão, sua visão de mundo, seus interesses, sua forma mais essencial de ser no mundo, de agir dentro do campo da educação superior, ou seja, usam de seu *habitus* do campo da educação superior para jogarem o jogo de interesses dentro do campo.

1.4 História e Políticas para a Educação Superior no Brasil

A Educação Superior desponta no Brasil em virtude da chegada da família Real ao Brasil, em 1808. O ensino superior segue a âmbito de Escolas Politécnica e Escolas de formação superior, até que em 1920 surge a Universidade do Rio de Janeiro, que hoje se chama Universidade Federal do Rio de Janeiro, instituída através do decreto n.º 14.343, de 7 de setembro do referido ano, reunindo em uma Universidade a Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Tais instituições já existiam e foram unificadas a fim de formar uma Universidade, constituindo, também, o campo da educação superior de maneira mais ampla. “No contexto atual, todavia, a educação superior compreende uma diversidade de universidades e instituições não-universidades, tornando esse nível de ensino bastante heterogêneo” (Gomes e Oliveira, 2012, p. 31).

Com relação ao Brasil, a história da origem das universidades é bastante complexa. Dizer que a universidade só surgiu no Brasil no início do século XX é uma meia verdade. De fato, o nome universidade só passou a ser utilizado para conjuntos de escolas superiores nessa época, bem tardia em relação ao resto do mundo ocidental. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que as universidades brasileiras fundadas nos albores do século passado não surgiram do nada. Havia já uma larga tradição de ensino superior, tendo sido sobre esta tradição que se constituíram as primeiras universidades no país. As universidades brasileiras foram precedidas por escolas profissionais, algumas bastante vetustas, além de academias militares e outras escolas e sociedades de tipo variado. O Brasil teve antes do século XX, desde a época colonial, algumas instituições docentes notáveis em certos aspectos. Em várias delas havia algum ensino científico ou técnico. A criação de *universidades*, e não mais apenas escolas superiores isoladas, só se

efetivou no século XX, num fenômeno singular brasileiro. (Barreto e Filgueiras, 2007, p. 1780)

Até o ano 1945, apenas 5 universidades existiam no Brasil, de acordo com Assis e Oliveira (2023). Os autores salientam que houve momentos de aumento expressivo das universidades, no governo populista (1945–1964) que focou no aumento das universidades públicas, e no governo do regime militar (1964–1985) que focou no aumento das universidades privadas no país. “[...] é a partir da segunda metade dos anos 1990 que se efetiva uma reforma mais ampla da educação superior, resultando, por exemplo, na diferenciação entre as IES comunitárias e privadas” (Assis e Oliveira, 2023, p. 31). Essa expansão da década de 1990 é decorrência da abertura política do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) às demandas neoliberais, que se consolidou com a participação do Brasil como signatário do Consenso de Washington em 1989. (Assis e Oliveira, 2023; Fargoni; Silva Júnior e Catani, 2023).

O Brasil integrou um conglomerado de países que iniciaram, no final da década de 1980, um conjunto de reformas políticas baseadas nas ideias originárias de um conselho chamado Consenso de Washington, composto por especialistas em assuntos econômicos, empresários, representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, entre outras figuras públicas, com a finalidade de construir um novo pacto econômico mundial. (Fargoni; Silva Júnior e Catani, 2023, p. 63)

De acordo com os autores, tais políticas neoliberais passam a reger as universidades brasileiras por meio de medidas que foram elaboradas ao contexto do país. Ainda durante o governo FHC, o Brasil aprova as estratégias propostas pelo Consenso de Washington através do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁸” de 1995, que propôs, de acordo com (Fargoni; Silva Júnior e Catani, 2023):

1) disciplina fiscal; 2) organização do gasto público; 3) reforma tributária; 4) taxas de juros positivas; 5) fixação do câmbio; 6) desmonte das barreiras tarifárias; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada. (p.64).

A reestruturação do ensino superior no Brasil, portanto, se deu pela implementação de políticas públicas educacionais que mediante uma modernização padronizada, de uma gestão

⁸ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada. (Brasil, 1995). Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/Implementation/enap.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

gerencialista, submersas na produtividade exigida pelo capitalismo, promoveram uma reconfiguração do ensino superior através das reformas impulsionadas pelo Estado Neoliberal (Assis e Oliveira, 2023). Tal reestruturação fixou-se no âmbito do norteamento das políticas educacionais até a atualidade, portanto, continua norteando a implementação de políticas de cunho neoliberal no país. As políticas implementadas, se deram basicamente pelo financiamento do setor privado e pela privatização do setor público, favorecendo a expansão do ensino superior.

Fargoni; Silva Júnior e Catani (2023) dizem que as políticas adotadas no governo FHC tiveram certa continuidade até os governos atuais por se comprometerem com a perspectiva neoliberal e por ser útil e necessário unir os interesses internacionais aos internos para conseguir driblar o jogo político como bem efetuou o governo Lula. Portanto, tais medidas instauradas no governo FHC, serviram como uma política de estado, e perpassaram todos esses governos no viés de corroborar com a expansão do mercado privado, do lucro e da lógica neoliberal nos sistemas públicos de educação superior.

Isso não significa que o final da gestão FHC e os oito anos de Lula se isentaram; pelo contrário, nas décadas anteriores, o neoliberalismo já estava implantado e continuava a se propagar. Os sucessores, Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro, mesmo politicamente muito distintos entre si, sustentaram o modelo econômico semelhante. (Fargoni; Silva Júnior e Catani, 2023, p. 67).

Já no governo Lula, tais medidas neoliberais continuaram firmes. No jogo político, Lula atendeu às demandas dos neoliberais para conseguir avançar nos programas sociais (Fargoni; Silva Júnior e Catani, 2023, p.65). Lula fez seu jogo político para conseguir atender às demandas da população que o elegeu, dentre um universo político dominado pelo poder de grupos influentes.

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), de 2003 a 2010, houve certa continuidade nas políticas educacionais voltadas para a reforma da educação superior, iniciadas durante a gestão FHC, especialmente nos anos iniciais do primeiro período. No governo Lula, foram implementados programas, ações e projetos que tiveram expressivo impacto na busca pela reestruturação da educação superior no País, marcada por continuidade e, também, por alterações referentes à política desenvolvida no governo anterior. Predominou o discurso da procura pelo espaço democrático nas universidades, visando à educação com acesso ao público, de forma gratuita e com qualidade, e implantou-se um coletivo de programas e políticas específicas com foco na ampliação do acesso aos cursos de graduação, principalmente pelas classes populares (Assis e Oliveira, 2023, p. 32 e 33).

Durante o Governo Lula algumas políticas foram implementadas atendendo à demanda de expansão do ensino superior, mas, ao mesmo tempo, atendendo às medidas

neoliberais de retirar do poder do estado a responsabilidade pela educação superior e transferi-la ao ramo privado, com o respectivo repasse de verbas públicas para esse mercado. Desse modo, “expandir o sistema por meio da diversificação das instituições e dos cursos e programas tem sido uma orientação bastante comum às políticas e reformas” (Gomes e Oliveira, 2012, p. 32). Os autores ainda consideram a adoção de variados mecanismos de seleção de estudantes como uma dessas formas de orientação.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI, instituído pelo Decreto n.º 6.096, DE 24 de abril de 2007, objetivou ampliar o acesso e permanência nos cursos de graduação, promovendo a expansão das vagas nas universidades federais, porém, a crítica a esse programa, é a de que não houve o investimento necessário em estrutura física e em corpo docente necessárias, sobrecarregando professores e salas de aulas com a precarização do sistema público de educação superior. A lei que estabelece esse programa prevê, em seu art. 2º, inciso V, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, o que, na prática, abarcou estudantes de escolas públicas, de baixa renda, afrodescendentes e indígenas, atuando também como uma política de ação afirmativa.

Já direcionado à expansão da educação superior privada, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, instituído pela Lei n.º 11.096, de 13 de Janeiro de 2005, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Esse programa teve foco no critério socioeconômico para a seleção dos estudantes e também destinou vagas às pessoas com deficiência inicialmente. Para a oferta das bolsas, o governo oferece isenção de impostos para as IES privadas, financiando também o crescimento do setor privado no ramo da Educação Superior no Brasil.

A partir de 2021, mediante medida provisória, e em 2022, mediante Lei n.º 14.350, de 2022, em seu Art. 7º, há a inclusão de políticas afirmativas no corpo da referida lei, com vistas a reserva de percentual de bolsas para pessoas com deficiência, autodeclarados indígenas, pardos, pretos; e estudantes egressos dos serviços de acolhimento institucional e familiar ou neles acolhidos. Tal mudança foi realizada durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), um governo autodeclarado de direita. Tal conquista demonstra que mesmo em meio a um governo inúmeras limitações para as “minorias” políticas, houve tensionamentos entre os grupos dominantes e dominados e ganhos, no sentido

de aperfeiçoamento da lei, favorecendo a destinação das bolsas para as camadas que realmente precisam delas e aumentando o número de vagas para essa população através das universidades públicas.

O Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (Fies), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, se refere à “concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos”, ou seja, o Fies constitui-se em mais uma forma de expansão do ensino superior privada com investimento governamental. A partir de 2024, o Fies passa a integrar as políticas de ações afirmativas, chamado de Fies social, regulamentado pela Portaria n.º 167 de 01 de março de 2024. O programa implementa a reserva de 50% das vagas para estudantes com renda per capita de até 0,5 salário mínimo, inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e as demais vagas serão preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Dessa maneira, o programa passa a atender estudantes de baixa renda e grupos minorizados socialmente, podendo obter um financiamento estudantil de até 100%.

Nesse sentido, outras políticas também foram importantes para a expansão do ensino superior no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou de 2014 a 2024, constituindo-se em uma política de estado, que perpassou quatro governos presidenciais consecutivos, e permaneceu enquanto um conjunto de metas a serem alcançadas por todos esses governos. No que concerne à expansão da Educação Superior, esse PNE estipulou em sua Meta 12, o aumento das matrículas na Educação Superior para 50% na taxa bruta de matrículas, e para 33% na taxa líquida de matrículas (população de 18 a 24 anos), e aumento para 40% das novas matrículas no setor público de Ensino Superior (Brasil, 2014). Outras políticas também foram importantes para a expansão do Ensino Superior no Brasil, como a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF’s, em 2008. Projeto que teve continuidade e grande crescimento em todo o governo do Partido dos Trabalhadores - PT de 2003 a 2016. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei n.º 9.394, de 1996, foi central nas políticas de expansão da Educação Superior por abrir as portas para a mercantilização desse nível de educação.

A Tabela 3, a seguir, demonstra a expansão da Educação Superior em número de matrículas, de 1995 a 2020.

Tabela 3 - População de 18 a 24 anos, matrícula bruta em educação superior na graduação, taxa bruta e taxa líquida – Brasil (1995–2020).

Ano	População de 18 a 24 anos	Matrícula bruta em graduação	% População matriculada Taxa bruta	Taxa líquida
1995	18.737.006	1.759.703	9,3	5,8
1996	19.491.000	1.868.529	9,6	5,8
1997	19.634.957	1.945.615	9,9	6,2
1998	20.350.699	2.125.958	10,4	6,7
1999	20.977.857	2.369.945	11,3	7,4
2000	23.365.185	2.694.245	11,5	7,3
2001	22.940.218	3.030.754	13,2	8,7
2002	23.098.462	3.479.913	15,1	9,6
2003	23.371.702	3.887.022	16,6	10,5
2004	24.072.318	4.163.733	17,3	10,4
2005	24.405.518	4.453.156	18,2	11,1
2006	24.285.000	4.676.646	19,2	12,4
2007	23.845.000	4.880.381	20,1	13,0
2008	23.242.000	5.080.056	21,8	13,6
2009	23.034.321	5.954.021	22,2	13,7
2010	23.878.190	6.379.299	26,7	13,9
2011	22.497.453	6.739.689	27,8	14,6
2012	22.305.000	7.037.688	32,8	16,6
2013	22.314.000	7.305.977	33,3	17,1
2014	21.962.000	7.828.013	35,1	18,2
2015	22.214.000	8.027.297	36,9	19,3
2016	22.436.000	8.048.701	40,7	20,7
2017	22.855.000	8.286.663	40,3	19,9
2018	22.634.000	8.450.755	44,3	21,8
2019	22.068.000	8.603.824	44,4	21,5
2020	23.719.091 ⁽¹⁾	8.680.354	45,1	20,8

Fonte: Reis, 2023, p. 50 (Elaboração da autora).

De acordo com a tabela elaborada por Reis e Pires (2023, p. 49), de 1995 a 2020, houve diversas modificações em termos de expansão das matrículas nas universidades, com aumento de 5.582.085 milhões no número de jovens entre 18 a 24 anos no Brasil; aumento de 6.920.651 milhões de matrículas na graduação; aumento de 35,8% na taxa bruta de matrículas e 15% na taxa líquida. Observando-se uma nítida evolução na oferta de Ensino Superior, em que as taxas percentuais de matrícula quadruplicaram ao longo desse tempo. Esse quadro expressa os resultados das políticas, programas e ações implementadas nas últimas décadas.

1.5 Concepções sobre a universidade

Coêlho (1999) compreende a universidade como uma instituição acadêmica, e baliza o sentido idealista da mesma, designando-a como uma utopia, porém, uma utopia possível:

Como instituição essencialmente acadêmica que emerge da vida social concreta, a reproduz e contesta, a universidade é o espaço por excelência do debate e da crítica da produção social, do confronto das ideias, da interrogação do sentido e da gênese do real, do questionamento de si mesma e da busca de alternativas para o mundo da produção e para a existência social e individual. (Coêlho apud Coêlho, 1999, p. 81)

Dessa forma, o autor deixa clara a importância da universidade como espaço de privilégio do pensamento, que se manifesta através da reflexão, da crítica, dos debates, dos questionamentos de si e do outro, sendo, portanto, o espaço de produção do conhecimento, e de contestação de estruturas sociais. Todo esse movimento é importante para o avanço de teorias, dos conhecimentos e soluções aos problemas sociais. É importante salientar também o caráter institucional e social da universidade, sendo ela um produto do meio, que serve ao meio, em outras palavras, a universidade surge do meio social e para o meio social.

Nesse sentido, a universidade surge, no pensar e no fazer, como utopia, desafio, “pro-jeto”, um possível histórico, algo lançado para frente, uma exigência ético-política que se impõe como devendo ser construída, um fazer-se no qual cada um de nós, nossa ação e o que de fato produzimos são inseparáveis, intrinsecamente ligados. A afirmação de que a universidade não é uma coisa, algo pronto, mas uma verdadeira obra de arte, cuja criação e produção prosseguem em nosso fazer, não se situa no plano do modismo, mas possui um sentido pleno. (Coêlho, 1999, p. 92)

Coêlho (1999) aponta a importância da universidade como um projeto em constante construção, um projeto desafiador, uma utopia possível que deve crescer e ser realizada a longo prazo, um projeto de sociedade que precisa sair do plano das ideias em algum momento. Ele considera que a ideia de universidade não é engessada, e sim algo constantemente mutável, passível de modificações, porém, demarcado pelo “sentido pleno” da “criação e da produção”. A ideia de que a universidade é uma obra em constante construção, remete ao exercício necessário de manter um olhar crítico e criativo diante do papel e da função da universidade enquanto instituição, ao tempo em que a universidade precisa produzir conhecimento, renovar-se e reinventar-se frequentemente, adaptando-se às necessidades da ciência na sociedade, assumindo sua função social mais intrínseca.

Para Sousa (2022):

[...] a universidade ainda é concebida como a instituição que, no mundo contemporâneo, revela a capacidade de promover a integração de conhecimentos, cultura, valores, povos, bem como de propiciar o respeito pelas diferenças e especificidades de cada nação. (Sousa, 2022, p. 3).

Não obstante da concepção de Ildeu, Sousa (2022) a universidade tem uma função importante na sociedade na produção do conhecimento e preservação da cultura, entre outras importantes questões. Para o autor, a universidade exerce uma função social que possibilita percebê-la como um local de muita produção intelectual, de maneira verídica; sendo a missão da mesma, produzir conhecimento em todas as áreas da vida humana, além de propor formas de preservação desse conhecimento (Sousa, 2022, p. 3)

Coelho (1999) deixa claro que a universidade emerge da própria sociedade, não é possível indissociá-la, ou seja, não é possível levar à comunidade ações de extensão, como geralmente se menciona, pois a universidade é uma instituição que existe em razão da existência do meio social, da comunidade e de tudo que a circunda, como as relações políticas e econômicas.

Como instituição que tem sua origem na sociedade e nela se enraíza, a universidade só pode ser compreendida em sua relação de interioridade com a sociedade. O espaço em que se inscreve e realiza sua *práxis* é o espaço do social e político, a região da história. Sendo uma manifestação da vida social, a universidade não se estende a, não pode se estender à sociedade (à comunidade), pois não existe *fora* do social, do econômico e do político, nem mesmo pode estar dentro deles. (Coelho apud Coelho, 1999, p. 83)

Através dessa compreensão, podemos pensar a universidade enquanto um campo inter-relacional com os campos político, econômico, intelectual, institucional, do conhecimento e sendo estes ligados ao campo social. A universidade é em si uma consequência da vida em sociedade; por isso, abrange todos os campos da mesma sociedade, expressando, também, a reprodução de poder dessa estrutura social.

A universidade é uma instituição social, científica e educativa singular, que tem servido historicamente a propósitos de reprodução de poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação. [...] A universidade é uma instituição que integra, cada vez mais, a estrutura de poder social, sobretudo vinculando-se a projetos de governo e/ou de desenvolvimento econômico e/ou social. (Oliveira e Catani, 2011, p. 21).

Como toda forma e nível de educação, a universidade acaba sendo um meio efetivo para a reprodução societária, uma ferramenta que alimenta ideologicamente e passivamente as mentes das pessoas que são educadas. Nesse sentido, “[...] a afirmação da universidade está ligada a processos e momentos de reprodução e de transformação. Estudar a constituição da

universidade, na modernidade, significa desvendar os mecanismos de poder que a circundam” (Oliveira e Catani, 2011, p. 22).

As instituições de educação, em especial as universidades, orientadas pela lógica neoliberal são compreendidas como organização, operacionais (Chauí, 1999), que funcionam em um ritmo acelerado, e não é organizada como uma escola, mas como uma empresa, em que a rotina é totalmente cronometrada para o ensino de conteúdos de forma aligeirada, sem tempo para o discente poder digerir todo o conhecimento, pensar sobre ele, exercitar a reflexão, assim como os professores não desfrutam de tempo hábil para os estudos aprofundados nem dos conteúdos que precisam ensinar, nem dos conteúdos puramente pedagógicos que os levem a refletir o sentido do próprio trabalho. Nesse sentido, instituições formais de educação deveriam existir em razão do ensino formativo, crítico, que promova a liberdade, a igualdade, a autonomia e a justiça, garantindo sempre o exercício do pensamento e da dúvida na construção do saber, e não em razão da formação de trabalhadores aptos às demandas do sistema produtivo.

As instituições educacionais, na atualidade, em boa medida, foram submetidas à ideologia da competência, que serve à lógica do capital tanto na sua forma organizativa, quanto na sua forma educativa. O sentido formativo da educação, a formação para a emancipação humana, a formação política que garanta ao sujeito uma visão crítica de mundo para uma efetiva participação social, não é mais o foco e o objetivo primeiro nesse contexto.

Quando falamos de ideologia⁹ e educação pensamos somente no papel estratégico que a ideologia tem na educação para a constituição social, no entanto, é possível observar alguns pontos relevantes para vermos o quanto a ideologia está inserida no cotidiano de cada sujeito, sem ser percebida ou questionada, sem indagações frequentes, por parecerem ideias muito naturais, que sempre foram como foram.

Com Althusser (1980), é possível pensar sobre como o aparelho repressor de Estado, que se atrela ao Aparelho Ideológico de Estado, consegue através do aparelho escolar (ao

⁹ Chauí (2008), nos mostra que o primeiro registro do termo ideologia surge a partir de uma carta enviada por Napoleão Bonaparte, referindo-se aos ideólogos (cientistas sociais, que tentavam descobrir os efeitos das ideias disseminadas na sociedade) e que, posteriormente, com mais embasamento, Marx trata do conceito em seu livro “A ideologia Alemã”, em que pensou o termo com maior profundidade. Chauí (2016) define ideologia como: um “[...] corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (CHAUI, 2016, p. 247). A autora também afirma que a ideologia se dá pela “anterioridade do corpus, a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica da dissimulação (da existência de classes sociais e contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social)” (CHAUI, 2016, p. 247). E, ainda busca explicitar que a ideologia não se trata de um simples conjunto encadeado de ideias, mas sim um “ideário histórico, social, político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.”(CHAUI, 2008, p. 07).

nível básico e superior), disciplinar os corpos e mentes de sujeitos em formação, que possui práticas disciplinadoras, punitivas, dispostas de maneira subliminar e promotora de violência simbólica. Nesse sentido é possível refletir sobre as diversas práticas educacionais oficiais ou ocultas, mas tradicionais, que levam o corpo discente a se portar de determinada maneira, a obedecer regras implícitas ou explícitas, a se submeter a formas avaliativas excludentes, a pensar de maneira meritocrática, ou seja, o “ser” discente, vem carregado de formas de ser e agir, que são introjetadas pelo discente na sua própria constituição enquanto discente, e conseqüentemente da construção do cidadão, obediente, que segue cegamente a regras sociais, que não questiona e que se autojustifica caso não alcance destaque, na ideia de que não se esforçou o suficiente.

A partir dessas reflexões, é possível compreender que a educação é uma das áreas mais afetadas pela propagação ideológica, porém, a ideologia tem o poder de perpassar todos os campos sociais.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E IMPACTOS DAS COTAS RACIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O objetivo deste capítulo é trazer elementos históricos sobre a questão racial no Brasil, discutir a concepção de raça construída ideologicamente, bem como apresentar conceitos como racismo e *habitus* racista. Também apresenta e discute a produção da política e da Lei de Cotas Raciais no conjunto das políticas afirmativas no campo da educação superior brasileira e seus fundamentos. Faz um recorte sobre os movimentos sociais de resistência negra que tensionam a produção da legislação das Cotas Raciais. Ao final, esta seção trata mais detidamente da tramitação no Congresso Nacional da Lei de Cotas.

2.1 A questão racial no Brasil

No Brasil, a dominação colonial portuguesa e o advento da escravização dos povos africanos, fez da cor um elemento de diferenciação entre as pessoas, determinando seus lugares na sociedade a partir da cor da pele e de características fenotípicas que possuem, o que tornou a questão racial, um problema social e estrutural, que deixa marcas na vida da população negra até a atualidade. Essas marcas são evidentes com a imensa desigualdade social entre a população negra e a população branca, em que a primeira, sempre saiu em desvantagem por ter tido acesso negado, desde a abolição da escravatura, aos bens materiais produzidos socialmente, como moradia, saneamento básico, acesso à saúde, educação, empregos dignos, etc. Na condição de descendentes dos povos africanos escravizados, a cultura herdada também foi e, em boa medida, é desmerecida como cultura legítima, cultura valorizada. Dentre elementos culturais importantes, inscreve-se a religião, na sua diversidade de linguagens, mas, também, pouco reconhecida com valor significativo por parte da população cristã brasileira.

O processo de constituição do país ocorreu com a escravização dos povos africanos como principal mão-de-obra responsável pelo trabalho pesado e desumanizado, que se perpetuou por mais de três séculos até a sua abolição. É fato que tal processo escravagista e seu fim colocaram a população negra em desvantagem no processo histórico, às margens da sociedade. Desse modo, é necessário pensarmos: o que levou os europeus a escravizar outros seres humanos? O que os levou a se acharem melhores do que os africanos e povos nativos

das Américas? Como a concepção de raça torna-se uma ideologia pertinente? E como o racismo se perpetua até os dias atuais?

De acordo com Almeida (2020), o neocolonialismo precisou instaurar uma vertente ideológica com a ideia de inferioridade racial, como uma forma de justificar a colonização, alegando que os povos colonizados não teriam uma organização política sólida e que estariam destinados/relegados ao subdesenvolvimento. Assim, a escravidão moderna foi fundamentada pela crença de uma “superioridade” dos povos europeus, em seus aspectos físicos, culturais, morais, religiosos, etc., e pela consequente “inferioridade” relegada aos povos nativos e africanos, que foram desumanizados e escravizados por serem diferentes em todos os aspectos considerados relevantes pelos povos dominantes. Considerando-se que a história do Brasil é disseminada do ponto de vista dos dominantes, é justificável que tal teoria de inferiorização tenha sido amplamente disseminada e que, mesmo após diversas transformações, ainda afetem diretamente o cotidiano de quem descende desses povos.

Nesse viés, a escravidão se torna crucial para o desenvolvimento das colônias, vislumbrada como uma forma lucrativa de colonizar e conseguir toda a mão de obra necessária. A crença na inferioridade dos povos colonizados e escravizados era consequentemente necessária. É importante salientar que até então a escravidão não se relacionava diretamente à cor da pele. De acordo com Petruccelli (2013), a escravidão já existia em civilizações antigas, mas salienta que os africanos passaram a ser vistos em termos de diferenciação racial quando a América foi colonizada.

O que é importante destacar é que os europeus, que já conheciam os futuros africanos desde a Antiguidade, “nunca pensaram neles em termos raciais antes da aparição da América. De fato, raça é uma categoria aplicada pela primeira vez aos “índios”, não aos “negros”. (Petruccelli, 2013, p. 18).

As diferenciações entre os seres humanos passam a ser um assunto emergente no período das grandes navegações, tempo em que era possível conhecer e criticar povos e culturas ainda não conhecidos pelo europeu (Schwartz, 1993). Esse momento histórico não foi visto pelos europeus como uma troca cultural, com respeito a outros povos, e sim com o sentimento de superioridade que já vigorava na concepção ocidental, tratando tudo com estranheza e horror.

Para que a escravização humana fosse amplamente aceita, foi preciso desumanizar outros povos para normalizar a ideia de escravizar um semelhante. Diminuir sua capacidade de sentir, de pensar e de ser. Desumanizar, para Almeida (2020), teria relação com a comparação do ser humano a outros seres não humanos, como animais, ou insetos, em suas

características físicas e costumes culturais daquele povo. Para ele, “o processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje” (Almeida, 2020, p. 29).

A escravização por cor de pele fez parte de um constructo ideológico impetrado com a intenção de modificar o pensamento social para influenciar, servir às necessidades de expansão do colonialismo. Confluindo com a ideia de que “A história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (Almeida, 2020, p.25). Em concomitância a isso, o termo raça passou por diversos sentidos ao longo do tempo, se atrelando inclusive à concepção de homem construída filosoficamente ao longo da história.

O iluminismo ascende ao mesmo tempo, em que a ideologia de raça ganha forma. A concepção de homem passa a ser central no século XVIII, com o projeto civilizatório iluminista, que traz consigo o estudo do homem e a comparação e classificação entre as diferenças humanas, apontando suas variações físicas, morais, psicológicas, sociais, culturais, econômicas e linguísticas dos diferentes povos e ressaltando a concepção de civilização iluminista que preza pela liberdade e igualdade universal (Petruccelli, 2013; Almeida, 2020). Essa concepção foi responsável por inferir o que seria natural, normal de um povo e a designar o diferente como anormal, centralizando a concepção de povo europeu como um povo único, um tipo de referência padrão para a espécie humana, algo que de várias maneiras, paira até os dias atuais em todos os setores da sociedade, como uma herança desse pensamento.

É nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea (Almeida, 2020, p. 28).

Logo, o Positivismo também trouxe suas contribuições na constituição da concepção de homem, transformando o homem em objeto de estudo, dando ênfase à ciência, seus questionamentos e confiando às recém surgidas biologia e física, a responsabilidade de “explicar a diversidade humana” (Almeida, 2020, p.29). Nessa época, algumas explicações para tal diversidade, foram advindas de teorias deterministas, baseadas em outras teorias monogenistas ou poligenistas, ou seja, as monogenistas acreditavam que os humanos vinham de uma mesma origem com bases teológicas, enquanto os poligenistas acreditavam que os humanos tinham origens diferentes, baseadas na biologia; o que justificaria mais tarde a contraposição entre “diferença” e “desigualdade”, sendo a primeira, a diferença humana

justificada nas origens diferentes de cada espécie/raça humana, e segunda, baseadas na concepção de origem única, porém desigual, hierárquica, em grande maioria a critério de cor (Schwarcz, 1993).

A partir desse balanço, nota-se que a percepção da “diferença” é antiga, mas sua “naturalização” é recente. Ou seja, é apenas no século XIX, com as teorias das raças, que a apreensão das “diferenças” transforma-se em projeto teórico de pretensão universal e globalizante. “Naturalizar as diferenças” significou, nesse momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. Em meio a esse projeto grandioso, que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localizá-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo. Da biologia surgiam os grandes modelos e a partir das leis da natureza é que se classificavam as diversidades. (Schwarcz, 1993, p. 50).

O determinismo biológico”, atrelado ao determinismo geográfico, no século XIX, caracterizou-se por inferir ao clima a justificativa às diferenças humanas. Em outras palavras, o clima tropical atrelado à pele negra gerou a crença de que pessoas negras teriam pouca inteligência, e o ambiente seria propício à imoralidade, violência e lascividade (Almeida, 2020, p. 29), ou seja, a ideia de que o clima quente estimularia o uso de roupas mais leves e descobertas levaria ao entendimento de imoralidade, enquanto atrapalharia o desenvolvimento da inteligência humana e incentivaria a violência.

O determinismo racial, enquanto uma escola do pensamento determinista, traz o “darwinismo social”, também conhecido como “teoria das raças”, caracterizado por colocar a miscigenação sob um ponto de vista ruim para a evolução da sociedade, enfatizando que geneticamente, essa miscigenação seria entendida como um erro genético, capaz de degenerar a espécie humana racial e socialmente (Schwarcz, 1993). Nos anos 1880, a *eugenia* ganha força como um movimento científico e social, que desencadeia também uma política social do determinismo racial; em ambas as vertentes ela tinha a função elementar de promover a um controle da hereditariedade humana, criando leis, controlando casamentos entre raças diferentes (Schwarcz, 1993). A eugenia seria, portanto, a promoção de um pensamento incutido socialmente de necessidade do branqueamento racial para a evolução da sociedade, e esse pensamento era transmitido através da educação e de outros meios de alcance populacional massivo.

Nesse viés, “A noção de raça em fins do século XIX tornara-se, então, responsável por decisões que orientavam não só os rumos do processo abolicionista, mas também influíram nas decisões políticas e delineavam a sociedade brasileira” (Vieira, 2016, p. 52). Ao mesmo tempo, ocorriam todos os processos de criação de teorias deterministas e raciais no

século XIX, e ocorriam também movimentos políticos e econômicos no país, como o decaimento da produção da cana-de-açúcar e da política conservadora e a ascensão da produção cafeeira e da política do café com leite, transferindo assim o centro econômico das grandes lavouras do nordeste, para os grandes centros urbanos do Sudeste. Isso significava uma mudança também na mão-de-obra do país, onde as teorias deterministas transformavam o negro escravizado, até então a principal mão-de-obra do país, em um problema em massa, que impossibilitava o progresso e o desenvolvimento social.

Nesse contexto, no Brasil, no âmbito da legislação, começam a abolir a escravidão, sancionando primeiramente a Lei Eusébio de Queiróz, n.º 581, de 4 de setembro de 1850, que acabou com o tráfico de humanos da África para o Brasil em 1850. No mesmo ano, a Lei de Terras, n.º 601, de 18 de setembro de 1850, é sancionada a fim de incentivar a imigração no país. Tais políticas eugênicas demonstram o quanto o cenário nacional convergia para a resolução do “problema” do negro, com a importação de mão-de-obra europeia, numa perspectiva de melhorar o país geneticamente. Gradualmente, a abolição se concretizou com a promulgação da Lei do Ventre Livre em 28 de setembro de 1871, lei n.º 2.040, que tornava livre o filho de mulher escravizada a partir de determinada idade; com a Lei do Sexagenário, de 28 de setembro de 1885, lei n.º 3.270, que regulamentou o fim gradual da escravidão, conferindo liberdade aos escravizados com mais de 60 anos, porém esta lei não foi muito efetiva, visto que a expectativa de vida dos escravizados nessa época era de 40 anos; e por fim, a lei Áurea, lei n.º 3.353 que em 13 de maio de 1888 extinguiu a escravidão no país.

Mesmo com a lei que abolia a escravatura, a “libertação dos escravizados” não foi imediata, muitos trabalharam nas mesmas condições até o fim de suas vidas, enquanto outros ficaram sem rumo, sem emprego, sem moradia, sem condições de saúde e dignidade humana. Ao mesmo tempo, em que se dava o fim do Império no Brasil e o surgimento do regime republicano em 1889, o governo mantinha a série de ataques à população negra, com políticas baseadas na ideologia eugenista e a firme ideia de que a população negra impedia o progresso da nação. O decreto n.º 528, de 28 de junho de 1890, abria as portas para imigrantes brancos com diversos incentivos e auxílios ao mesmo tempo, em que restringia a entrada de africanos:

Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indígenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.

O mesmo decreto também facilitava o acesso à terra aos imigrantes brancos e não dava brechas para os negros libertos terem acesso às terras para morar e cultivar. Sem acesso às condições básicas de vida, a população negra foi deixada à própria sorte. Fato este que reflete hoje em condições de desvantagem histórica no acesso a condições básicas e elementares para a sobrevivência e para a dignidade. Outras leis foram decretadas nesse ínterim, como a Lei da Vadiagem, de 1941, que apenas legalizou as prisões aos negros que já aconteciam por estarem em bares e sem trabalho. Essa lei reforçou a correlação de força entre polícia e população negra, sendo, até a atualidade, uma prática cotidiana da polícia a abordagem a essas pessoas, enquanto alvo de suspeitas, condicionados pelo fator mais evidente, a cor da pele.

A adoção, pela elite brasileira, de uma ‘ideologia racial’ deve início nos anos 1870, tendo se tornado amplamente aceita entre as décadas de 1880 e 1920. A disseminação das teses racistas no Brasil e sua reconstrução na forma de uma ideologia racial ocorrem, assim, no período final da escravidão, quando estava em curso o processo de adaptação da sociedade à mudança do status jurídico dos negros. (Jaccoud, 2008, p. 52, grifos do autor).

Nesse contexto, percebe-se que a escravização sempre serviu às necessidades da política e economia da época, sendo na colonização elemento útil à mão-de-obra e na transição para a modernização do país, um elemento que precisava ser descartado. Mas, o que fazer com toda a população negra liberta, indesejada pelos brancos que continuavam no poder naquele momento da história? O governo tratava de excluir essa população de todos os âmbitos sociais, enquanto as políticas públicas eugênicas citadas, como a Lei de terras e a Lei Eusébio de Queiróz, foram aplicadas para a exclusão do negro no país e a aposta na importação de imigrantes brancos, sob o vislumbre do tão sonhado branqueamento racial.

O ideal de branqueamento racial vigorou no Brasil entre 1920 e 1930, ao tempo em que as teorias raciais de cunho deterministas se esvaíram, colocando a mestiçagem como uma forma positiva de branqueamento populacional que estaria surtindo efeitos significativos (Jaccoud, 2008).

Já nos anos 1930, a noção elaborada pelo antropólogo Gilberto Freyre (1930), de que esse era um país racial e culturalmente miscigenado, passava a vigorar como uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitam na época. (Schwarcz, 1993, p. 182).

O discurso positivo da mestiçagem agregava a ideia de que o povo e a cultura brasileira são formados por diferentes raças que vivem harmoniosamente no país. A mudança de visão diante do aspecto racial deixa aos poucos de ser um problema e passa a se tornar uma

relação amigável, democrática teoricamente, e a miscigenação, que antes era vista como algo degenerativo de um povo, passa a ser valorizada como a identidade do povo brasileiro. Em 1940, Roger Bestide expressa o termo *democracia racial* pela primeira vez e consolida-se na obra de Gilberto Freyre em 1950, obra encomendada para Freyre pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) quando o estudo das relações raciais no Brasil se torna tema de interesse internacional. (Vieira, 2016; Santos e Silva, 2018).

A democracia racial fornece uma nova chave interpretativa distinta para a realidade brasileira: a recusa do determinismo biológico e a valorização do aspecto cultural, reversível em suas diferenças. O progressivo desaparecimento do discurso racista e sua substituição pelo mito da democracia racial permitiram a alteração dos termos do debate sobre a questão racial no Brasil. A ideia de raça foi gradativamente dando lugar, nas ciências sociais, à ideia de cultura, e o ideal do branqueamento foi ultrapassado, em termos de projeto nacional, pela afirmação e valorização do “povo brasileiro”. O fenômeno da miscigenação teria possibilitado a formação da nação, ultrapassando e fundindo os grupos raciais presentes em sua formação, e dando espaço ao nascimento de uma nação integrada, mesmo que heterogênea. (Jaccoud, 2008, p. 56)

A democracia racial, na verdade, não apagou os rastros deixados pelas teorias racistas, apenas camuflou o problema naturalizando as desigualdades sociais causadas pela diferenciação racial, e alterou o discurso em busca de uma identidade nacional de boa convivência, que, no entanto, continuava a perpetuar a miscigenação como uma forma de branquear a população a longo prazo. Considerando que essa teoria foi consolidada durante o governo ditatorial militar, o debate sobre a questão racial foi assim silenciado por todo o período da ditadura, dificultando o reconhecimento das desigualdades raciais no âmbito do Estado, gerando décadas de atraso para a resolução dos problemas raciais e, conseqüentemente, anos sob a ilusão de uma democracia que não existia já que os papéis sociais e a classe social de cada povo sempre foram muito bem delineados. Aos brancos, estavam reservados os melhores cargos na elite do país e suas derivações, acesso à dignidade em moradias, saúde e educação, enquanto aos negros, sobravam os trabalhos pesados e sem prestígio, as moradias marginalizadas e sem condições de saneamento, à falta de acesso à saúde, a educação, a alimentação digna, etc.

Em outra perspectiva, Bourdieu aponta em seu livro “A dominação masculina” que a própria realidade, por ser relacional (uma relação de conflitos sociais e de poder), ela é interpretada sob a ótica de quem detém o poder, nesse viés, temos uma narrativa histórica totalmente manipulada pela classe dominante na história do país, que distorcem e tecem a

cultura, os padrões, os estereótipos a seu favor, distorcendo por tanto a própria realidade, que passa a ser vista através da ótica dominante.

A questão racial, quando vista por esse viés, vislumbra o longo período de incubação de preconceitos raciais no imaginário popular brasileiro. Esses preconceitos são evidenciados desde os discursos que justificavam a escravização de seres humanos considerados “inferiores”, por outros que se consideravam “superiores”, a partir de suas características físicas, culturais, morais, religiosas; ou mesmo da negação da existência de discriminação racial e até da negação da própria identidade por falta de autorreconhecimento étnico-racial, como resquícios da teoria da democracia racial.

A visão da realidade que parte de uma perspectiva relacional proporciona a visão da história das próprias teorias racistas, como um conjunto de fatores sociais, econômicos, culturais, etc., que se relacionam e formulam o discurso mais pertinente ao momento histórico específico. Por exemplo: na colonização do Brasil, as teorias de inferiorização e escravização foram acentuadas por grandes escritores e filósofos, na perspectiva de justificar os atos de sequestro, violência e tráfico humano (Petruccelli, 2013). Essa era uma alternativa mais simples para que se conseguisse colonizar um país, com mão de obra escrava e que gerasse grandes lucros à coroa; e, o discurso da democracia racial gerou a negação do racismo, da discriminação e tentou-se democratizar através da mestiçagem, porém, tal negação não resolveu o problema, apenas o acentuou e gerou um grande atraso nas políticas sociais de reparo à desigualdade racial no Brasil.

Após o fim da ditadura, as questões raciais são evidenciadas, como questões de desigualdade social. A discriminação racial e o preconceito continuavam a fazer parte da vida da população negra, que se concretiza efetivamente na relação entre a pobreza e a cor da pele, ou seja, na relação socioeconômica e étnico-racial; relação esta que se perpetua até a atualidade. Sob essa perspectiva, pode compreender que os problemas de desigualdade racial estiveram impetrados em toda a história do Brasil, tendo diferentes discursos ideológicos alterados conforma conveniência do momento histórico, fato que implica até os dias de hoje na vida da população negra.

2.2 Raça, racismo e *habitus* racista

Os conceitos de raça e racismo são imprescindíveis à compreensão da histórica discriminação racial que se tem no Brasil, um país que aboliu a escravatura, mas não a discriminação racial e o preconceito. Neste sentido, tivemos em vista apreender, neste tópico,

o que é raça e o que é racismo a partir da visão de diferentes autores que trabalham com a temática, e também visamos compreender como se constitui o *habitus* racista na sociedade brasileira. Como o campo social, impregnado pelo *habitus* racista, afeta outros campos da sociedade (econômico, político, institucional) e como o racismo estrutural se vincula a isso.

Para Bourdieu, o *habitus* como “produto da história, [...] produz as práticas, individuais e coletivas [...], conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação [...]. (Bourdieu, 2011, p. 90).

Sendo o *habitus* responsável por produzir e reproduzir as práticas de um indivíduo e de seus grupos, todos compartilhariam das mesmas premissas e valores sobre os quais produzem e reproduzem tais práticas e modos de ser. Assim, a intenção ou a não-intenção de praticar ou não-praticar uma ação racista está diretamente ligada não apenas ao mundo subjetivo do agente, mas também à estrutura racial de seu tempo e espaço. Desta forma, o resultado da prática de um agente será o resultado da complexa operação que leva em consideração os valores dos grupos aos quais os agentes respondem, isto é, os valores internalizados que são exteriorizados em suas práticas. (Lima, 2019, p. 18).

Porém, o *habitus* “impõe um esquema durável e, não obstante, suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações reguladas” (Miceli, 2015), portanto, a constituição do *habitus* se dá de forma flexível, durável, porém com possibilidades de alterações, o uso de estratégias criativas e ações improvisadas e reguladas.

Noletto (2005, p. 26 – 27) analisa, a partir de Berger e Luckmann (2002) e Bourdieu (2001), que:

Mesmo configurado no universo cultural de seu agrupamento social, Berger e Luckmann (2002, p.73) acrescentam que cada homem é único e não há possibilidade de igualá-lo às pressões socialmente determinadas; os autores expõem essa circunstância assim como Bourdieu (2001) faz a correlação entre *campo* e *habitus*, ou seja, na interdependência dos sujeitos que compõem o campo. Pressões iguais, ambientes iguais e mesmo assim resultam em homens diferentes que recebem impactos e influências diferenciadas. Nessa perspectiva, pode-se pensar então, que o homem ao mesmo tempo que possui uma natureza bem própria também constrói a si mesmo, o que lhe permite complementar-se, produzir-se, e isso se dá socialmente. Essa produção se dá unicamente no meio social, quando o homem experimenta-se em seus limites buscando o reconhecimento de uma identidade além da herança genética. Trata-se, pois, da construção de uma identidade subjetiva e objetiva buscada cultural, social e psicologicamente e que só pode ser compreendida no processo de sua formação.

E, a autora acrescenta, citando Berger e Luckmann, que:

Sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos. [...] estes aspectos recebem correto reconhecimento se a sociedade for entendida em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização. (Berger, Luckmann, 2002, p.173).

Na explicação dos autores, a exteriorização e objetivação fazem parte de um contínuo processo dialético em que a sociedade, na conjunção dos sujeitos que a compõem, traçam ações e reações que constroem e lhe dão características próprias, ou seja, a sociedade se organiza e se estabelece na interdependência das ações dos indivíduos que dão formas à sua estrutura. Esse processo contínuo só pode ter efeito se houver a interiorização das objetividades sociais. Nessa interpretação, esse movimento contínuo e dialético produzido pelos processos de apreensão da realidade social dá aos sujeitos a perspectiva de integrantes da sociedade nos processos de socialização. (Noletto, 2005).

Para Berger e Luckmann (2002, p.173), “[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade”. Para haver a socialização, o indivíduo precisa fazer o movimento de apreensão e *interiorização* dos significados das relações que estabelece com seus pares e semelhantes. E, nesse sentido, a sociedade é o espaço em que o indivíduo exercita sua sociabilidade, sua interatividade com os demais indivíduos.

Nesse sentido, a raça faz parte das ideias constituídas de uma pessoa (*habitus*) ou da própria sociedade (campo social) em que a pessoa está inserida. No caso do Brasil enquanto campo, por toda a sua história de construções e reconstruções ideológicas em torno da ideia de raça, as pessoas tendem a agir e pensar conforme seus *habitus* mais enraizados. Então, os indivíduos, mesmo quando agem de maneira consciente, estão sujeitos ao *habitus* constituído no inconsciente, visto que “o racismo como ideologia molda o inconsciente” (Almeida, 2020, p. 64).

O racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas. [...] Mas há outro ponto a ser considerado. O significado das práticas discriminatórias pelas quais o racismo se realiza é dado pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente. (Almeida, 2020, p. 67).

As percepções e os sentidos com os quais interpretamos e reagimos são absorvidos pela cultura do meio em que vivemos. As crenças discriminatórias são apreendidas pelo

habitus cotidiano na sociedade em que vivemos. Desde cedo, captamos como nos sentir diante de determinadas situações e como devemos agir. Desse modo, aprende-se, desde cedo, por exemplo, que uma pessoa negra passando pela rua, pode ser um sujeito perigoso e a ação automática seria atravessar a rua para não passar perto; aprende-se que a “natureza” das pessoas negras é a pobreza, a preguiça, o trabalho duro, o salário baixo. Aprende-se a achar feio e julgar como errado tudo o que se refere à estética negra ou à cultura, religião, costumes. Tais pensamentos constroem o *habitus* social, em que uma sociedade inteira tende a pensar as mesmas coisas e a julgar e tratar do mesmo modo, lançando esse olhar sobre si e sobre os outros, o que não exime pessoas negras de refletirem isso sobre si mesmas.

A ideia de raça, no seu sentido biológico e cultural, é um conceito que não tem sustentação na modernidade. A partir de estudos do século XX (Schucman, 2010) que comprovaram não haver indícios de diferenciação biológica entre os seres humanos, visto que geneticamente, pode-se encontrar os mesmos traços em todas as “raças”. Portanto, as teorias de classificação biológica do século XIX foram superadas pela evolução científica, que comprovou a impossibilidade de se classificar a diversidade humana em raças (Aguiar, 2011; Guimarães, 2003; Munanga, 2003; Schucman, 2010). Dada tal superação conceitual, o racismo é discutido hoje no âmbito sociológico e político, e vigora nas bases da sociedade brasileira como uma forma de “apoio ideológico” ao projeto de país colonialista e colonizado que é o Brasil.

Apesar de o racismo biológico ser superado cientificamente pelas novas teorias, ainda é difícil extinguir a ideia de raça impregnada no imaginário social (Munanga, 2003). É visível, em pleno século XXI, o quanto a ideia de raça continua presente na sociedade, de maneira que estigmatiza pessoas pela etnia a que pertencem, com base em uma série de pré-conceitos pré-estabelecidos. Guimarães (2003) explica este fenômeno a partir da conceitualização científica de “raça” enquanto uma construção social, vista por um viés sociológico. Para a sociologia, as raças “São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências)” (Guimarães, 2003, p.96).

Na mesma perspectiva:

Bastide e Fernandes (1971, p.275) utilizam o termo “raça” como um conceito sociológico: se a raça não existe enquanto dimensão biológica, ela existe enquanto construção social. Nas suas relações cotidianas, os grupos se auto-classificam e classificam os outros enquanto raças. Esse constructo orienta e dá sentido a auto-avaliações recíprocas que podem levar à

aproximação ou ao afastamento entre os grupos sociais. (Bastide e Fernandes, 1971 apud Aguiar, 2011, p. 44).

Para Petruccelli (2013, p.17), raça seria “uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos, ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais”.

Dessa maneira, a noção de raça ainda permeia o conjunto de relações sociais, atravessa práticas e crenças e determina o lugar e o status de indivíduos e grupos na sociedade. Nesse sentido, a pessoa pode ser identificada, classificada, hierarquizada, priorizada ou subalternizada a partir de uma cor/raça/etnia ou origem a ela atribuída por quem a observa. (Petruccelli, 2013, p. 17).

A sociedade brasileira, então, baseia suas relações entre grupos sociais a partir da ideia construída e cristalizada de “raça”, ou seja, a partir da ideia de que a raça branca é superior à raça negra por características de grupo já definidas e difundidas socialmente. Com base nisso, pode ser estabelecida uma relação intrínseca entre “raça” e “racismo”, em que o racismo se define como “uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais” (Munanga, 2003). Schumann (2010) considera como racismo “qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça” (Schucman, 2010, p.44).

Almeida (2020) conceitua o racismo em três concepções, a individualista, a institucional e a estrutural em que na concepção individualista, o racismo seria algo praticado por um ou mais indivíduos, cabendo a luta apenas a âmbito judicial, com castigos via “indenizações ou sanções penais”; na concepção institucional, o racismo seria aplicado via instituições que fazem de pequenos poderes de uma instituição para fornecer “privilégios” para alguns e de “desvantagens” para outros, a âmbito de trabalho ou mesmo de uso de legislações e uso de poder para prática de discriminação racial velada ou escancarada; o racismo estrutural, acontece quando há o poder “de um grupo sobre o outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional” (Almeida, 2020, p. 47).

A partir dessas definições, racismo seria então a classificação de pessoas em grupos a partir de suas características pessoais mais marcantes, a fim de criar e justificar desigualdades

sociais entre os mesmos. “Assim, independente do conteúdo irracional das crenças e ideologia racionais, as práticas racistas podem ser racionais em termos de preservação da estrutura de privilégio e dominação dos brancos” (Hasenbalg, 2005, p. 83).

O pensamento racista na sociedade causou e causa danos à vida dos grupos discriminados. Para Munanga (2003), o racismo atual se coloca de formas diferentes, mas que em nada mudam a essência do racismo que impera socialmente, por exemplo, com a mudança do termo “raça” para “etnia”, que seria um termo que melhor abarcaria a diversidade humana existente, mas que não mudaria a carga social que o termo “raça” emprega. “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Munanga, 2003, p.10–11). Dessa forma, etnia refere-se à cultura dos indivíduos, ao que os identifica enquanto grupo cultural, estabelecendo um olhar um pouco diferenciado, uma forma de ver as relações raciais para além das caracterizações raciais. Mas para o autor em questão, o termo carrega consigo a hierarquização dessa cultura que agora classifica os grupos humanos, e, o racismo continua muito atual na sociedade, principalmente, quando relacionado às questões de classe.

2.3 Identidade, identificação e autoafirmação no Brasil

A autoidentificação racial no Brasil nem sempre foi um tema claro e simples de ser compreendido, o que impacta de fato na identificação racial e na autodeclaração étnico-racial que uma pessoa faz de si em situações de políticas autoafirmativas. O reconhecimento da negritude, nos diversos tons de pele, não era algo facilmente reconhecido, porque havia a ideia de branqueamento social, as pessoas tentavam de tudo para embranquecer a genética de seus descendentes, fato que faz com que os diversos tons de pele e fenótipos sejam vistos de forma confusa por grande parte da população mestiça do país. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE utilizou as seguintes categorias de classificação para cor/raça no Brasil no último censo de 2022, são elas: preto, pardo, branco, indígena e amarelo¹⁰. Sendo

¹⁰ Definições: Preto é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana; Pardo se refere a quem se declara pardo e possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros; Branco é quem se declara branco e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias; Indígena é a pessoa que se declara indígena, seja as que vivem em aldeias como as que vivem fora delas, inclusive em áreas quilombolas e em cidades; Amarelo se refere à pessoa que se declara de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana. (Moragas, 2023) — Disponível em: Que categorias o Censo IBGE utiliza para raça e cor? — Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (tjdft.jus.br). Acesso em: 01/08/2024.

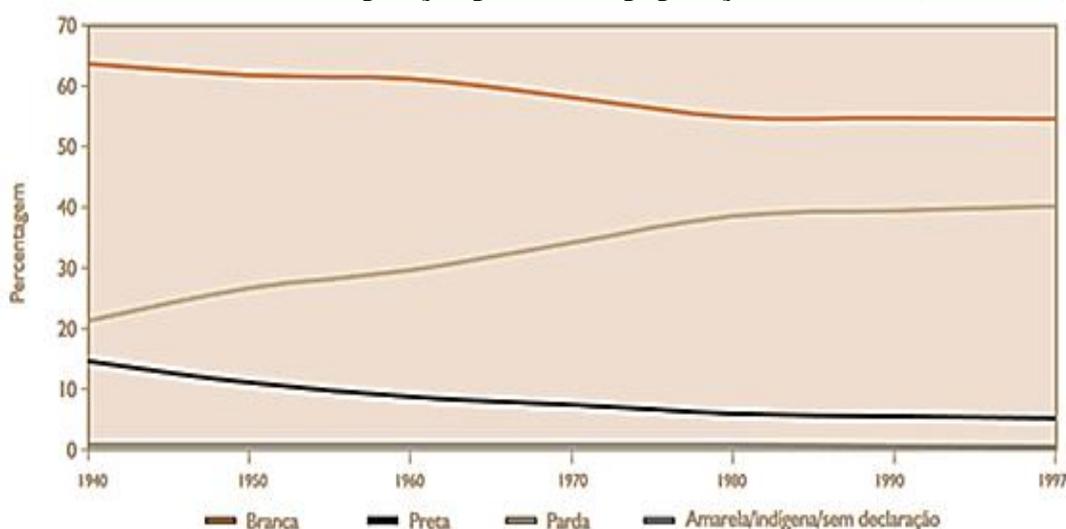
que o termo negro agrupa autodeclarados preto e pardo. As definições das categorias raciais foram uma luta do próprio movimento negro em torno do delineamento de padrões de identificação étnico-racial para melhor expressar a definição da identidade do povo brasileiro.

Moura (2005) relata uma experiência em sala de aula para demonstrar a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação da identidade de crianças negras:

Embora ali todos os alunos fossem negros, à pergunta sobre quem era negro naquela sala, ninguém se identificou como tal, evidenciando-se o afastamento existente entre o que cada um é aos olhos dos outros e as representações que cada um tem sobre si mesmo. Isto mostra também como esta forma de identificação — ser negro — não é afirmada positivamente. (Moura, 2005, p. 77).

A confusão existente sobre a própria identidade foi por muito tempo uma realidade no cotidiano do brasileiro. Cenário este que foi sendo modificado ao longo do tempo. Entre 1940 e 1997, em números aproximados, a população autodeclarada preta diminuiu de 10,5% da população para 5%, enquanto a população parda aumenta de 22% para 38,5%, a população branca também diminuiu de 63,5% para 52%, enquanto a população Amarela/indígena/sem declaração permanece na constante de 1%, como nos mostra o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 - Composição por cor da população brasileira (1940/1997)

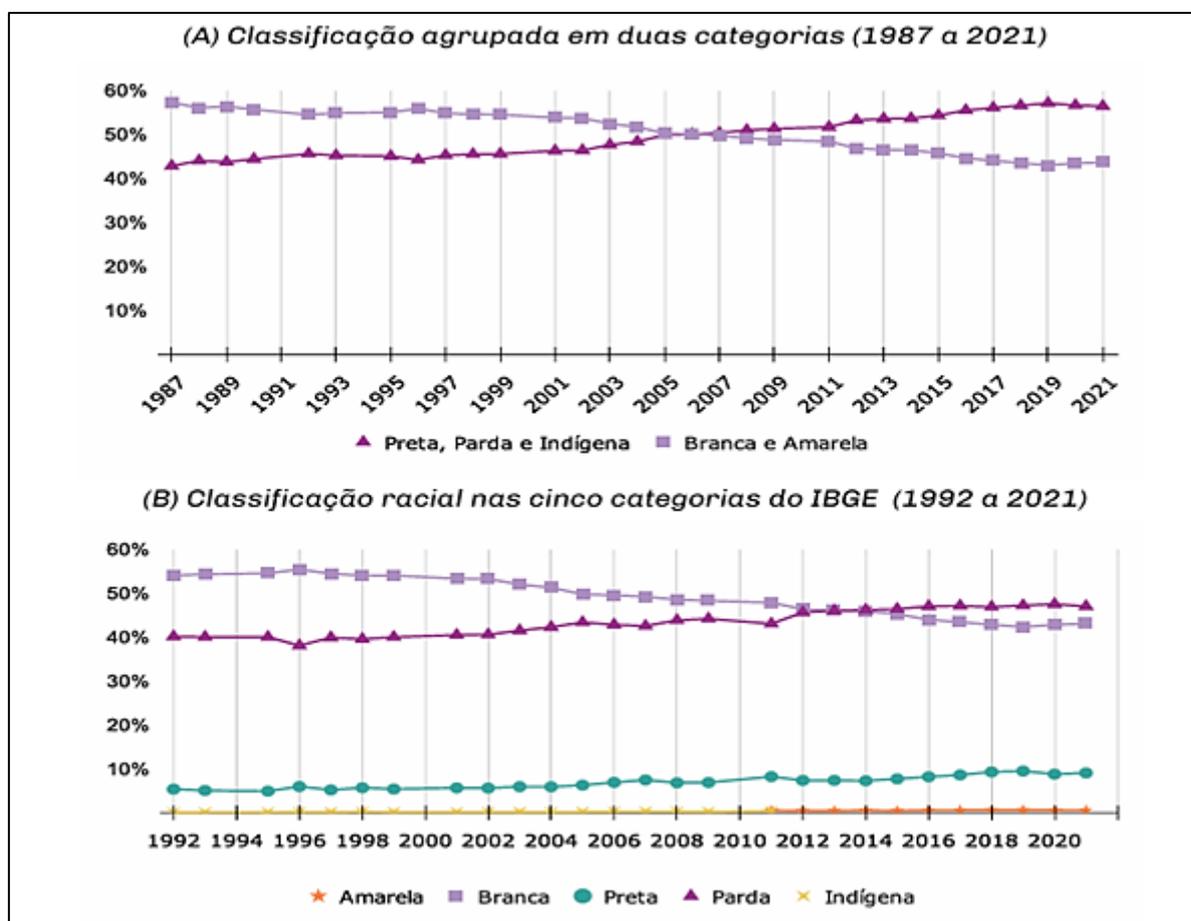


Fonte: Anuário estatístico do Brasil 1998, Rio de Janeiro: IBGE, v58, 1999.

Já entre 1991 e 2022, a população autodeclarada branca diminuiu de 51,6% para 43,5%, enquanto a população parda aumentou de 42,5% para 43,5% sendo assim a maioria declarada no país, a população preta aumentou de 5% para 10,2%, e a população indígena

aumentou de 0,2 para 0,6% enquanto a população amarela permaneceu em 0,4%, como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Evolução da distribuição racial no Brasil (1987–2021 e 1992–2020)



Fonte: Relatório das Desigualdades Raciais – GEMAA 2022¹¹

Tais dados deixam evidente o processo histórico de ideologização da cor, processo em que, ainda no século XX, a população, em seu processo de miscigenação, aumenta demasiadamente o número de pessoas declaradas pardas, diminuindo o número de pessoas que se autodeclararam brancas e pretas. Enquanto o primeiro gráfico deixa evidente a identidade misturada/miscigenada ou mesmo a falta da identidade que as unifique enquanto povo, segundo o gráfico 2, que deixa evidente como a população retoma a noção da própria identidade nas últimas duas décadas.

De acordo com Kebengele Munanga “O problema é o uso político-ideológico que se faz da mestiçagem e das classificações raciais” (Munanga, 2023, p. 2). Isso, porque, no Brasil, tem-se uma ideia diferenciada sobre classificações raciais, que se movem pela aparência

¹¹ <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2023/02/Relatorio-das-Desigualdades-Raciais-2022-1.pdf>

fenotípica, enquanto em outros países colonizados, compreende-se o termo negro e mestiço de maneiras diferentes, como, por exemplo, pelo sangue. Para ele, “[...] Essas categorias têm consequência política. No Brasil a mestiçagem foi muito utilizada para negar a discriminação racial, para dizer que não tem branco, não tem negro, somos todos mestiços” (Munanga, 2023, p. 2). Essa ideia da negação promove a falta de reconhecimento identitário das pessoas, que por vezes, mesmo sendo pretas, de pele retinta, se veem como “morenas” ou mesmo sendo pardas, se veem como brancas.

Na verdade, o Brasil nos oferece a estranha imagem de um país de identidade inconclusa, já que, ao longo da história de nossa formação, continuamos a nos perguntar a todo momento sobre quem somos e, assim, o brasileiro, por falta de conhecer melhor a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo. Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, como o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem-sucedidas. (Moura, 2005, p. 78).

A confusão existente sobre a própria identidade é colocada pela autora como um problema que pode ser solucionado pela educação, pela conscientização, que deve valorizar em seus currículos a cultura de todos os povos, como nunca fora antes. A Lei n.º 10.639, de 2003, que altera a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos oficiais, foi um avanço considerável nesse aspecto, porém a efetivação desta lei ainda não é uma realidade massiva nas escolas. No entanto, há de se considerar que o debate em torno dessa e de outras legislações recentes que contemplam a pauta da luta contra o racismo, promoveram a modificação desse cenário nas últimas décadas.

Com a ascensão das pautas dos movimentos negros nas últimas décadas, houve também a ascensão da discussão sobre a identidade racial, com a criação de uma mobilização e conscientização coletiva que levaram parte da população negra olhar para suas raízes com outro olhar, reconhecendo seus traços fenotípicos e os variados tons de pele como símbolo de luta e resistência, como expressão de um padrão de beleza ancestral, respeitando sua cultura e valorizando os costumes africanos, o que remeteu à autoafirmação étnico-racial positiva. Todas essas ações propiciaram o reconhecimento de uma etnia na própria pele, no espelho. O olhar sobre si mudou, o ser negro passa a ter outro significado do que era propagado pela sociedade dominante e racista. Esse fenômeno constitui-se uma conquista a passos árduos para a população negra que luta incessantemente pela ascensão de seu povo. Para além do

olhar romantizado em torno do “tornar-se negro” (Sousa, 1983), essa consciência também reuniu forças na luta cotidiana por melhores condições de vida e pela utopia do mundo sem o racismo.

Considerando os números apresentados no gráfico 2, a autodeclaração de pretos e pardos ultrapassou pela primeira vez o número de brancos na história do país. Percebe-se que o que mudou, não foi a população, e sim o olhar sobre si na autoafirmação. Os brasileiros passaram a se afirmar sem medo, vergonha ou desconhecimento total sobre o que é ser negro. Esse movimento impulsionou a adaptação da indústria cultural, da política, legislações e outros meios importantes, a considerarem a presença negra, como uma presença necessária de ser representada e incluída nos espaços antes negados.

2.4 Os movimentos sociais negros e as lutas pelo acesso à educação

É possível olhar a história de exclusão do povo negro a partir da perspectiva, a da resistência. As organizações negras sempre existiram, mesmo que proibidas durante o período da escravidão e elas ressurgem no início do século XX, dando corpo aos Movimentos Negros, que se tornou responsável pelas conquistas de direitos à população negra ao longo do século.

A falta de registros da história do povo negro levou historiadores à formulação de diversas hipóteses, também quanto à real forma de organização desse povo em um movimento. De fato, o movimento negro só se organizou politicamente no início do Século XX, mas de acordo com Silva (2008-2010), Silva e Araújo (2005), Gonçalves (2000), entre outros, as organizações sempre existiram entre os negros escravizados. O que é visível em diferentes formas de resistência coletiva ou individual, como demonstra o autor:

Mesmo considerando que as organizações políticas só emergem na cena nacional no início do Século XX, com a Frente Negra Brasileira, é preciso reconhecer que, desde o período escravista, essas mobilizações já estavam presentes, engendrando formas de resistência individual, fugas e suicídios (Mattoso, 2001) ou na resistência coletiva, materializada nas lutas abolicionistas, nos templos religiosos de matrizes africanas, nas irmandades religiosas cristãs e na formação dos quilombos (Silva, 2008/2010, p.121).

De acordo com Gonçalves (2000), as organizações negras começaram ainda no período escravocrata, com o surgimento das irmandades, que eram igrejas destinadas aos “homens de cor”; era ali que eles se aglomeravam e podiam, mesmo que sob a supervisão de um vigário branco, se organizar de alguma forma e preservar as tradições africanas, já que, era

também, um espaço que revitalizava nações africanas inteiras. Mais tarde, essas irmandades foram essenciais para o desenvolvimento de processos que levaram à formação para uma educação cidadã.

Foi por meio deles que os negros brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho. (Gonçalves, 2000, p. 335).

A formação para uma educação cidadã, nesse contexto, significava ensinar o povo negro, enquanto parte significativa da nação, a ter consciência de seus direitos e, a lutar por eles, buscando mudar a mentalidade escravista que ainda prevalecia. Conforme Gonçalves (2000), após a abolição, as irmandades passaram a funcionar como associações assistencialistas, dando suporte material aos libertos e integrando-os a sociedade conforme as possibilidades, que dependiam de doações. Dessas associações, surgiram líderes do então denominado “movimento negro”. Mas, como essas e outras organizações passam a ser denominadas como movimento social? O que define, de fato, um movimento social?

De acordo com Gonh (2000):

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (Gonh, 2000, P.13).

Em outras palavras, movimentos sociais se caracterizariam pela movimentação de um determinado grupo que se identifica por algum aspecto em comum, em torno de determinadas demandas sociais, a partir de ações coletivas estrategicamente pensadas, que, inclusive, com todas as suas características, podem provocar mudanças e avanços significativos na sociedade em todos os seus âmbitos (Gonh, 2000).

Para Ilse Scherer-Warren apud Domingues (2007), movimento social pode ser caracterizado como um:

Grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social. (Ilse Scherer-Warren apud Domingues, 2007, p.101).

Ambos os conceitos remetem a uma visão de movimento social semelhante, em que são necessárias a formações de grupos que organizam suas demandas comuns politicamente de forma objetiva e planejada em prol de melhorias sociais.

A partir dessas definições, o movimento negro pode ser definido como um movimento que se une em torno da identidade racial comum, para lutar pela resolução de problemas enfrentados pelos negros advindos dos preconceitos e discriminações que afetam drasticamente o acesso à saúde, educação, trabalho, política, cultura e sociedade (Domingues, 2007).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), as primeiras movimentações negras organizadas foram os protestos que surgiram logo no início do período republicano, estimulados pela de negação de direitos aos negros em uma sociedade que vivia um momento de reorganização e modernização no período pós-abolição. “[...] Textos e depoimentos de ex-militantes mostram a existência de entidades de defesa da raça negra já no início de nossa história republicana” (Gonçalves e Silva, 2000, p. 138).

Nesse contexto, a população negra saiu da condição de escravizada e foi submetida ao completo abandono e descaso pelo estado, sem direitos sociais e enfrentando, ainda, o pensamento altamente discriminatório da época, o que os impedia de encontrar empregos e ter acesso à educação, à saúde e a todos os bens sociais, o que justifica a rápida reação desse povo em movimentos de protesto e em outras formas de organização social.

Inicialmente, o povo liberto se organizou a partir da questão racial em grupos como grêmios, clubes e associações, e mais tarde, por volta dos anos de 1920, com o surgimento da Imprensa Negra, mas, o movimento negro brasileiro só se constitui como um movimento social mais organizado politicamente nos anos de 1930, com o nascimento da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, nos anos seguintes surgiram outras importantes organizações¹² as quais podemos destacar, a União dos Homens de Cor (UHC) em 1940; o Teatro Negro Experimental (TEN) em 1944; a Associação do Negro Brasileiro (ANB) em 1945; o Conselho Nacional das Mulheres Negras (CNMN) em 1950; a Frente Negra Trabalhista (FNT) e a Associação Cultural do Negro (ACN), ambas em 1954; o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 (Domingues, 2007).

As entidades negras foram importantes organizações que, naquele período histórico, tomaram para si o papel do Estado com relação à educação, oferecendo escolas para a

¹² Para saber mais sobre as organizações negras do século XX, leia: Domingues (2007) e Gonçalves e Silva (2000).

alfabetização de crianças e adultos negros, lutando de forma direta contra o analfabetismo e estimulando a educação entre a população negra (Gonçalves e Silva, 2000).

Assim como essas, existiram diversas iniciativas de escolarização, incluindo formas alternativas de educação promovidas pelo movimento negro. A educação era então, vista como essencial para alcançar uma vida digna e para poder exercer a cidadania na sociedade urbana, onde o “O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos” (Gonçalves e Silva, 2000, p. 140).

De acordo com Gonçalves (2000):

[...] no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: 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 do 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. (Gonçalves, 2000, p. 337).

O campo educacional sempre foi visto pelos mais diversos movimentos sociais como uma forma de intervir na estrutura ideológica social vigente, a partir da defesa de suas pautas e ideais. O movimento negro, além disso, via o direito mínimo de acesso à educação como uma forma de se “igualarem” aos brancos.

Em aspecto reflexivo, a atuação de movimentos sociais, é constituída por grupos pequenos de pessoas que pensam os problemas vividos coletivamente e apontam soluções para esses problemas, lutando pelos seus ideais. Tendo por base a noção de que os movimentos negros abarcavam a luta pelas questões raciais no século XX, mas as defendiam a partir de um ponto de vista de um pequeno grupo, isso deixa claro que por mais que a educação tivesse papel de destaque nas pautas dos movimentos sociais, ela não era uma realidade no meio social da população negra, que muitas vezes, não compartilhavam da mesma visão quanto à importância da educação. No contexto, a sobrevivência ganhava prioridade, o que também afastava o povo negro das escolas, já que eram lançados logo cedo ao mercado de trabalho (Gonçalves e Silva, 2000). Provavelmente, a importância da educação para essa população, foi construída ao longo do século XX, com a propagação das ideias dos movimentos negros e, com a posterior, ampliação do acesso à educação por volta dos anos 1960.

Sempre houve, portanto, formas de resistência ao que era imposto à vida da população negra no Brasil, e ao longo do tempo, o movimento negro organizado adquiriu poder no país. Destaca-se aqui que os planos alçados há décadas no campo educacional por esses movimentos são reivindicações que, hoje, algumas apresentam-se contempladas e outras possuem forte visibilidade nacional, o que remete a uma possibilidade crescente de alcançar tais objetivos. Como exemplo disso, nos anos de 1980, o MNU se direciona para a democratização do ensino, “denunciando o racismo e a ideologia escolar dominante” e, “substitui aos poucos a denúncia pela ação concreta” (Gonçalves e Silva, 2000, p.155).

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia Inter étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (Domingues, 2007, p.115)

Essas intervenções aparecem ainda hoje nas discussões acadêmicas e algumas ainda como pauta do movimento. Avanços legais foram dados nesse aspecto, com a Lei n.º 10.639¹³ de 2003, que foi promulgada, alterando a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) ao incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da Rede Oficial de Ensino. Como fruto de reivindicações, essa e outras Leis, como a Lei n.º 4.024/61 (LDB), a Lei n.º 7.716/89¹⁴ (Constituinte de 1988) e a Lei n.º 12.711/2012 (lei de cotas), que será tratada nos itens seguintes, foram importantes passos dados rumo ao acesso à educação pública e à igualdade étnico-racial no país.

Dada a devida importância que os movimentos negros exerceram nas conquistas de direito à população negra no país, é preciso ressaltar que, para além dos avanços legais, é necessário também enfrentar as barreiras da efetivação das políticas públicas. “É preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem” (Dias, 2005, p.60). Dessa forma, podemos dizer ainda, a partir de Domingues (2007), que apenas a partir dos anos de 1990 começa a ser pensado o acesso de estudantes negros ao ensino superior.

¹³ Art. 26-A. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Embora a luta pelo direito à educação seja uma pauta antiga, que exige uma ação direta do Estado. Os movimentos negros enquadram-se aqui enquanto atores políticos importantes no cenário de conquistas legislativas para a população negra. Após tantos anos de exclusão da população negra do acesso à educação, a pauta da luta pela educação constitui-se enquanto uma pauta antiga, que ganhou espaço nas últimas décadas, com implementação de legislações nacionais e estaduais em torno da reserva de vagas para a população negra como forma de PAA, com o intuito de reparar os danos provocados a população negra.

2.5 Origens e fundamentos das Ações Afirmativas

As ações afirmativas foram adotadas no Ensino Superior brasileiro no século XXI, após serem muito almeçadas pelas lutas do movimento negro no país. Nesse sentido, este item conceitua ações afirmativas e seus fundamentos, mostrando um breve histórico da mesma. Faz também uma análise da tramitação da lei das cotas e do próprio texto da lei, a fim de demonstrar como as ações afirmativas foram regulamentadas no ensino superior brasileiro e se como se efetivam através desta lei.

Considerando as desigualdades sociais a que certos grupos estão visivelmente vulneráveis, como o caso povo negro, as ações afirmativas surgem da necessidade de reconhecer os grupos historicamente discriminados, discriminá-los positivamente visando sua promoção, na perspectiva de sanar as desigualdades a longo prazo. Para Moehlecke (2002), as ações afirmativas podem ser definidas como:

[...] ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. (Moehlecke, 2002, p.203).

Já para Sarmiento (2008):

Políticas de ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial por meio da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação ou estigma social. (Sarmiento, 2008, p.258).

A partir disso, as ações afirmativas podem ser entendidas como formas de compensar/reparar as desigualdades sofridas por grupos sociais específicos buscando a

igualdade substantiva a partir da promoção de igualdade de oportunidades e da discriminação positiva, preservando o lugar da meritocracia, mas incluindo os grupos desfavorecidos no acesso aos bens sociais.

Para Feres Júnior (et al., 2018) as ações afirmativas constituem-se enquanto políticas focalizadas que redistribuem benefícios sociais a grupos historicamente discriminados e fortemente excluídos pelas desigualdades que assolam a sociedade, de modo a restituir parte dos bens sociais a esses grupos específicos. Os autores afirmam ainda que essas desigualdades são “produtos das relações sociais”, ou seja, são desigualdades provocadas pela própria dinâmica sócio-político-econômica na sociedade, que afetam grupos sociais que mais tarde são alvos de políticas focalizadas. Através dessas políticas, o Estado faz o movimento de reorganização dos bens sociais, colhendo dos frutos da desigualdade e redistribuindo a verba em políticas afirmativas focalizadas para amenizar as desigualdades em questão. (Feres Júnior; Campos; Daflon; Venturini, 2018). A partir disso, compreendemos as políticas focalizadas como políticas que buscam atender grupos discriminados, prejudicados pela ação do próprio Estado.

As ações afirmativas são implementadas de diferentes formas na sociedade, desde ações voluntárias a leis e programas governamentais, direcionados às “minorias” de gênero, classe ou raça, e outros (Moehlecke, 2002).

Feres Júnior e Zoninsein (2008) afirmam que o conceito de igualdade substantiva (material) é o que normatiza as ações afirmativas. Torna-se importante entender a diferença entre igualdade substantiva e igualdade formal para a compreensão do que diferencia a igualdade presente nas ações afirmativas, nesse sentido, os mesmos diferenciam os sentidos da igualdade:

[...] a adjetivação “substantiva” aponta para uma característica desse tipo de igualdade que é a de não se limitar à sua mera positividade legal. Ou seja, trata-se de “substantivo” não no sentido de concreto, já realizado, mas sim da ideia de se atingir uma maior igualdade de fato no futuro, por meio de nossas ações. (Feres Júnior e Zoninsein, 2008, p.13).

A igualdade formal diz respeito a uma igualdade meramente legal, universal, na qual todos são iguais perante a lei. Entretanto, vale lembrar que essa ideia de igualdade tem base no liberalismo, em que os sujeitos são livres para concorrer no mercado, e não considera as diversidades existentes que não permitem uma concorrência paritária, principalmente pelas desigualdades geradas pelo próprio capitalismo (Queiroz et al., 2010). Enquanto a igualdade substantiva refere-se a uma leitura mais humana de igualdade, que considera as diferenças

individuais e de grupo a fim de aproximar-se da igualdade efetiva. Para Sarmiento (2008), a Constituição brasileira de 1988 considera as desigualdades presentes no país e refere-se a uma igualdade substancial, em seus objetivos fundamentais.

Nesse sentido, Boaventura apud Piovesan (2008), afirma que “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos caracteriza” (Boaventura apud Piovesan, 2008, p.889).

A igualdade de que se fala no contexto das ações afirmativas resulta do fruto do necessário reconhecimento da exclusão de determinados grupos, para poderem assim ser “incluídos” no acesso aos bens sociais almejados. Nesse sentido, a discriminação positiva é utilizada nas ações afirmativas, considerando que “[...] há uma distinção radial entre discriminação positiva e negativa. A primeira visa promover, ou beneficiar seu objeto, enquanto a segunda tem por fim um malefício, um dano” (Feres Júnior; Zoninsein, 2008, p. 14).

Além do princípio de igualdade substantiva e da discriminação positiva, as ações afirmativas têm como valores o critério da meritocracia e o da igualdade de oportunidades (Moehlecke, 2002; Feres Júnior e Zoninsein, 2008). Essas ações, então, não deixam de lado a crença no mérito pelo esforço individual, e oferece aos grupos beneficiados oportunidades iguais para alcançar a igualdade efetiva, garantindo a equidade. Nesse sentido, é importante explicitar que as ações afirmativas, ao discriminar positivamente determinado grupo, não abandona a meritocracia, que agora irá se efetivar entre os membros do mesmo grupo, de modo mais restrito, mas a disputa não deixa de existir. São criadas oportunidades mais igualitárias, como uma possível menor concorrência para o acesso à universidade.

Sarmiento (2008) destaca os principais fundamentos que justificam as ações afirmativas:

- Justiça compensatória: que consiste na necessidade de compensar os afrodescendentes pelo passado de escravidão e pelos efeitos disso até o presente.
- Justiça distributiva: que consiste na “desvantagem social” que os negros sofreram e sofrem em relação aos brancos.
- Pluralismo: que consiste na valorização das diferentes etnias, colocando-as em posições de igualdade entre si.
- Fortalecimento da identidade e autoestima: que consiste na ruptura de estereótipos sociais negativos a partir da inserção dos negros nas posições mais almejadas socialmente.

Dessa forma, podemos dizer que as ações afirmativas só são necessárias porque existem desigualdades e exclusão de grupos específicos, e, como o objetivo dessas políticas é sanar as desigualdades, quando e se elas forem extintas, não será mais necessário a adoção das políticas de ações afirmativas (PAA). No entanto, com base na realidade, é necessário passar pelo processo de implementação dessas ações, esperando um futuro mais igualitário e justo.

É impossível negar as relações entre classe e raça, ainda mais no que diz respeito às PAA que, no Brasil, englobam o critério sócio econômico e racial como inseparáveis. Essa relação considera que as desigualdades sociais e a exclusão de determinados grupos são consequências da base estrutural do sistema capitalista.

Os desenvolvimentos históricos e lógicos do capitalismo repõe hoje, num mundo que se pretende globalizado, a questão dos processos de elitização, exclusão, segregação, apartação e universalização da desigualdade na forma de exclusão de muitos e inclusão de muito poucos (Queiroz et al., 2010, p. 3).

No Brasil, essa exclusão, consequente do sistema, se reflete na vida da população negra de uma forma mais cruel, o racismo e a pobreza são parte disso, e, ao mesmo tempo, em que se difundem políticas de inclusão, o sistema precisa da má distribuição de renda e da discriminação negativa para permanecer de pé, visto que ele se sustenta na exploração de muitos e para a acumulação de riqueza de poucos.

No compasso dos desenvolvimentos do capital, se produz a exclusão e se constituem simultaneamente processos de inclusão que são próprios dessa sociedade e não rompem com o “sistema de reprodução sociometabólica” do capital terminando por recriar novas modalidades, patamares e padrões de exclusão. (Queiroz et al., 2010, p. 5).

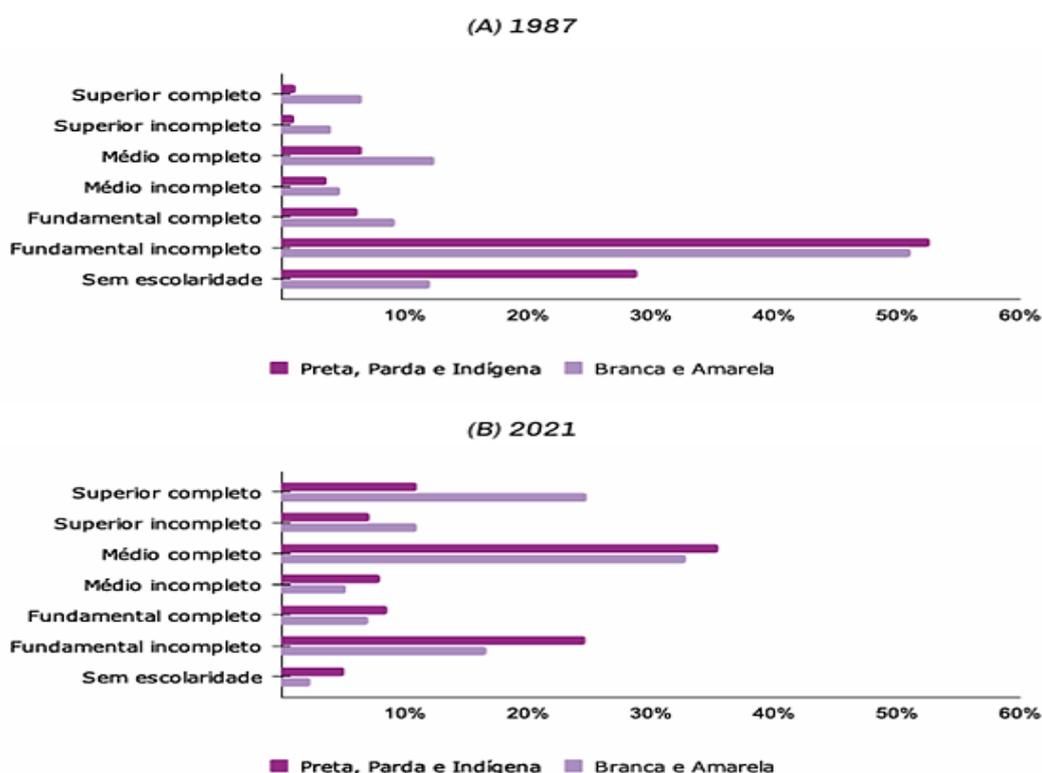
Nesse sentido, a inclusão no mundo capitalista é mínima em relação a uma exclusão gigantesca. A exclusão, aqui, pode ser compreendida como a negação de certos espaços, direitos e privilégios para determinados grupos sociais, garantindo o privilégio de outros. Para Queiroz et al. (2010), essa exclusão se transforma nesse sistema, mas não perde sua essência, ou seja, nas próprias ações afirmativas, a exclusão está presente ao incluir poucos, mascarando a exclusão de muitos, sendo a igualdade uma promessa inalcançável do capitalismo.

A partir disso, podemos afirmar que a inclusão também é excludente, visto que é impossível atingir a igualdade num sistema que tem como base a desigualdade. As ações afirmativas constituem-se, portanto, numa forma de amenizar as desigualdades, sendo importantes e necessárias, mas não uma solução que sozinha conseguirá eliminar as

desigualdades e tornar a sociedade totalmente igualitária.

Abaixo, no Gráfico 3, podemos observar como as desigualdades no acesso à educação são gritantes no Brasil, quando observados o acesso à educação por categoria étnico-racial:

Gráfico 3 – Realização educacional dos adultos (com idade entre 18 e 65 anos), por raça. Brasil (1987 – 2021)



Fonte: Relatório das Desigualdades Raciais – Gemma 2022

É possível observar como as desigualdades educacionais entre o povo autodeclarado preto, pardo e indígena eram discrepantes em relação ao povo branco em 1987, ano em que a população autodeclarada preta, parda e indígena com idade entre 18 e 65 anos atingiram percentual de apenas 1,5% aproximadamente no quesito ensino superior completo, enquanto a população branca e amarela da mesma idade atingia aproximadamente 8% de conclusão no ensino superior nesse ano. Já em 2021, após várias políticas de ações afirmativas serem instauradas no Brasil, a população autodeclarada preta, parda e indígena atingiu aproximadamente 12% da população entre 18 e 65 anos que concluíram o ensino superior. Enquanto a população autodeclarada branca e amarela, da mesma idade, atingiu aproximadamente 26% de conclusão no ensino superior no ano de 2021. Esses dados mostram

como a inclusão da população negra amenizou as desigualdades no acesso à educação superior, porém demonstram que, ao mesmo tempo, a população, historicamente privilegiada, continua tendo percentuais muito mais elevados no acesso ao mesmo nível de ensino. Isso significa que a corrida pela reparação dos danos causados à população negra continua longe de ser justa, mas tem gerado resultados consideráveis em um prazo relativamente curto de ações focalizadas.

2.6 As políticas de Ações Afirmativas no Brasil: as cotas raciais e acesso à educação superior

As ações afirmativas surgem nos Estados Unidos nos anos de 1960, como uma resposta à intensa movimentação social em prol de direitos civis; elas se estendem a outros países como “Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros” (Moehlecke, 2002).

No Brasil, o debate sobre as ações afirmativas no ensino superior foi invisibilizado por muito tempo, sob a alegação de que não existia discriminação racial no país. Assim, o debate acerca da democratização do ensino superior se expandiu nos anos de 1990 e a necessidade de inclusão da população negra, em especial, no ensino superior, intensificou as discussões sobre a implementação de ações afirmativas. Os debates foram impulsionados no meio acadêmico pela militância negra, sobretudo, por meio de seminários, encontros, reuniões, congressos, entre outros, cujo objetivo era debater os problemas pertinentes às questões raciais (Silva, 2008/2010). A Marcha Zumbi, que aconteceu em 20 de novembro de 1995, também foi um importante marco reivindicativo das ações afirmativas (Moehlecke, 2002).

Nesse contexto, alguns acordos internacionais foram essenciais para alavancar o debate sobre ações afirmativas no país, tais como a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948 e a Conferência de Durban em 2001 — Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância (Piovesan, 2008; Santos, 2012a).

Para Moehlecke (2002), “a declaração de 1948 foi responsável pela promoção de inovações em termos dos direitos fundamentais, uma vez que os consensos nela consolidados deram origem à concepção contemporânea dos direitos humanos” (Moehlecke, 2002, p. 290 e 291). E somente na conferência de Durban que o Brasil “reconheceu os efeitos do racismo e viu a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos” (Santos, 2012a, p.290). De acordo com Feres Júnior e Zeninsein (2008), a

Constituição de 1988 também se constitui como um marco importante ao apontar em seu conteúdo, como já dito anteriormente, para uma igualdade substantiva e respalda um tratamento especial para grupos discriminados. Tais marcos, assim como as ações do movimento negro, foram fundamentais para consolidar a necessidade de ações afirmativas no Brasil.

Após a Conferência de Durban, o Brasil se empenhou em potencializar o combate ao racismo criando um Programa Nacional de Ações afirmativas (Decreto Federal 4.228/02) e o Programa Diversidade na Universidade (Lei 10.558/02) em 2002, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Lei 10.678/03) em 2003 (Piovesan, 2008).

A partir desse contexto, as universidades públicas, em diferentes regiões do país, começaram a adotar políticas de ações afirmativas que “na sua origem, estas políticas vieram como cotas ou reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES). Isto se deu de maneira voluntária em algumas IES e de forma compulsória noutras” (Santos, 2012a, p. 290). Em outras palavras, de início alguns programas foram adotados por imposição de legislação estadual, e outras foram adotadas democraticamente pela autonomia universitária. As adoções de políticas de ações afirmativas:

Foram iniciadas no estado do Rio de Janeiro, que aprovou leis aplicáveis à Universidade do Estado do Rio de Janeiro–Uerj e à Universidade Estadual do Norte Fluminense–Uenf. Outra unidade da federação que fez algo semelhante foi o Mato Grosso do Sul, que em 2003 aprovou legislação própria. Ancorada na sua autonomia, também em 2003, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) aprovou em seu Conselho Universitário a adoção das cotas, situação parecida ocorreu na Universidade de Brasília (UnB). (Santos, 2012a, p.293)

Esses programas aderidos pelas universidades tinham em comum a reserva de vagas para as ditas “minorias”, como: egressos de escolas públicas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, filhos de policiais militares, filhos de bombeiros e agentes penitenciários mortos em serviço, entre outros; essa reserva variava conforme a realidade de cada região (Santos, 2012a).

A adesão das universidades só aumentou ao mesmo tempo, em que tramitava na Câmara Legislativa, o projeto de lei n.º 73 de 1999 que, treze anos depois, seria aprovado como Lei n.º 12.711 de 2012, mais conhecida como a Lei de Cotas. Então, quando essa lei foi aprovada, a maioria das universidades públicas brasileiras já aderira às políticas de ações afirmativas (Santos, 2012a).

Nesse meio tempo, os debates acerca das ações afirmativas foram intensos no país,

considerando que o assunto dividiu opiniões entre prós e contras. Piovesan (2008) aponta cinco tensões que marcaram o debate público acerca das ações afirmativas:

- Igualdade formal versus igualdade material: em que “opositores” às cotas argumentavam que esta feria o princípio de igualdade formal, sendo que as ações afirmativas não se baseavam neste princípio.
- Políticas universalistas versus políticas focadas: neste caso, os opositores às cotas argumentavam que as políticas focadas prejudicavam as políticas universalistas, sendo que uma não interfere na outra.
- Classe social e raça/etnia: aqui argumentavam as possíveis injustiças que poderiam ocorrer com o “branco pobre” e o “afrodescendente de classe média”, sendo que esta forma argumentada é menos excludente que a pensada pelas ações afirmativas.
- Racialização: aqui argumentavam que essa divisão entre etnias poderia gerar conflitos raciais.
- Ameaça à autonomia universitária e à meritocracia: aqui argumentavam como perigoso a imposição de cotas, sendo que as cotas tinham um objetivo legítimo. (Piovesan, 2008, p. 893 e 894).

Felizmente, nenhum dos argumentos utilizados pela movimentação contra as cotas foram suficientes para barrar a aprovação das ações afirmativas no Brasil. A constitucionalidade das ações afirmativas também foi tema de polarização, mas que em 2012, as cotas foram declaradas constitucionais pelo Superior Tribunal Federal (STF) (Santos, 2012a). No mesmo ano, a Lei de Cotas foi sancionada, dando um salto qualitativo na regulamentação das ações afirmativas, que já existiam em algumas universidades brasileiras.

Para analisar a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, chamada “lei das cotas”, investigou-se o processo de tramitação da referida lei na página virtual da Câmara dos Deputados¹⁵, que dispõe, além do texto original da lei, de outros documentos.

O Projeto de Lei (PL) n.º 73, de 24 de fevereiro de 1999, proposto pela Deputada Nice Lobão (PFL-MA), foi a proposta ascensora do debate sobre a reserva de vagas nas universidades públicas para os alunos da escola pública, em âmbito Legislativo. Tramitado durante nove anos na Câmara dos Deputados e quatro anos no Senado Federal, o referido PL foi inteiramente modificado através da incorporação de outros PL's e emendas ao seu texto. Considerando que a maioria das emendas e todos os doze PL's apensados foram desapensados

¹⁵ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>. Acesso em 20/11/2017.

ao longo do processo legislativo, mas que alguns desses deixaram marcas importantes no resultado da lei em estudo.

Em um primeiro momento, é possível observar que a preocupação dos propositores em reservar vagas nas universidades públicas para alunos oriundos das escolas públicas se baseou na necessidade de democratização da universidade pública a partir da perspectiva socioeconômica. Essa necessidade de democratização justificou-se nos PL's n.º 1.447/99 e n.º 2069/99, no nítido elitismo da Universidade Pública, que receberia mais alunos oriundos das escolas privadas, enquanto os alunos oriundos das escolas públicas precisavam ir para faculdades privadas reproduzindo, assim, as diferenças econômicas. A justificativa do PL n.º 2069/99 se baseou na constituição de 1988, quando a educação passou a ser direito de todos e dever do estado e da família, pois, assim, torna-se dever do estado a expansão do acesso à educação pública.

Para Nice Lobão, em seu PL 73/99, que propunha a mudança no mecanismo de seleção dos estudantes para o ensino superior, o ideal seria uma educação básica de qualidade que não precisasse de seleção para o ingresso nas universidades públicas, possibilitando, assim, a extinção do vestibular. Seu ideal não foi alcançado, mas, por outro lado, quando pensado junto às outras proposições de lei, resultou na inclusão dos estudantes, em geral, menos favorecidos economicamente, negros, pardos e indígenas, das escolas públicas nas universidades públicas.

Até então, é possível perceber como o fator socioeconômico está colocado nas proposições como única justificativa para as desigualdades no acesso ao ensino superior. Opinião esta que só é modificada e enriquecida a partir de 2004, em um segundo momento, quando a discussão na Câmara foi reascendida através do PL n.º 3.627 de 02 de junho de 2004, proposto pelo Presidente em exercício Luís Inácio Lula da Silva. Vale ressaltar que o PL n.º 3.627/04 é proposto num cenário no qual as PAA estão sendo pouco a pouco adotadas pelas IES no Brasil. A partir desse momento, a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas entrou em debate no âmbito Legislativo Federal, considerando nas propostas as peculiaridades étnicas de cada região. Nas proposições de emendas a este PL, o termo “pardo” passou a ser pensado para incorporação ao texto e a extensão das cotas até os Institutos Tecnológicos passou, também, a ser debatida.

O PL 3.627/04 também foi o primeiro a justificar-se na necessidade de promover a igualdade através das ações afirmativas, incluindo grupos étnicos historicamente discriminados ao processo de desenvolvimento social, reafirmando assim, o compromisso do país com os acordos internacionais que visam à eliminação da discriminação racial. É

importante observar que o critério socioeconômico encontra-se explícito pela permanência do critério de ser estudante do sistema público de ensino, e, que, na justificativa, é mencionada a preocupação deste PL, não apenas com o ingresso, mas também com a permanência desses alunos até a conclusão do curso, sendo estas preocupações, fruto da construção coletiva do PL, que contou com a participação de reitores, entidades de classe de docentes, representação estudantil e entidades que desenvolvem cursos preparatórios para vestibulares entre negros e carentes, o que demonstra uma consistente legitimidade social, em que o MEC, SEPPIR e a FUNAI foram responsáveis pelo acompanhamento do PL.

Ao longo do processo de tramitação da Lei das Cotas, o fator da permanência estudantil para os alunos contemplados com a reserva de vagas foi ignorado. O que foi reavaliado após mais de cinco anos da promulgação da Lei, para detalhar como os estudantes se adaptaram à universidade com a pouca assistência estudantil oferecida atualmente, e, se o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas, designado através do Decreto n.º 7.824 de 11 de outubro de 2012 trabalhou nesse aspecto com efeitos significativos.

Durante o processo legislativo, foi possível perceber nos estudos a evidente disputa de poder, já que alguns PL's agregados posteriormente ao PL n.º 73/99, reconhecem a importância da reserva de vagas, mas tentam minimizar os “danos” que a possível aprovação das cotas provocaria no acesso às vagas das universidades públicas, como, por exemplo, o PL n.º 615/03, do Deputado Murilo Zauith (PFL-MS), que propôs a obrigatoriedade de cotas indígenas sem alteração nas vagas para os demais alunos, ou seja, com a criação de vagas extras. Assim, a criação de vagas extras para as cotas aos indígenas não interferia nas vagas “universais”, preservando as vagas como estavam sendo distribuídas até então, o que, aparentemente, não era um espaço muito democrático.

O PL n.º 1313/03 também propôs a inclusão da população indígena através da reserva de vagas por percentual de indígenas em cada região do país. Tanto o PL n.º1313/03 quanto o PL n.º615/03 justificaram-se na exclusão histórica dos indígenas no país e na necessidade de incluir os mesmos nas oportunidades de acesso à educação.

Outros PL's como o n.º1330/07, o n.º1736/07 e o n.º14/07 reconhecem as desigualdades no acesso ao ensino superior e propõem formas de democratizá-lo, tendo como foco em comum, assim como os PL's anteriormente citados, os alunos de escolas públicas. Nesse sentido, a questão étnico-racial só foi ressaltada como um dos critérios para a reserva de vagas pelos PL's n.º3627/04, n.º1736/07 e o n.º3913/08. Assim, pode-se dizer que a maioria dos propositores dos consideravam que tanto as questões de desigualdade racial

quanto de desigualdade socioeconômica seriam solucionadas a partir da inclusão dos estudantes de escolas públicas no ensino superior, diante dos persistentes argumentos de que apenas as cotas por fatores econômicos e por ser oriundo de escolas públicas, resolveriam o problema das desigualdades no ingresso ao ensino superior, o que remete à indiferença do entendimento dos representantes públicos quanto aos efeitos do racismo e preconceito presentes no país, por considerarem que a maioria dos negros e indígenas estavam englobados nas classes menos favorecidas economicamente e que seriam conseqüentemente beneficiados através dos critérios de reserva de vagas para escolas públicas e por renda.

Em outras palavras, para esses propositores, existe uma forte relação entre o fator socioeconômico e o étnico-racial, o que estatisticamente é comprovado, mas que no campo das políticas públicas não é algo inseparável, pois, dessa forma, não seria possível combater essas desigualdades. Vimos anteriormente que a base para a adoção das ações afirmativas é o reconhecimento da exclusão para promover formas de inclusão. Nas justificativas citadas, percebe-se a colocação da reserva de vagas como medidas compensatórias que visam amenizar as desigualdades, o que, mesmo não sendo mencionado diretamente como PAA, remete diretamente a essas políticas.

É importante ressaltar que o debate sobre as cotas gerou uma polarização entre prós e contras as políticas de cotas e que isso refletiu no Congresso Nacional, em que os deputados disputavam por meio das vias burocráticas legais de interferência na constituição da lei, ou seja, no campo político e através das estratégias do jogo político, formas de aprovarem seus interesses ou interesses dos partidos que faziam parte. Como, por exemplo, as ações judiciais de inconstitucionalidade das Políticas de Cotas protocoladas pelo Deputado Flávio Bolsonaro, do Partido Popular e pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), logo no período inicial de implementação de tais políticas no país (Santos, 2012a).

O PL n.º73/99 foi julgado constitucional pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) em 2006, citado como uma tentativa de cumprir o princípio constitucional da isonomia estabelecido pelo art. 5º da Constituição Federal a partir das Políticas de Ações Afirmativas. E as ações de inconstitucionalidade das cotas foram julgadas pelo STF em 2012, considerando as cotas, inclusive as raciais, como constitucionais (Santos, 2012a).

Conforme os documentos analisados, desde 1999, já se tinha a concepção de que a forma de acesso ao ensino reproduzia classes sociais inteiras, que o nível acadêmico não cairia e que a reserva de vagas para a população menos favorecida economicamente era necessária para dar oportunidade à população mais pobre que acabava excluída do acesso a instituições públicas de ensino superior. Mesmo assim, demorou treze anos para que a lei de

cotas fosse aprovada. O processo de tramitação de uma Lei demanda tempo, ainda mais ao se referir a um assunto tão polêmico como esse, que gerou debates por todo o país.

Com todas as suas modificações, o PL n.º73/99 foi aprovado na Câmara, não sofrendo evidentes modificações no Senado, sendo aprovado em forma de Lei n.º 12.711 em 29 de agosto de 2012, contendo um veto presidencial e foi regulamentado pelo Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. A lei então reservou 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio a partir dos seguintes critérios: alunos oriundos de escolas públicas, socioeconômico e étnico-racial. Simultaneamente à tramitação da Lei de Cotas, as universidades brasileiras já aderiam a programas de reserva de vagas, então, quando finalmente a lei foi aprovada, a maioria das universidades brasileiras já adotava algum tipo de PAA (Santos, 2012a).

O principal fator para a reserva de vagas referido foi o econômico. E é observável o quanto os negros, pardos e indígenas se beneficiaram minimamente dessa divisão em números, já que eles só podem concorrer à reserva de vagas em uma das opções sistematizadas dos critérios estabelecidos, o que gera mais concorrência e exclui uma grande maioria, se pensarmos em relação à proporcionalidade de negros, pardos e indígenas na população e a quantidade mínima de vagas a eles reservadas.

Essas políticas afirmativas implementadas, portanto, precisam ser constantemente repensadas para evoluir na redução das desigualdades, pois mesmo melhorando o acesso das pessoas de baixa renda e negros, pardos ou indígenas à universidade pública, a porcentagem de reserva de vagas para essas pessoas em relação à porcentagem dessa população no país é muito pouca e ainda desigual.

2.7 A Lei das Cotas Nacional

A lei das cotas, aprovada em 2012, estabeleceu critérios sociais, econômicos e étnico-raciais para a seleção dos estudantes, que em suas porcentagens definidas, sintetizam a lógica construída em uma lei tramitada durante anos e sancionada como a melhor forma democratizar o acesso ao ensino superior público brasileiro.

A Lei n.º 12.711/12, reservou 50% do total das vagas nas instituições públicas de educação superior e em escolas técnicas de nível médio para alunos oriundos de escolas públicas, dividindo esse percentual entre alunos com renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita (25% do total) e entre alunos com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita (25% do total), sendo essas vagas dos critérios de renda, divididas entre pretos, pardos e indígenas,

consoante a porcentagem dessa população em cada região, baseado nos levantamentos do IBGE e as vagas restantes para os demais concorrentes dentro dos critérios de renda. Como mostra o esquema abaixo, encontrado no portal do MEC:

Figura 2 - Quadro explicativo sobre o sistema de cotas (Lei 12.711)¹⁶



Fonte: Figura disponível no Portal do MEC

Considerando que a lei explicita a forte relação existente entre classe e raça, sob os critérios de renda e raça, podemos dizer que um complementa o outro. Tendo em vista que, mesmo dentre os alunos de renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita, as vagas poderiam ser preenchidas em sua maioria por alunos brancos se não fosse o critério racial.

Considerando que a maioria da população brasileira é autodeclarada preta ou parda¹⁷, podemos observar que os percentuais de reserva de vagas para cotas raciais atendem uma proporção percentual muito abaixo da realidade em comparação ao quantitativo populacional, sendo insuficientes e injustos quanto à quantidade populacional. Nesse sentido, em termos proporcionais de divisão das vagas reservadas, o critério de aluno de escola pública acaba sendo o mais beneficiado na divisão, seguido pelo critério de renda e por último, pelo critério étnico-racial. Na prática, as vagas reservadas ao critério étnico-racial acabam alcançando poucas vagas em uma turma. Compreende-se, neste trabalho, que a política de cotas não é perfeita e que precisa e pode alcançar melhorias.

Considerando o objetivo da Lei de Cotas, de incluir determinados grupos no ensino

¹⁶ Figura disponível no Portal do MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>> Acesso em: 04/04/2016.

¹⁷ Conforme dados do Gráfico 2

superior, na perspectiva de oferecer igualdade de oportunidades, compreende-se que essa igualdade de oportunidades ofertada, de fato, incluiu, mas também, limitou o acesso dos grupos étnico-raciais em primeira instância. Considerando que o aluno precisava escolher o tipo de concorrência desejada, e somente concorria à opção escolhida. Esse fato é melhor pensado na alteração da Lei de Cotas em 2024, a qual discutiremos ao decorrer do texto.

O decreto n.º 7.824, que regulamentou a lei das cotas, abre brechas em seu art. 5º, inciso 3º para que as Instituições Federais de Educação possam adotar PAA de reserva de vagas “suplementares ou de outra modalidade”. O que levou muitas instituições de ensino superior a adotarem tais medidas para incluir mais indígenas e pessoas com deficiência em seus cursos.

Após a aprovação e adequação das instituições à Lei n.º 12.711, tramitou no Senado, o PL n.º45/2015, proposto pelo Senador Cássio Cunha Lima, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que propôs a extensão da Lei de Cotas às pessoas com deficiência em instituições federais de nível médio e superior, além de propor revisão após 10 anos. Tramitada em regime de urgência, enquanto PL 2995/2015 na Câmara dos Deputados, a proposta foi aprovada sem embates ou contraposições como Lei Ordinária n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016, alterando a Lei n.º 12.711/12 para “Dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” (Brasil, 2016). A aprovação desta lei de maneira rápida e aparentemente consensual mostra o quanto a polêmica social que se tem é direcionada apenas às cotas de cunho racial, sendo quase um consenso social a reserva de vagas para pessoas com deficiência, ou alunos oriundos de escola pública, que remete diretamente ao critério socioeconômico. A discussão apresenta-se como se os critérios socioeconômicos e alguns critérios para minorias, como para Pessoas Com Deficiência (PcD) fossem pautas legítimas para a reserva de vagas, enquanto o critério étnico-racial é proferido como se a ele fossem destinadas todas as vagas para estudantes cotistas.

Figura 3 – Quadro explicativo sobre o novo sistema de cotas (Lei 13.406)¹⁸



Fonte: Portal do MEC.

Assim, podemos perceber que a divisão ficou mais complexa, reservando 50% do total das vagas nas instituições públicas de educação superior e em escolas técnicas de nível médio para alunos oriundos de escolas públicas, dividindo esse percentual entre alunos com renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita (25% do total) e entre alunos com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita (25% do total), sendo (50%) das vagas dos critérios de renda, divididas entre pretos pardos e indígenas conforme a porcentagem dessa população em cada região, segundo os levantamentos do IBGE, e entre os demais alunos do critério socioeconômico; subdividindo ainda (50%) das vagas étnicas e as socioeconômicas para pessoas com deficiência.

Isso fortalece o ponto de vista aqui defendido de que a inclusão no ensino superior através das ações afirmativas, feitas desta maneira, acaba sendo excludente de forma sutil, por incluir determinado percentual e, ao mesmo tempo, limitar a quantidade de vagas reservadas a uma população tão ampla. E assim, não cumprindo com o ideal das ações afirmativas de

¹⁸ Figura disponível no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 11/12/2017

promover a igualdade, mas sendo importantes para amenizar a situação de desigualdade, oportunizando a grupos historicamente excluídos uma inclusão mínima ao ensino superior e à possibilidade de ascensão social.

Sabemos que as políticas de ações afirmativas nunca foram um consenso e sempre envolveram polêmicas e debates sociais, mesmo após a aprovação de sua constitucionalidade. Considerando o contexto apresentado e o cenário político brasileiro nos últimos anos, vistos a seguir, é perceptível, por fatores históricos e sociais, que a ideologia dominante vigente, de extrema-direita, apresentou ameaças às árduas conquistas das minorias étnico-raciais. Em 2019, diversos projetos de leis (PL) foram protocolados em âmbito legislativo Municipal, Estadual e Federal, requerendo o fim das ações afirmativas no acesso ao ensino superior, e em alguns casos, o fim apenas das cotas raciais, preservando os outros critérios vigentes, como: o PL n.º5303/2019, proposto pelo Dr. Jaziel-PL/CE e PL n.º1531/2019 proposto pela Professora Dayane Pimentel-PSL/BA, que abarcaram outros projetos similares apensados.

Desta maneira, observa-se e que os projetos de lei protocolados em 2019, estavam atentos prazo de vigência e revisão da Lei de Cotas, demonstrando que os setores de extrema-direita articulam formas legais de acabar com as cotas “raciais”, com ênfase no critério racial demonstra ser motivo de maior incômodo. Essas ações constituem-se como uma ameaça à continuidade das políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior, remontando um cenário antes já conhecido de disputa pelas vagas nas universidades públicas, disputa esta, em que a população menos favorecida sempre fora deixada no prejuízo.

Em anos posteriores, outros projetos foram protocolados, como o PL n.º 4125/2021, proposto por Kim Kataguirí-DEM/SP, que propõe a exclusividade das cotas nas instituições públicas federais aos estudantes de baixa renda, projeto que continua em tramitação na Câmara dos Deputados. O PL n.º 2105/2022 de Hélio Lopes-PL/RJ que propõe alteração do estatuto da igualdade racial, substituindo as oportunidades em ações afirmativas para população negra por oportunidades para pessoas vulneráveis socialmente, criando o “Estatuto da Oportunidade Social”, que segundo o deputado, podem abarcar mais pessoas pardas que são excluídas em bancas de heteroidentificação. Tais propostas continuam desqualificando as ações afirmativas para pessoas negras, na tentativa de colocar os fatores socioeconômicos como prioridade na reserva de vagas.

É importante destacar que a primeira versão sancionada da Lei n.º 12.711 fez em seu texto uma ressalva em seu Artigo 7º quanto à vigência da mesma, apontando o ano de 2022 para a revisão desta política de acesso ao ensino superior, porém, tal revisão não aconteceu em 2022. Proposto pelo deputado Bira do Pindaré-PSB/MA, o PL n.º 1.788/21 propõe

prorrogar o prazo de vigência da Lei n.º 12.711/2012. Na época, a alegação era de que o cenário político não era favorável. Sob o governo do Presidente Jair Bolsonaro e com uma bancada de direita forte e empenhada no fim de políticas afirmativas de cunho racial, a alegação do autor era de que o cenário político não era favorável para uma discussão tão delicada. A Agência Câmara de Notícias publicou em reportagem a visão do deputado ao falar da Lei de Cotas:

A Lei de Cotas constitui-se um dos mais notáveis avanços de inclusão e acesso à educação superior pública no Brasil”, disse o autor do projeto, deputado Bira do Pindaré (PSB-MA). “Talvez não tenha havido a exata dimensão de que a lei, uma década após sua edição, continuaria extremamente atual e, sobretudo, necessária. (Machado¹⁹, 2021)

O PL n.º 1788/2021, então protocolado, foi apensado ao PL n.º 5384/2020 de Maria do Rosário-PT/RS, Benedita da Silva-PT/RJ, Damião Feliciano-PDT/PB e outros, que propunha o regime permanente da reserva de vagas da Lei de Cotas e a assistência estudantil, este também abarcou outros PL's correlatos. Durante a tramitação do PL n.º 5384/2020, sob regime de urgência, a matéria foi discutida em Sessão Deliberativa Extraordinária em 09 de agosto de 2023, em único turno, após várias solicitações de adiamento de pauta e retirada de pauta, tendo entre os deputados que falaram contra: Marcel Van Hattem-RS/NOVO, Gilson Marques-SC/NOVO, Julia Zanatta-SC/PL, Kim Kataguirí-SP/UNIÃO (Bloco UNIÃO, PP, Federação PSDB CIDADANIA, PDT, PSB, AVANTE, SOLIDARIEDADE, PATRIOTA), Carlos Jordy-RJ/PL, Gustavo Gayer-GO/PL, Cabo Gilberto Silva-PB/PL, Eli Borges-TO/PL.

Para posicionar a favor: Maria Do Rosário-RS/PT, Orlando Silva-SP/PCdoB, Vicentinho-SP/PT, Carlos Zarattini-SP/PT, Alencar Santana-SP/PT, Pedro Uczai-SC/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Carol Dartora-PR/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Tabata Amaral-SP/PSB (Bloco UNIÃO, PP, Federação PSDB CIDADANIA, PDT, PSB, AVANTE, SOLIDARIEDADE, PATRIOTA), Sidney Leite-AM/PSD (Bloco MDB, PSD, REPUBLICANOS, PODE, PSC), Helder Salomão-ES/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Dandara-MG/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Erika Kokay-DF/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Pastor Henrique Vieira-RJ/PSOL (Bloco Federação PSOL REDE), Ana Pimentel-MG/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Talíria Petrone-RJ/PSOL (Bloco Federação PSOL REDE), Fernanda Melchionna-RS/PSOL (Bloco Federação PSOL REDE),

¹⁹ Agência Câmara de Notícias, 07/07/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/781991-posta-transfere-de-2022-para-2042-a-revisao-da-lei-de-cotas-no-ensino-superior/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

Pedro Campos-PE/PSB (Bloco UNIÃO, PP, Federação PSDB CIDADANIA, PDT, PSB, AVANTE, SOLIDARIEDADE, PATRIOTA), Tarcísio Motta-RJ/PSOL (Bloco Federação PSOL REDE), Célia Xakriabá-MG/PSOL (Bloco Federação PSOL REDE), Zé Neto-BA/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Sóstenes Cavalcante-RJ/PL, Jorge Solla-BA/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Reginete Bispo-RS/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Denise Pessôa-RS/PT (Bloco Federação Brasil da Esperança-Fe Brasil), Duarte Jr. -MA/PSB (Bloco UNIÃO, PP, Federação PSDB CIDADANIA, PDT, PSB, AVANTE, SOLIDARIEDADE, PATRIOTA), Soraya Santos-RJ/PL, Pompeo de Mattos-RS/PDT (Bloco UNIÃO, PP, Federação PSDB CIDADANIA, PDT, PSB, AVANTE, SOLIDARIEDADE, PATRIOTA). Nesse viés, podemos perceber os agentes envolvidos na disputa pela continuidade ou não da Lei de cotas, sendo os contras, em sua maioria, atores já engajados na luta contra os direitos das minorias.

A tramitação deste PL também envolveu 3 emendas e discussões contrárias: a 1º, proposta pelo Deputado Vinícius Carvalho, com pretensão de que a revisão da Lei de cotas fosse feita no prazo máximo em 3 anos; a 2º, proposta pelo Deputado Marcel van Hatten, com fins de vedar procedimentos de heteroidentificação para entrada em instituições federais; a 3º, proposta pelo Deputado Thiago de Joaldo, no intuito de estipular sistema de bonificação a candidatos oriundos tanto do ensino médio público quanto particular; todos foram rejeitados pela relatoria da deputada Dandara (PT-MG). Por fim, sem vetos presidenciais, o PL 5384/2020 foi Transformado na Lei n.º 14.723²⁰ de 13 de novembro de 2023, alterando a Lei n.º 12.711/12.

Dessa forma, as alterações na Lei de cotas passam a estabelecer 50% das vagas reservadas para estudantes com renda per capita familiar igual ou inferior a 1 salário mínimo:

Art. 1º. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita. (Brasil, Lei 14.723 de 2023).

Antes, eram reservados 50% para estudantes de escolas públicas e dividido esse percentual para estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, e para estudantes com renda maior que 1,5 salário mínimo per capita. A divisão por critério de renda, no início da tramitação da lei de cotas, foi um fator muito concorrido, por impactar

²⁰ Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023: Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

diretamente nos interesses das classes dominantes. Mesmo da forma como a lei foi aprovada em 2012, as classes dominantes, constantemente, burlavam o sistema e conseguiam acesso às cotas, por matricularem seus filhos em escolas públicas consideradas de alto nível, como os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, as escolas militares e em colégios de aplicação, com o intuito de usufruir do sistema de cotas para renda superior a 1,5 salário mínimo per capita.

Com a atual configuração, os 50% das vagas reservadas às cotas serão divididas em 50% para estudantes de escolas públicas com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita e 50% para estudantes com renda superior a um salário mínimo per capita. Essa pequena alteração no critério de renda é muito importante para direcionar as vagas das cotas às famílias com maior vulnerabilidade socioeconômica, e consequentemente colocar mais alunos negros nas universidades.

Outro fator importante nessa alteração é que ela passa a beneficiar a população quilombola:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas 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 quilombolas e de 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, Lei 14.723 de 2023).

A inclusão da população quilombola na Lei de Cotas é uma demanda também impulsionada pelos movimentos negros e quilombolas, que atingiu maior força no atual governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2023–2026). Embora necessária e importante, a inclusão da população quilombola e PDC (na alteração anterior) dentro dos 50% de vagas reservadas aos estudantes cotistas, promoveu o movimento de dividir a mesma quantidade de vagas para uma demanda maior de alunos e critérios de seleção. O ideal seria aumentar gradativamente o percentual de vagas reservadas às cotas, rumo a maior inclusão em todos os critérios contemplados pela Lei. Se antes os alunos negros se beneficiavam em percentuais pequenos dentro das próprias vagas reservadas, esse número foi diminuído estatisticamente.

A concorrência também foi um fator de mudanças positivas para os estudantes cotistas, pois:

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio

dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Brasil, Lei n.º 14.723 de 2023).

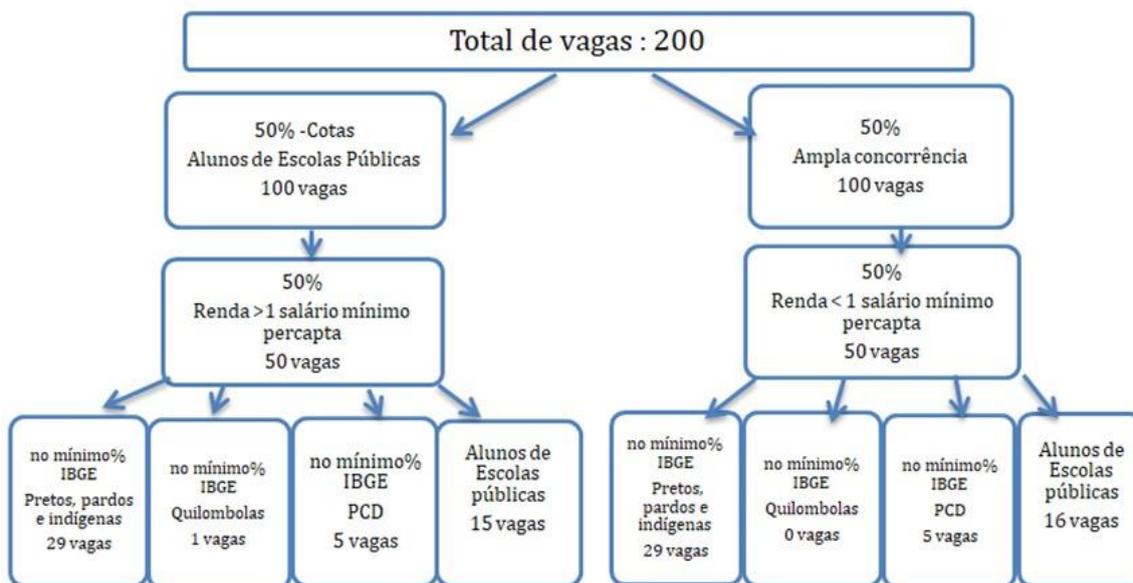
Estabelece que a concorrência deverá se dar primeiramente no âmbito do sistema universal, e somente quando a nota de corte não for suficiente no sistema universal é que o estudante concorrerá às cotas. Esta nova forma de organização promove mais oportunidades no acesso e se constitui enquanto uma regulamentação legal importante para o ingresso nas universidades públicas.

Além dos fatores acima destacados, a lei também estabelece ordem de prioridades entre os cotistas para vagas remanescentes, priorizando primeiramente os concorrentes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública; além de estabelecer a divisão proporcional do número de vagas reservadas aos percentuais populacionais divulgados pelo IBGE naquela unidade federativa; estabelece acompanhamento anual pelo MEC e avaliação decenal da política de cotas; estende as Políticas de Ações Afirmativas à Pós-graduação; estabelece atualização anual após três anos do censo do IBGE, aos percentuais de alunos pretos, pardos, indígenas, quilombolas e de pessoas com deficiência em relação à população das unidades da Federação; designa os ministérios responsáveis pelo acompanhamento das políticas de cotas e por último, destaca-se a priorização auxílio estudantil a estudantes cotistas em vulnerabilidade social, como disposto no Art. 7º-A:

Art. 7º-A. Os alunos optantes pela reserva de vagas no ato da inscrição do concurso seletivo que se encontrem em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para o recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas instituições federais de ensino. (Brasil, Lei n.º 14.723 de 2023).

Essa alteração é de suma importância, pois o acesso, sem a garantia de permanência, tem gerado evasão dentro das universidades e a não conclusão dos cursos. Gerando a certeza de que as cotas para o acesso às universidades são uma política importantíssima para o início da corrida pela igualdade, discussão esta que será aprofundada e ilustrada no Capítulo III.

Assim, as vagas para as universidades públicas e Instituições federais de nível médio e técnico passaram a ser redistribuídas da seguinte maneira:

Figura 4: Distribuição de vagas na Lei de cotas em 2024

Fonte: Produção própria com base na Lei 14.723 de 2023.²¹

Assim, em um cenário político mais favorável em um governo petista para alterações na Lei de Cotas, a política, que antes era temporária, passa a ser uma política permanente e em constante avaliação:

Art. 7º - A cada 10 (dez) anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Brasil, Lei 14.723 de 2023).

Isso significa que a lei transformou-se em uma política de Estado permanente enquanto for necessária, com base nas avaliações que serão feitas a cada 10 anos e com relatórios divulgados anualmente pelo MEC. Inicialmente, a lei era uma política de governo com temporalidade de 10 anos, sujeita à prorrogação após reavaliação. Essa prorrogação sujeitava a legislação às instabilidades do cenário político, fator este que ainda pode ocorrer, mas com uma lei promulgada para garantir a continuidade das ações afirmativas em questão.

Este fato, de certa maneira, toca em uma característica central das políticas de ações afirmativas, a paliatividade, ou seja, essas políticas focais são feitas para durar o tempo necessário para que as desigualdades sejam sanadas, mas não são políticas permanentes. Nesse sentido, a lei expressa um texto que permite a revisão decenal, averiguando assim se o problema da desigualdade na distribuição de vagas em instituições públicas federais foi sanado a cada dez anos, considerando os efeitos sociais da política. A revisão da lei foi feita

²¹ A tabela oficial de redistribuição de vagas ainda não foi atualizada pelo MEC.

então, para além dos motivos que justificam as cotas, em cima de dados que mostram que as cotas deram certo, ao alterar estatisticamente o perfil socioeconômico, étnico e diverso dos alunos das universidades e instituições federais de nível médio e técnico.

A lei de cotas, especificamente, alterou o quadro de discentes das universidades públicas, dando oportunidade de ascensão social a pessoas negras, vulneráveis economicamente, e excluídas socialmente, modificando também o quadro de trabalhadores que ocuparão os postos de trabalhos considerados de alto nível na sociedade.

A tabela a seguir apresenta dados que refletem o impacto das cotas no ensino superior por critério de raça/cor, conforme relatórios do ciclo de monitoramento do PNE publicados pelo INEP. A Taxa Líquida de Escolarização (TLE) significa que são consideradas no cálculo as pessoas entre 18 e 24 anos matriculadas ou que já concluíram o ensino superior.

Tabela 4 - Taxa líquida de escolarização no ensino superior por raça/cor

Taxa líquida de Escolarização - TLE	2004	2012	2014	2021
População negra e indígena	5,6%	11,7%	14%	18,7%
População branca	19,2%	29,5%	30,6%	36,2%

Fonte: Síntese própria, com base nos dados da Direde/Inep — Relatório do 1º e 4º ciclo de monitoramento do PNE

Os dados apontam que, entre 2004 e 2012, o número de matrículas da população negra e indígena entre 18 e 24 anos no ensino superior aumentou 6,1%, passando de 5,6% em 2004 para 11,7% em 2012. No mesmo intervalo de tempo, a população branca entre 18 e 24 anos teve um aumento no número de matrículas no ensino superior de 10,3%, passando de 19,2% para 29,5%. É importante considerar que nesse tempo houve adoção de políticas de ações afirmativas entre diversas universidades pelo Brasil, o que já promovia efeitos significativos nas estatísticas nacionais. As AF atreladas às políticas de expansão do ensino superior, como a expansão dos Institutos Federais e de Universidades Federais, o Prouni²², o Reuni²³ e várias outras políticas como a implementação do Enem²⁴ e do Sisu²⁵ como formas de seleção e

²² Programa Universidade para todos (2004).

²³ Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007).

²⁴ Exame Nacional do Ensino Médio, que passou a substituir o vestibular em 2009.

²⁵ Sistema de Seleção Unificado, implementado em 2010 para unificar e centralizar os vestibulares.

ingresso, promoveu um avanço significativo na inclusão da população negra no ensino superior.

Entre 2012 e 2021, as matrículas das pessoas negras e indígenas entre 18 e 24 anos no ensino superior aumentaram em 7%, passando de 11,7% para 18,7%, enquanto as matrículas para pessoas brancas entre 18 e 24 anos ao ensino superior aumentaram em 6,7%, passando de 29,5% para 36,2%. Esses números mostram que nesse intervalo de tempo, em que a lei de cotas estava em vigor, o número de ingressantes cotistas negros e indígenas nas universidades foi 0,3% maior que o número de ingressantes brancos. Porém, considerando a desproporcionalidade das médias de ingresso entre brancos e negros, em que a população branca continua tendo acesso mais elevado à universidade mesmo com o sistema de cotas, é evidente que as políticas de cotas têm surtido efeitos significativos, porém não suficientes para garantir o acesso, em proporção ao quantitativo populacional de negros e indígenas de forma equitativa, à universidade pública.

A insuficiência das cotas raciais na resolução do problema das desigualdades sociais deve-se a vários fatores que remetem à desigualdade social, cultural, econômica, educacional, etc. No que tange à educação da população negra, os índices de analfabetismo, estagnação dos estudos no ensino fundamental, baixa conclusão do ensino médio, impactam diretamente nos percentuais de alunos negros que conseguem ingressar ensino superior, ainda com vários problemas sociais no caminho até a conclusão do curso, como a necessidade de conciliar estudos com jornadas de trabalho exaustivas, dificuldades financeiras para investir em na educação (seja em relação a transporte e material de estudo e acesso à tecnologia, necessária hoje em dia).

Contudo, as mudanças discutidas sobre a Lei de Cotas são uma conquista para o povo negro e vulnerável socioeconomicamente, e, ao mesmo tempo, constituem-se em afronta à classe conservadora, em sua maioria com grandes vantagens socioeconômicas, que tenta a todo custo, preservar seus privilégios, dentre eles, as vagas nas universidades públicas e o acesso ao conhecimento. Essas e outras questões suscitam o embate político e ideológico que permeiam as políticas de cotas para o acesso à universidade. Portanto, o tema possui relevância social, política e educacional por tratar-se do acesso de pessoas historicamente excluídas e marginalizadas do processo educativo e do acesso aos bens sociais.

CAPÍTULO III

IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo tratamos das cotas raciais, especificamente na UEG, analisando como se deu a implementação da Política de Cotas nesta universidade e seus desdobramentos em tempos atuais. Para tanto, temos um item sobre a UEG como universidade nova no campo da educação superior, tratando de sua história e função social no Estado de Goiás.

Evidenciamos aqui o potencial da UEG, como ela se enquadra enquanto IES no campo da educação superior e como acontecem dentro dela as disputas por vagas aos bancos universitários. Trata também, de maneira mais abrangente, sobre a função social da UEG frente à formação superior no estado de Goiás e seu potencial em relação às cotas. Utilizamos dados do IBGE sobre índices populacionais x entrada na universidade, sob o viés racial.

O Capítulo também apresenta e analisa recortes de documentos legais produzidos no processo de criação e implementação da Política de Cotas Raciais na UEG, documentos solicitados à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás–ALEGO através da Lei da Transparência e à UEG, pelo setor de dados institucionais. Ao final, a partir de dados sobre ingresso, evasão, ingresso, concorrência de estudantes que acessam a UEG por meio de cotas raciais (negros) e por critério de serem alunos oriundos de escola pública, faz-se uma análise e reflexão sobre os sentidos das cotas raciais na UEG, como universidade pública estadual.

3.1. UEG: elementos de sua história e sua função social no Estado de Goiás

A constituição do ensino superior no Brasil é perpassada pelo pouco investimento em educação básica e principalmente superior, fato que, propositalmente ou não, é reflexo da herança política de um país colonizado, elitista, que fez da educação um lugar reservado a poucos. Porém, há fatores políticos peculiares ao tempo e ao espaço que influenciaram na constituição do ensino superior em Goiás e em outros Estados. Uma forma muito utilizada por quase todos os governos que passaram pela gestão do Estado de Goiás entre 1960 e anos 2000, que pode ser definida, inclusive, como uma forma de governar é a implementação de reformas de estrutura administrativa mediante Decretos (Noletto, 2018); tais reformas abrem caminhos para as prioridades dos planos de cada governo. De acordo com Noletto (2018), o ensino superior se expande em Goiás na década de 1980:

[...] quando ocorreram mobilizações de empresas, prefeituras e governo do

Estado no sentido de viabilizar o ensino superior no interior, em cidades ou polos de desenvolvimento, empreendendo-se o discurso desenvolvimentista, do progresso, de fixação da juventude em sua cidade de origem; de outro lado, no revés dessas intenções, encontra-se o discurso do crescimento desordenado desse nível de ensino no interior, conforme Baldino (1991, p. 24–25). A década de 1980 se caracteriza pela fundação de universidades estaduais e faculdades isoladas em vários estados brasileiros—PA, PR, CE, BA, GO e MG. (Noleto, 2018, p. 129).

Depreende-se, também, que tal expansão da Educação Superior no período foi parte de um projeto, da idealização de uma elite dominante que eclodia sob o discurso desenvolvimentista, mas que, por outro lado, tinha o viés político e eleitoral, contemplando as elites econômicas da época e seu interesse em interiorizar a formação de nível superior para o interior do Brasil, conforme Noleto (2018). As faculdades estaduais criadas nos municípios foram o resultado desse movimento que considerava a educação superior como sinal de desenvolvimento e progresso. Ao todo, em 1995, já haviam sido criadas 26 IES estaduais isoladas²⁶.

Aparelhados ao movimento nacional da época, de transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília sob o argumento da interiorização para o desenvolvimento, conforme Noleto (2018, p. 131), foi criada a Universidade Católica de Goiás (UCG) em 1959 e, em seguida, a Universidade Federal de Goiás em 1960. Em 1961 e em 1962 surgiram duas importantes instituições de ensino superior, que posteriormente foram incorporadas à UEG, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis-FACEA (posterior UNIANA) e a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFFEGO), respectivamente. A ideia de construir uma universidade que interiorizasse o ensino superior foi registrada por movimentos sociais estudantis e docentes, já em 1986 e 1987 no I e II Seminário sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau. (UEG/PPC-Direito, 2022)

²⁶ Escola Superior de Educação Física de Goiás—ESEFFEGO; Faculdade de Filosofia Cora Coralina; Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, de Pires do Rio; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara; Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas; Faculdade Estadual Rio das Pedras, de Itaberaí; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu; Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício; Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri; Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia; Faculdade Estadual de Direito de Itapaci; Faculdade Estadual de Ciências Humanas de Jaraguá; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia; Faculdade de Ciências Agrárias e Letras de Campos Belos; Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia. (Noleto, 2018, p. 135).

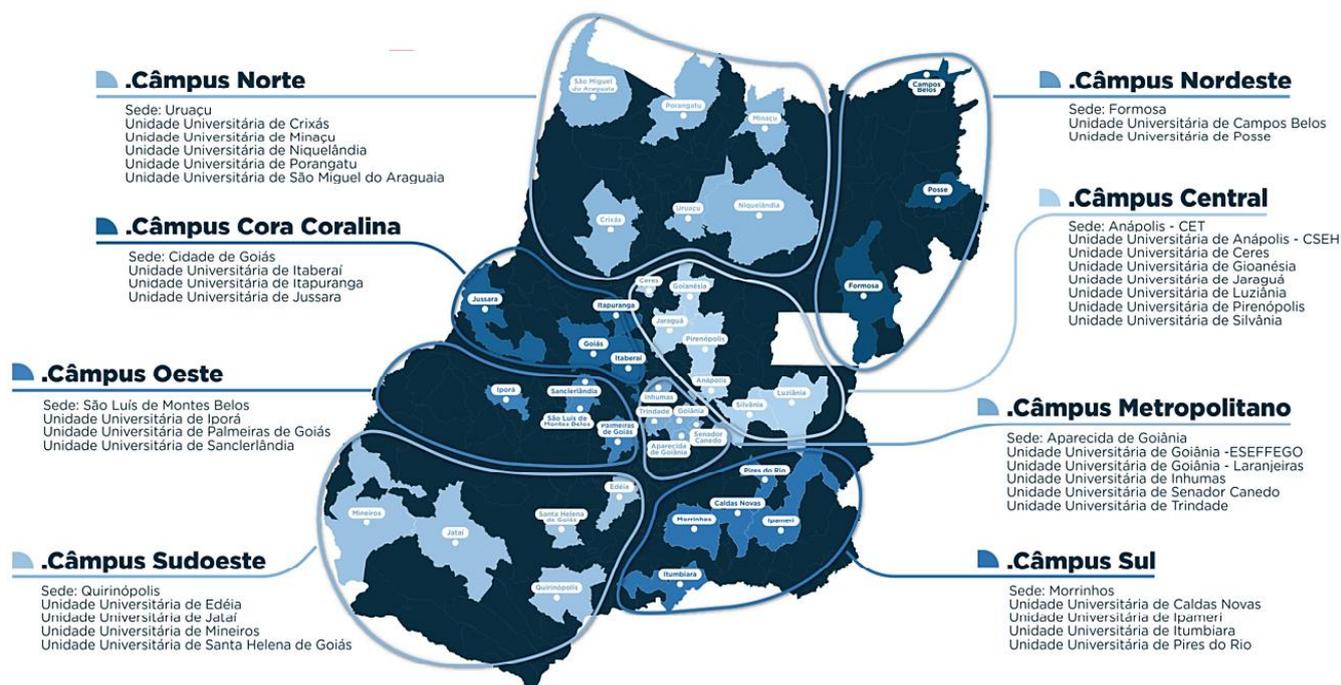
Em 1991 foi aprovada a Lei Estadual n. 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que autorizou o governador do Estado a criar uma Universidade Estadual de Goiás, por meio de ato próprio, mediante a “unificação” de diversas instituições de ensino superior estaduais existentes. Todavia, esse projeto não foi levado a cabo pelo então governador e subsequentes, até o ano de 1999, em que, por meio da Lei estadual n.13.456, de 16 de abril de 1999 foi criada a UEG diretamente da lei, com sede em Anápolis, à qual se integrariam, com sua estrutura, pessoal e patrimônio, na condição de Unidade Universitária. (UEG/PPC-Direito, 2022).

Enquanto uma universidade relativamente nova, que completa vinte e cinco anos de existência em 2024, a UEG nasceu em 1999, com a promulgação da Lei Estadual n.º 13. 456, de 16 de abril, que extinguiu a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e a transformou na Universidade Estadual de Goiás, agregando 28²⁷ IES estaduais em uma única universidade. Constituiu-se em uma universidade multicampi, que incorpora 44 unidades na atualidade, abrangendo grande parte do Estado e contribuindo para a geração de empregos, economia e formação de jovens e adultos no ensino superior.

Nos vinte e cinco anos desde sua criação, a UEG passou por reiteradas reformas e se expandiu ainda mais aos interiores. Agrupou suas 44 unidades acadêmicas no ano de 2022 em oito Campus regionalizados.

²⁷ Nos termos da Lei Estadual n.º 13.456 de 16 de abril de 1999, as instituições incorporadas para a criação da UEG foram: 1. Escola Superior de Educação Física de Goiás–ESEFFEGO; 2. Faculdade de Filosofia Cora Coralina; 3. Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis; 4. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; 5. Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, de Pires do Rio; 6. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; 7. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; 8. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos; 9. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; 10. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; 11. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; 12. Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; 13. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos; 14. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara; 15. Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas; 16. Faculdade Estadual Rio das Pedras, de Itaberaí; 17. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu; 18. Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício; 19. Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri; 20. Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia; 21. Faculdade Estadual de Direito de Itapaci; 22. Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá; 23. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse; 24. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás; 25. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia; 26. Faculdade Dom Alano Maria Du Noday, de Campos Belos; 27. Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia; 28. Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia. (PDI, 2023/2028).

Figura 5 - Distribuição geográfica dos campus e unidades universitárias da UEG



Fonte: (UEG/PDI 2023–2028, p. 39)

A UEG, segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2028), designa como missão, desde o seu nascimento, o compromisso com a disseminação do conhecimento e com a transformação da vida das pessoas por meio de:

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserir criticamente na sociedade e assim promover a transformação da realidade socioeconômica do estado de Goiás e do Brasil. (UEG/PDI, 2023/2028, p. 68).

O PDI 2023 – 2028, destaca como diferencial da universidade, o alcance dos interiores do Estado de Goiás, o que corroborou para a ênfase no cumprimento da missão da UEG, que “é promover a interiorização integrada do ensino, da pesquisa e da extensão universitária pública em Goiás para a formação de pessoal de nível superior comprometido com o desenvolvimento e a vida sustentável ao nível local, regional e nacional” (UEG/PDI 2023–2028, p. 69).

Conforme o UEG/PDI (2023–2028), a UEG é uma instituição pública estadual de educação superior, responsável por promover ciência e tecnologia e proporcionar acesso à formação de nível superior para as populações do interior de Goiás. O documento acrescenta que a UEG contribui com a democratização da educação superior pública. Atua como uma universidade regional em âmbito nacional e regionalizada em âmbito estadual, empenhada em

levar oportunidades de formação e desenvolvimento para a população que antes não tinha perspectiva de acesso à educação superior, pública e gratuita.

Com essa compreensão, a modernização incorpora-se aos planos de governo, como projeto de futuro e como aplicação do conhecimento científico e tecnológico. Sendo assim, as IES, por produzirem e disseminarem o conhecimento da ciência, bem como promoverem formação acadêmico-científica, são encontradas como aliadas dos projetos políticos de desenvolvimento e modernização do estado. (Noletto, 2018, p. 133).

Nesse ínterim, a UEG contribui para o desenvolvimento de “projetos estratégicos do Estado e da sociedade a partir da base, pela formação de pessoal de nível superior e da consequente mobilização, geração e transmissão de conhecimento de alto valor agregado, desde o nível local”. (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 44).

Dentre os princípios pedagógicos que orientam a UEG, alguns se destacam por guiarem as políticas institucionais de acesso por meio de reserva de vagas, como, por exemplo: “i. Promoção e defesa incondicional dos direitos humanos preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, e dos direitos previstos na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, em todas as suas ações didático-pedagógicas” (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 45).

Como já citado anteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas foi a porta de entrada de um debate respaldado sobre as cotas raciais em âmbito nacional; outro princípio importante é o item “III. Proatividade institucional para oportunizar o conhecimento, o acesso, a presença, a participação e o êxito acadêmico de pessoas na educação superior pública de qualidade, com atenção destacada à inclusão social e ao alcance intrarregional de sua agenda didático-pedagógica em Goiás” (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 45). Esse princípio expresso no documento, enfatiza a preocupação com o acesso e com a inclusão social como eixos norteadores das políticas institucionais, com destaque para o alcance intrarregional, por ser uma universidade que desde muito cedo levou o acesso por meio das cotas sociais, raciais e outras, aos municípios interiorizados de Goiás.

Dentre as políticas acadêmicas institucionais, há para a graduação, políticas de “2. Ampliação dos mecanismos institucionais de acesso de discentes da educação básica nos cursos de graduação da UEG” (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 49), fator que abrange a política de reserva de vagas como um dos mecanismos que ampliam as possibilidades de acesso dos estudantes que pleiteiam uma vaga na universidade pública.

Também há políticas de “3. Prioridade à promoção da permanência, participação e êxito discente nos cursos de graduação da UEG, nas ações de gestão acadêmica e

comunicação institucional” (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 49), um fator importante considerados os critérios de seleção, tendo em vista que a dificuldade de permanência dos discentes ingressos pelas políticas de ações afirmativas na universidade, em especial os estudantes negros, foco deste trabalho, assim como dos discentes com menor poder aquisitivo, é um fator de evasão²⁸.

Já entre as políticas acadêmicas para Extensão, Assuntos e Apoio Estudantil na UEG, duas chamam a atenção por promover o “3. Apoio estudantil institucionalizado e continuado, com fomento a estratégias de permanência e participação discente na agenda acadêmica formal e não formal a partir dos cursos da UEG, em especial com a promoção de ações afirmativas, prevenção à evasão, participação em eventos e seguro a discentes”(UEG/PDI 2023 – 2028, p.52), em que demonstra o empenho da universidade em promover ações contínuas de permanência estudantil e de promoção das Ações Afirmativas, relacionando ambos no combate à evasão; a segunda política visa promover o “4. Fomento a estratégias institucionais de promoção e acompanhamento da saúde, inclusão e moradia discente” (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 52), demonstrando que a UEG se preocupa com questões elementares de acesso e permanência, como saúde, moradia e inclusão social, promovendo, a níveis mais afunilados, políticas de distribuição de bolsas para aluguel estudantil, como o programa de aluguel social “Pra Ter Onde Morar”²⁹[1], que distribui bolsas de 350 reais também para discentes da UEG com algum tipo de vulnerabilidade social, de oitenta e quatro municípios goianos.

As Políticas Acadêmicas para Avaliação Institucional na UEG se destacam neste trabalho pela “3. Produção e publicação de dados sobre a situação e o desempenho da agenda acadêmica da UEG de forma aberta e acessível à sociedade, garantindo a democratização de informações institucionais” (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 54), fator que facilita o acesso aos dados de pesquisa, principalmente quando a agenda da Universidade contempla as Políticas de Ações Afirmativas; e também ganha destaque pelo “6. Desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre fluxo e rendimento acadêmico em cursos da UEG e difusão de seus resultados” (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 54), que não obstante, garante a transparência dos dados e fácil acesso aos pesquisadores.

O acesso às vagas da UEG é realizado por meio de processo seletivo/vestibular, reingresso, transferência, portador de diploma de graduação, dentre outras formas. Destacam-

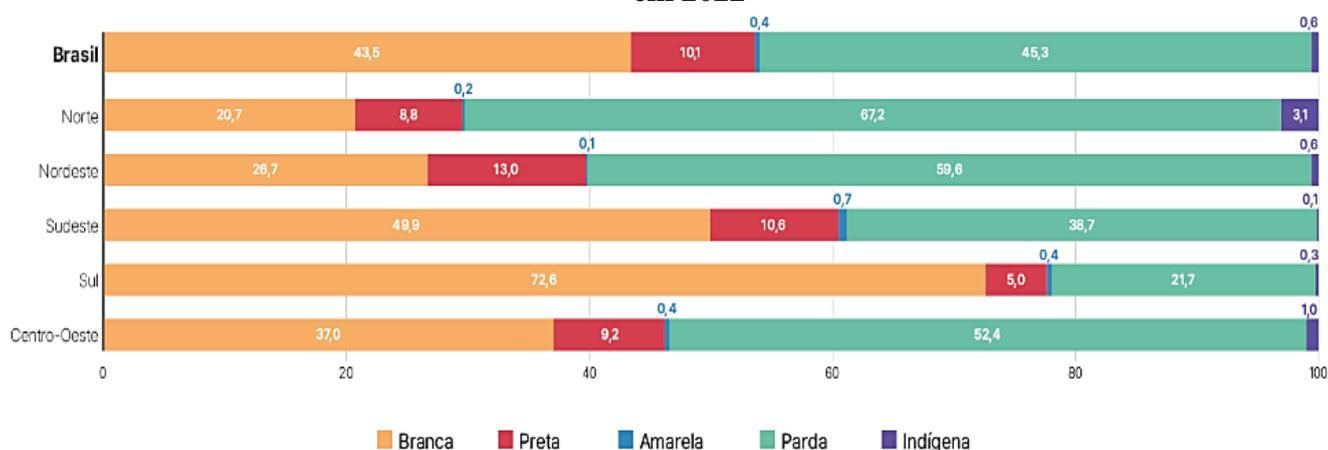
²⁸ Dados sobre evasão serão apresentados no último tópico deste Capítulo.

²⁹ https://www.ueg.br/noticia/64435_alunos_da_ueg_podem_ter_acesso_ao_aluguel_social

se as que oportunizam vagas extras a portadores de visto de refugiados ou de visto permanente por razões humanitárias.

O gráfico 4 abaixo oferece noções sobre o perfil étnico-racial da população por grande região, fornecendo um panorama para pensar quem seria o público contemplado com a presença da UEG em todo o Estado de Goiás. Em 2022, na região centro-oeste, a maioria da população se autodeclara parda, totalizando 52,4%, enquanto a população autodeclarada branca consta 37%, a população autodeclarada negra, 9,2%, a amarela, 0,4% e a indígena, 1,0%.

Gráfico 4: População residente no Brasil e nas grandes regiões, por cor ou raça* (%), em 2022



Fonte: Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE com base em Censo Demográfico 2022.³⁰

Dentre os mecanismos de acesso discente dispostos, o Sistema de Cotas é adotado pela UEG nos processos seletivos da graduação desde 2005. No que tange à pós-graduação, as cotas serão definidas mediante resolução específica pelo Conselho Superior (UEG/PDI 2023 - 2028, p. 58). Interessante observar que, em setembro de 2005, em reunião do CSU que tratava da implementação do Sistema de Cotas na UEG, a reitoria foi questionada sobre a abrangência de Cotas para os Mestrados existentes, que naquele momento não se cogitava no âmbito da gestão superior³¹.

O PDI 2023/2028 da UEG determina em seu plano de ação, o vetor “Capacidade de fazer”, “4x.3 as Políticas institucionais de assistência estudantil e inclusão priorizadas na

³⁰ Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html/#:~:text=Cor%20ou%20ra%C3%A7a%20IBGE%20pesquisa%20a%20cor,declarar%20como%20preta%2C%20parda%2C%20branca%2C%20amarela%20ou%20ind%C3%ADgena.>

³¹ Conforme Ata 035 – 25/09/2005 do CSU.

previsão, execução e incremento no orçamento da UEG” (UEG/PDI 2023/2028, p. 76), enquanto políticas que a universidade possui capacidade de executar. E em seu vetor Y “O que deve ser feito” destaca-se os “1Y.1 Mecanismos de acesso discente à graduação e pós-graduação da UEG ampliados” (PDI 2023/2028, p. 76), constando a visão de ampliação das formas de acesso, o que abre caminhos para abarcar talvez o aperfeiçoamento das Resoluções que regulam o Sistema de Cotas na universidade-

Segundo o PDI 2023/2028, a UEG prioriza em sua capacidade orçamentária as políticas institucionais de assistência estudantil e inclusão, colocando entre suas atividades a serem executadas a ampliação dos mecanismos de acesso discente à graduação e pós-graduação da UEG. Isso demonstra uma perspectiva concreta de ampliação das formas de acesso, o que abre caminhos para o aperfeiçoamento das resoluções que regulam o Sistema de Cotas na Universidade.

O trabalho com educação superior no interior do estado é uma construção que envolve vários desafios, como a falta de estrutura universitária necessária (predial e material), o acesso da comunidade acadêmica (professores e alunos de cidades vizinhas). Os Câmpus e Unidades Universitárias do interior atendem os municípios vizinhos, acarretando a necessidade de transporte escolar, coletivo ou pessoal, a utilização de estradas perigosas e mal sinalizadas. Fatores que implicam muitas vezes na evasão desses estudantes, na falta de profissionais dispostos a assumir turmas nessas localidades e até mesmo de conseguir promover eventos acadêmicos com convidados externos de maneira presencial.

Para além do atendimento presencial e seus desafios nos municípios do interior, a UEG abarca também as cidades vizinhas por meio de polos de Educação a Distância (EaD), que funcionam em diferentes cidades do interior de Goiás e atende uma população ainda mais excluída da educação em um contexto geográfico. Embora este trabalho não trate da EaD, considera a importância dela também no atendimento à missão da Universidade.

Nas 44 unidades, divididas nos 8 Câmpus regionais, a UEG oferece 44 cursos de graduação, além de oferecer também cursos de pós-graduação, sendo 22 cursos *lato sensu* e 18 *stricto sensu*, divididos em 16 cursos acadêmicos de Mestrado e 3 de Doutorado. Esses cursos organizam-se em cinco Institutos Acadêmicos: Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL), Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas (IACSB), Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas (IACSA), Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas (IACT), Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade (IACAS).

Em âmbito organizacional, a UEG se constitui em:

I – Colegiados; II – Órgãos da Administração Superior; III – Câmpus e Unidades Universitárias; IV – Institutos Acadêmicos e Coordenações de Curso; e V – Órgãos complementares e/ou suplementares. Em face das características da UEG como universidade multicampi, essa estrutura organizacional possui característica mista. (PDI 2023/2028, p. 33).

Administrativamente, a UEG é estruturada em uma hierarquia que vai “da governança à gestão” (UEG/PDI 2023 – 2028, p. 34), sendo o Gabinete do Reitor a primeira, as Pró-reitorias e a Diretoria de Gestão integrada, órgãos secundários, os Institutos Acadêmicos, como órgãos terciários, e os órgãos de apoio executivo como quaternários na estrutura de poder institucional (Núcleo de Seleção, Secretaria Acadêmica Central, o Centro de Aprendizagem em Rede - CEAR e os Campus). Dentre elas, encontra-se o NIAAF, criado em 2007, a partir da Resolução CsU N. 996, de 25 de maio de 2021, que “Cria o Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG) e aprova o seu Regulamento”.

O NIAAF, vinculado ao gabinete do Reitor, “é o órgão responsável por implementar e gerir a Política de Direitos Humanos, a Política de Acessibilidade e a Política de Promoção de Ações Afirmativas para discentes, docentes e servidores da Universidade Estadual de Goiás (UEG)” (Resolução CsU n.º996, 2021, p. 5). O NIAAF tem como finalidade pensar e executar formas efetivas de promover acessibilidade e ações afirmativas, regimentado pela Política de Direitos Humanos, pela Política de Acessibilidade e pela Política de Promoção de Ações Afirmativas da UEG. E tem por princípios, como disposto em seu Art. 3º:

- I - compromisso com a justiça social, os valores democráticos e a emancipação humana;
- II - estímulo contínuo à promoção e ao respeito dos direitos humanos;
- III - atenção à legislação relativa às ações afirmativas, inclusão e ao direito à educação e à acessibilidade no ensino superior e a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, particularmente aquelas oriundas da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- IV - articulação com projetos, programas e atividades desenvolvidas nas Pró-Reitorias, Câmpus, Unidades Universitárias e Institutos que tratam da acessibilidade, inclusão e ações afirmativas. (Resolução Csu n.º996 2021, p. 3 e 4).

Em sua estrutura, o NIAAF/UEG é formado pela Coordenação do Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas (CIAAF) e pelos Comitês Regionais de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas (CRAAF), nos quais cada Campus pode ter um ou mais comitês, a variar da necessidade. O NIAAF também poderá propor textos para as políticas de Direitos Humanos, para as Políticas de

Acessibilidade e para as Políticas de Ações Afirmativas da UEG, assim como poderá propor modificações necessárias conforme as demandas da comunidade e com a legislação vigente, conforme consta no Art. 13 da Resolução Csu n.º 996/2021.

No geral, o NIAAF propõe ações através do CIAAF e do CRAAF que facilitem o acompanhamento, a realização de estudos, pesquisas, mapeamento, das demandas, atendimento à comunidade acadêmica, articulação de convênios benéficos para o atendimento dos estudantes, entre outras ações importantes para manter a acessibilidade e a inclusão no âmbito da UEG. O NIAAF conta com profissionais qualificados para constante acompanhamento dos discentes que advém das políticas de Ações afirmativas, averiguando as necessidades de acompanhamento discente por professor de apoio, as necessidades de melhorias das políticas institucionais para alunos cotistas, considerando os diferentes tipos de cotas existentes na UEG, dentre outras demandas.

A partir do que se entende por universidade pública e sua função social, é fundamental compreender a educação superior - o acesso, permanência e finalização do curso na IES, como uma possibilidade importante para o desenvolvimento social, econômico, cultural, educacional de uma região, de um território.

Acentua-se, pois, que a UEG, mesmo com os desafios institucionais ainda presentes na sua estrutura física e pedagógica, contribui significativamente com a construção do conhecimento científico, social e cultural no interior do estado de Goiás como universidade multicampi, com presença e ações acadêmicas que evidenciam a ciência nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

3.2 Discussões legais e proposições para implementação de Cotas Raciais na UEG: embates e avanços

Este item apresenta dados, informações oriundas de pesquisa documental relativas ao processo de discussão de legislação concernente à implementação da Política de Cotas Raciais na UEG e também do Sistema de Cotas da UEG, que se institui a partir da regulamentação na universidade. Foram analisados documentos legislativos como projetos de lei, relatorias da Lei de Cotas do Estado de Goiás e as Atas das sessões extraordinárias de votação da Lei de Cotas Estadual, além das Atas do Conselho Universitário da UEG (CsU), bem como Resoluções da universidade relativas ao tema. Do conjunto de documentos selecionados, estes foram divididos e subdivididos em categorias de análise numeradas e organizadas nesta exposição.

As Atas do CsU foram selecionadas para pré-análise em um espaço temporal de 2003 a 2023 e encontradas por meio das seguintes palavras-chave: cotas; reserva de vagas, negros, inclusão.³² A partir desse critério, foram selecionadas vinte e três Atas do CSU no período definido para o levantamento e análise dos dados. Dessa maneira, foi possível realizar a segunda etapa da análise de conteúdo, a exploração do material, separando os principais trechos por assuntos, até a definição das categorias temáticas que emergiram da leitura dos documentos. Assim, em último momento, foram feitas análises mais minuciosas, tratando os dados e interpretando-os. Desse modo, tais resultados serão expostos ao longo deste item, organizados em categorias de análise de conteúdo.

3.2.1 Categoria 1: Campo Político - Tramitação e Jogo de Interesses na Aprovação das Cotas Raciais no Estado de Goiás

As políticas de cotas raciais foram implementadas na UEG por meio da Lei n.º14.832, de 12 de julho de 2004, fruto de uma “curta” trajetória legislativa, que imbuíu contradições, divergências políticas e ideológicas, que aglutinadas ao potencial formativo da UEG no Estado de Goiás, foi uma política pioneira e de impacto na realidade social dos estudantes em questão.

Essa lei implementou cotas para ingresso de estudantes na Educação Superior Estadual de Goiás, para alunos oriundos da rede pública de educação básica, negros, indígenas e pessoas com deficiências. A ideia de uma lei que vigorasse nesse sentido foi do Deputado Estadual Luis César Bueno-PT, em 2003, tempo em que já haviam no país, debates sobre a implementação das cotas raciais e sociais em universidades públicas, inclusive com adoção de algumas universidades a um sistema próprio de cotas, ou por leis Estaduais como fora abordado no Capítulo II deste trabalho.

O Projeto de Lei n.º 23, apresentado em 7 de março de 2003, propôs a instituição de ações afirmativas, com a reserva de 10% das vagas para estudantes negros. A proposta considerou as cotas como um mecanismo de incentivo ao acesso dos estudantes em questão ao ensino superior público. Por se tratar da Educação Superior Estadual, torna-se a UEG a

³² A Ata 029 do dia 18 de março de 2004, informa que “dia 23/03 haverá Audiência Pública em Anápolis, cada UnU terá que trazer o relatório das reuniões feitas nas UnU para discutir Cotas Étnicas na UEG.” Esses relatórios elaborados pelas Unidades Universitárias foram solicitados à PrG via e-mail, porém, em resposta via e-mail também, a Pró-Reitoria informou que tais documentos não foram encontrados em seu sistema.

principal interessada no assunto, apesar de a mesma não ter tido voz para expressar-se durante a curta tramitação do referido PL.

De acordo com Santos Júnior (2016), o PL que deu início à discussão, PL n.º23/2003, foi alterado por um projeto substitutivo, o PL n.º 1.069/2003, proposto pelo Deputado Estadual Abdul Sebba, integrante de longa data do Partido Social Trabalhista (PST) e pertencente a esse partido em toda sua trajetória política. O então deputado propôs ainda, segundo Santos Júnior (2016), a redução do percentual de reserva de vagas para os estudantes negros para 5%, em contraposição aos 10% propostos inicialmente; além de propor a fiscalização da eficácia por meio de monitoramento constante e publicado em relatórios semestrais no Diário Oficial do Estado; o projeto foi aprovado por unanimidade em 25 de setembro de 2003, mesmo com as alterações supracitadas, porém:

O governador do estado de Goiás, Marconi Ferreira Perillo Júnior, conduziu o autógrafa de Lei para Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC) e também à Procuradoria Geral do Estado para estudo e análise criteriosa do projeto. Após avaliação seguindo a recomendação do Governo de Goiás, os dois Órgãos Estaduais recomendaram pela não aprovação da proposta de projeto, ou seja, o veto. (Santos Júnior, 2016, p. 61).

Apesar desta versão de justificativa de veto, há registros de que o Governador Marconi Perillo teria sido chamado de racista por vetar o PL³³. O recorte abaixo traz a contextualização desse fato, com pronunciamento do Deputado Fábio Tokarski em sessão plenária transcrito no Diário da Assembleia em 15/06/2004:

Quero resgatar senhores, no entanto, no projeto de debate inicial, o próprio Governador que manda esse projeto de forma ampliada, o Governador que foi aqui neste plenário chamado e taxado de racista. Quero dizer que discordo daqueles que trataram o Governador como racista e aqui está a prova de uma demonstração de grandeza e de democracia do Governador Marconi Perillo ao mandar o projeto, produto do debate na Secretaria de Ciência e Tecnologia com o conjunto de entidades, com a própria UEG, e quero dizer que esse trabalho comina com um projeto que merece o apoio, imagino, da unanimidade dos Senhores Deputados. (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004, p. 24).

Tendo em vista a polêmica social que a discussão em torno das cotas causou e causa até hoje, não é impossível que o *habitus* racista, não somente do governador, tenham influenciado no veto ao PL. Outros argumentos pelo veto também foram levantados:

³³ Em 2009, já senador da República, Marconi Perillo continuou defendendo as cotas sociais, que, a seu ver, são mais democráticas e não excludentes, por adotarem um critério de melhor mensuração. Avalia que todos os brasileiros são miscigenados, que não haveria necessidade de fazer distinção entre raças para o acesso à educação superior.

Ver: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/41082/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y>

Entre os argumentos apresentados pela secretária de Ciência e Tecnologia, Denise Carvalho, ela se manifestou afirmando que o projeto de propositura do deputado Luis César Bueno não havia sido discutido nem com a Universidade Estadual de Goiás e também com a comunidade. Levanta ainda outros aspectos importantes, como a implementação de cotas sociais, contrariando o projeto original que tratava apenas da inclusão dos negros, além de questionar os critérios de autodeclaração e a quantidade de vagas destinadas aos acadêmicos cotistas, que deveriam ser criteriosamente estudados e discutidos com a sociedade civil, as entidades de classes e a Universidade Estadual de Goiás. (Santos Júnior, 2016, p. 62)

O principal fator apontado para o veto foi a falta de discussão ampla e democrática sobre o PL n.º 1.069/2004 com todos os interessados e envolvidos na proposta. Outro fator é o de que o PL “se tratava apenas da inclusão dos negros”, além de problematizar os critérios de autodeclaração e percentual de vagas destinadas às cotas debatidas. O primeiro fator evidencia a discussão vertical do projeto, que cairia como uma imposição puramente política à comunidade acadêmica. O segundo fator explicita a visão da Secretaria de Ciência e Tecnologia em relação às cotas étnico-raciais, de modo que banaliza a relevância desta como uma ação afirmativa importante em sua essência, e deixa subentendido que as cotas seriam aceitáveis se envolvessem outros critérios como o fator socioeconômico, e outras “minorias”. Já os critérios de autodeclaração e a quantidade das vagas são assuntos problematizados até a aprovação da lei, sendo a autodeclaração tema de debate também durante a fase de implementação da mesma.

A inclusão de outros grupos sociais é um assunto que envolveu a defesa de interesses políticos de grupos específicos que consideravam que as cotas deviam ser sociais, e não raciais, sob a argumentação de que o fator étnico-racial não seria um fator relevante para justificar as cotas e sim, o fator socioeconômico, pois a população com menor condição financeira, a que mais precisaria de cotas para o ingresso no ensino superior. Porém, essa justificativa não contempla a realidade das AF étnico-raciais que reconhecem a necessidade de ações para fortalecer a comunidade negra na corrida contra a sua exclusão histórica de acesso à educação superior.

Não se sabe se motivado a provar-se antirracista, ou se motivado pela necessidade verídica do projeto, mas, no ano seguinte, o Governador Marconi Perillo, apresentou um PL semelhante, porém, mais abrangente, propondo um sistema de cotas no acesso à universidade pública estadual, no caso a UEG, por ser a única Universidade Estadual do Estado de Goiás, foi a principal envolvida. O Projeto de Lei n.º 49–G, de 14 de abril de 2004, de autoria do então Governador Marconi Perillo, teve origem na Secretaria de Ciência e Tecnologia–SECTEC e tramitou em regime de urgência. Reascendeu a antes abafada discussão sobre as

cotas de ingresso à educação superior estadual ao propor “fixar cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências”.

Dessa vez, o projeto foi melhor elaborado devido às considerações do Grupo de Trabalho promovido pela Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, ou seja, proveniente da Governadoria do Estado de Goiás, nesse intuito. O grupo abarcou representações da UEG, principal interessada, da Secretaria de Educação, das Fundações Municipais de Ensino Superior, da Assembleia Legislativa, do Conselho Estadual de Educação, do Fórum Estadual de Escolas Públicas, de representantes do movimento negro e de membros da secretaria proponente.

O referido PL ampliou a proposição de cotas para alunos oriundos da rede pública de educação básica, negros, indígenas e para portadores de deficiência física (designação da época), abarcando assim, para além das cotas étnico-raciais, o critério socioeconômico e outras “minorias” importantes para o projeto ser considerado plausível. A proposição foi de reserva de vagas nos cursos de graduação do Sistema Estadual de Educação Superior em 20% para alunos oriundos da rede pública de educação básica, 20% para alunos negros e 5% para alunos indígenas e portadores de deficiência física.

Em evidência ao jogo político nos encaminhamentos das discussões do tema de cotas raciais na educação superior estadual em Goiás, a 1ª sessão extraordinária do dia 15 de junho de 2004 teve como presidente: Célio Silveira. 1º Secretário: Ozair José. 2º Secretário: Magda Mofatto. Compareceram os seguintes deputados: Abdul Sebba, Afrêni Gonçalves, Carla Santillo, Célio Silveira, Daniel Goulart, Ernesto Roller, Fábio Tokarski, Fernando Netto, Flávia Morais, Helder Valin, Helio de Sousa, Isaura Lemos, Iso Moreira, Ivan Ornelas, Jardel Sebba, José Nelto, Kennedy Trindade, Lamis Cosac, Laudeni Lemes, Leandro Sena, Lívio Luciano, Luis Cesar Bueno, Magda Mofatto, Mara Naves, Marcelo Melo, Mauro Rubem, Misael Oliveira, Nédio Leite, Nilo Resende, Ozair José, Padre Ferreira, Paulo Garcia, Rachel Azeredo, Romilton Moraes, Samuel Almeida, Wagner Guimarães, Walter Inácio, Welington Camargo.

Dentre as matérias para discussão e votação, esteve o Processo n.º 11.000/04, da Governadoria do Estado, que fixa cotas para o ingresso de estudantes que menciona nas Instituições de Educação Superior e Integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. A matéria foi apresentada pelo deputado Luis Cesar Bueno que fez um histórico das discussões já ocorridas em outros momentos, justificou o veto do governador inicialmente e fez o destaque “[...] da divergência da Bancada do PT da exclusão do termo

comprovadamente carente, porque nós entendemos que ao retirar o termo comprovadamente carente nós estaremos abrindo aqui a perspectiva para que os que já estão incluídos venham disputar as vagas dos excluídos” (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004, p. 20, grifos nossos). Sobre essa questão, alguns deputados se colocaram, dentre eles Marcelo Melo, comparou as cotas ao sistema de castas da Índia, afirmou que é um “perigo para o Brasil”, que os estudantes cotistas “vão se sentir excluídos automaticamente porque entraram pela porta dos fundos”, dentre outras afirmações nessa direção.

Mesmo com controvérsias, a votação contou com maioria favorável. O PL n.º49-G foi discutido e aprovado em 1º votação em sessão extraordinária e encaminhado à 2ª e 3ª votações, que também aprovaram o projeto sem outras discussões. Observa-se no debate, desde o início, a clara posição de classe presente, a defesa da manutenção do lugar de classe daqueles que se entendem como mais aptos e com mais direitos a ocuparem as cadeiras da educação superior. Com discursos e argumentos sorrateiros, os deputados que se colocaram contra a aprovação do tema, fazem o jogo político no discurso no sentido de manutenção de seus lugares de poder, como representantes de classe, evidenciando a perversa dualidade dominantes-dominados, incluídos-excluídos no sistema educacional e na sociedade.

Porém, em todo o percurso de tramitação para aprovação da Lei n.º 14.832, de 12 de julho de 2004; é possível analisar que existe no meio político a necessidade de que o representante político preserve os direitos e privilégios dos privilegiados historicamente, porém, não negando de todo o direito dos desprivilegiados. (Santos Júnior, 2016).

Bourdieu (2011, p. 198) nos explica:

Em sua maioria, os campos, religioso, literário..., repousam sobre pressupostos tácitos aceitos por todos: do gênero “arte é arte”, “política é política”, etc. É algo que os profanos às vezes intuem. Eles mantêm uma desconfiança em relação à delegação política, desconfiança que se baseia nesse sentimento de que as pessoas que jogam esse jogo que chamamos de política têm entre si uma espécie de cumplicidade fundamental, prévia a seu desacordo. Podemos mesmo dizer que, em decorrência de pertencerem ao campo, elas têm interesses em sua perpetuação, e esses interesses podem ser apresentados como a expressão dos interesses dos cidadãos que lhes deram a delegação para representá-los. (grifos nossos).

Nesse sentido, no jogo político, encontram-se as linhas de tensionamento que se estiram até o ponto de não se colocar em risco os interesses políticos de manutenção e/perpetuação no poder no qual os que fazem o jogo, calculam com cuidado suas aprovações junto aos grupos que representam, parcelas da população que lhe garantem ocupar funções políticas. Da mesma forma, integrantes de partidos políticos ou mesmo grupos políticos se atêm à sua preservação e possibilidade de jogar o jogo, envidando esforços para ocuparem

posições próximas daqueles que detém maior poder político no momento. A par dessas questões, é possível analisar o movimento do próprio governador Marconi Perillo à época no trato da questão das cotas de estudantes na UEG, ou seja, fez o jogo político pertinente à sua capitalização de poder.

3.2.1.1 Subcategoria 1: Argumentos

Os argumentos pautados para a criação do PL n.º 23/2003 foram os da pobreza, exclusão social, desigualdade social e democratização do acesso ao ensino superior (Santos Júnior, 2016, p. 58). “Consideramos ainda, o perfil da população goiana, onde os negros e pardos representam cerca de 46% da população, justamente onde se concentram os principais fatores de aguda exclusão social” (Ofício mensagem n. 49, 2004, p. 05). Observa-se o atrelamento da pobreza e condição social à cor da pele. Embora este trabalho compreenda as relações de classe e raça como indissociáveis, no atual contexto, esse argumento foi utilizado para a defesa dos interesses da classe dominante, que somente compreende as cotas raciais como aceitáveis se associadas ao critério socioeconômico.

O segundo PL n.º 49/2004 de 14 de abril de 2004, apontou argumentos que justificaram a sua ampliação, como o discurso da inclusão social e da cidadania, da reparação social histórica com a população negra, a inclusão indígena devido ao processo de miscigenação e da inclusão de alunos advindos das escolas públicas. Nesse sentido, da mesma forma que a anterior, a proposta, subjetivamente, defende que as cotas devem ser de cunho social, e não apenas racial, pois, além de atrelar a pobreza diretamente à cor da pele, ainda considera o fator de desfavorecimento social como uma variável mais importante.

Procurou-se resgatar a grande dívida brasileira para com a população negra, contraída ao longo dos três séculos e meio de escravatura, e em outro século e meio de agudo desfavorecimento social, mas evitou-se o estabelecimento de uma proposta de cotas de recorte prioritariamente racial. Para tanto, levou-se em conta o intenso processo de miscigenação racial, formador da própria identidade nacional brasileira. (PL n.º 49, 2004).

Há o reconhecimento de necessária reparação histórica e social com a população negra, embora haja o interesse explícito de não produzir uma lei que beneficiasse prioritariamente a população negra. A miscigenação foi apontada como fator primordial para pensar a inclusão de cotas para a população indígena. Considerar a miscigenação foi um fator

relevante que demonstra a preocupação política em atingir outros grupos étnicos que também viveram às margens do processo histórico oficial.

O deputado Mauro Rubem, na 1ª sessão extraordinária do dia 15 de junho de 2004, apresenta alguns argumentos enfáticos como:

E muitos ainda que entendem que essa desigualdade chega em nível tal que os que estão excluídos, muitas vezes, se sentem até ofendidos quando uma proposta de inclusão, de discriminação positiva é apresentada. Agora, é óbvio que sabemos que alguns querem manter a desigualdade neste País, procuram intervir em projetos, em ações como essa, fazendo o discurso fácil daqueles que querem preservar um País com tamanha desigualdade. (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004, p. 24).

E continua:

E quando aprovamos aqui um projeto, e que muitos, como eu disse, ainda nem percebem a importância dele, e outros que sabemos que sabem da importância desse projeto e são contra, porque querem manter uma lógica de escravidão até, estamos dando um passo para que a nossa sociedade, a sociedade goiana pelo menos, a Universidade Pública Estadual possa fazer o seu papel fazendo a inversão de valores, fazendo com que tenhamos, daqui algum tempo, como em alguns outros países isso já aconteceu, tenhamos de fato a redução dessa desigualdade por condição social, por raça, como está previsto aqui nesse projeto. (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004, p. 25).

Outro argumento/justificativa favorável às cotas foi apontado no Relatório n.º 1100/2004, de autoria do deputado Luís César Bueno, que demonstrou o comprometimento da constituição federal de 1988, com a diminuição das desigualdades em seu Art. 3º, inciso III.

O acréscimo do termo “comprovadamente carente” pelo deputado Luís César Bueno em documento de relatoria (Relatório n.º 1100/2004), foi argumentado pela necessidade de comprovar a necessidade socioeconômica na seleção para as cotas. Observa-se a priorização do fator socioeconômico à frente do critério racial para cotistas negros e não para os cotistas indígenas, os quais não foram mencionados na proposta de alteração. Outra vez, evidencia-se que o “problema” seriam as cotas raciais, pois, se fossem cotas apenas sociais ou para indígenas ou pessoas com deficiência, não teriam ressalvas socioeconômicas.

O deputado Marcelo Melo, contrário às cotas, argumenta que o aluno cotista seria incapaz de permanecer na universidade. "Ele não vai ter como continuar dentro da Universidade, porque ele não vai conseguir atingir um patamar de notas que o permita permanecer lá dentro". (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004). Esse argumento, típico da representação da direita brasileira contrária às cotas, foi amplamente derrotado pelas pesquisas universitárias de

desempenho dos estudantes cotistas, que mostram que os mesmos demonstravam-se os mais interessados no conhecimento ali perpetuado, e apesar das dificuldades iniciais, muitas vezes decorrentes de uma educação básica fragilizada, demonstravam esforços contínuos e ótimo rendimento no decorrer do curso. (Queiroz, 2014).

Outros argumentos favoráveis à votação das cotas foram contraditórios, ao demonstrarem ferir o jogo de interesses em nome de da mudança, como afirmou Ernesto Roller: “[...] nós haveremos deferir alguns interesses, mas nenhuma mudança neste mundo vem sem ferir interesses, sem que tenhamos uma pequena parcela contrariada.” (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004). Outros discursos de deputados contrários às cotas evidenciaram a vontade de manter as desigualdades, colocando seus interesses a partir de discursos simplistas e descomprometidos com a promoção da igualdade, como afirmou Mauro Rubem:

[...] é óbvio que sabemos que alguns querem manter a desigualdade neste País, procuram intervir em projetos, em ações como essa, fazendo o discurso fácil daqueles que querem preservar um País com tamanha desigualdade. (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004).

Enquanto alguns deputados estavam engajados e comprometidos em aprovar a lei de cotas para combater as desigualdades raciais, outros estavam interessados apenas em buscar formas de desqualificar o estudante cotista como forma de argumentação. De modo geral, é evidente o jogo político de interesses desenhado durante a votação. De todo modo, esses argumentos estiveram presentes na tramitação e na votação e influenciaram o andamento da legislação de cotas no Estado de Goiás.

3.2.1.2 Subcategoria 2: Conceitos / Princípios

Termos encontrados no Relatório n.º1100/2004 a partir do Ofício mensagem n.º 49-G da Governadoria do Estado: Ação Afirmativa, Isonomia, Igualdade, Inclusão Social, Cidadania. Os conceitos e princípios destacados são referentes ao que justificam e dão fundamento para a produção da Lei n.º 14.832, de 12 de julho de 2004. Estão ancorados em documentos legais como a Constituição Federal de 1988, em produções científicas da área dos direitos humanos e subsidiam o texto legal da Lei em questão.

Como exemplo, o princípio da Inclusão Social:

- a) Inclusão social como justificativa para posicionamento político de adesão à ideia de “pensamento social”, de promoção de um projeto social alinhado ao grupo de poder do governador Marconi Perillo: “[...] a meu ver, mostra o pensamento social, ela mostra o pensamento educacional do Governador Marconi Perillo, logicamente voltado para um projeto de inclusão social” (Deputado Hélio de Sousa).
- b) Inclusão social como medida compensatória: “[...]inclusão social, fazendo um resgate com medidas que irão compensar todas as ações, principalmente para o povo negro” (Deputado Mauro Rubem).
- c) Inclusão social como correção de distorções para criar oportunidades iguais: “É um projeto que, sem sombra de dúvidas, tem como finalidade a inclusão social, a correção de distorções e a tentativa, mesmo com formas excepcionais, de oferecer a todo o brasileiro e a toda a brasileira, em especial aos goianos e goianas, oportunidades iguais de alcançarem os seus sonhos”. (Deputado Paulo Garcia).
- d) Inclusão x Exclusão: perspectiva de que não haverá possibilidade de incluir estudantes sob a forma de cotas, pois essa é uma questão secular no Brasil e de difícil resolução. A ideia de uma “inclusão excludente”, ou seja, somente alguns têm possibilidade de participar de espaços educacionais e sociais: “[...] é preciso realmente refletir sobre esse tema, porque além desse sentimento de exclusão que cada um vai sentir, eles vão ter a dificuldade inerente da sua falta de preparo, porque infelizmente a nossa escola pública não os preparou para enfrentar o desafio de permanecer na Universidade” (Deputado Marcelo Melo).
- e) Inclusão social com o sentido de dar acesso aos desfavorecidos: “[...] a inclusão social dos setores desfavorecidos da sociedade no Ensino Superior” (Deputado Luis César Bueno).

A composição de princípios e a expressão de termos conceituais foram objeto de lutas e embates entre os grupos que participaram dos debates e discussões até a aprovação da Lei. Observa-se que, a partir dos seus recortes interpretativos, agentes políticos e grupos políticos apresentam seus entendimentos a partir dos seus contextos ideológicos no campo político. O que gerou diferentes compreensões para o termo “Inclusão social”, que foi o termo mais mencionado, e uma compreensão distorcida do conceito de inclusão x exclusão, para favorecer o argumento de que as cotas excluem e que esses alunos não estariam preparados

para a universidade. Tais argumentações reforçam os discursos de defesa dos privilégios de classe propagados à época.

3.2.1.3 Subcategoria 3: Percentual

O PL n.º23/2003 apresenta em seu Art. 3º-“A cota mínima de vagas nos estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior fica estipulada em 10% do total das vagas existentes em cada período do ano letivo.” (PL n.º23/2003). Esse projeto foi vetado pelo Governador, porém é interessante analisar que a proposição de 10% de reserva de vagas nesse PL referia-se exclusivamente às cotas raciais.

Dentre vários argumentos e debates, o deputado estadual Abdul Sebba demonstra a sua preocupação em trabalhar no sentido da diminuição do acesso através da reserva de vagas, deixando uma quantia de 5% como valor menos impactante no índice total de vagas reservadas para a população negra. Tal fato demonstra as contradições iniciais envolvidas no processo de tramitação, em que os agentes políticos envolvidos utilizam os mecanismos e estratégias do campo político para impor seus interesses de classe no jogo político.

O deputado Mauro Rubem, na 1ª sessão extraordinária do dia 15 de junho de 2004, acentua que:

Um outro fato que eu gostaria de colocar, de suma importância, é a maneira de se aplicar; e essa foi através de um consenso entre a UEG e a Secretaria de Ciência e Tecnologia, para que fosse de uma maneira escalonada, para permitir que a partir da seleção a ser feita a partir de 2005, nós pudéssemos ter percentuais para 2005, 2006, e em toda a plenitude para 2007, exatamente para que a nossa Universidade Estadual de Goiás, tão nova, tão lutadora, mas que, com certeza, teria dificuldades - e grandes dificuldades, como vai ter - de aplicá-lo logo no primeiro ano. Então, eu acho que foi uma conquista importante que, com certeza, vai permitir, então, que através de um escalonamento, possamos ter, quando colocado em vigor, condições de dar, principalmente aos deficientes e aos indígenas, o respaldo e o apoio que eles precisam ter dentro de uma sala de aula. (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004, p. 26).

O excerto acima denota acordo entre os entes envolvidos na implementação da Lei de Cotas no interior da UEG. E expressa acordo pelo convencimento das partes sobre as necessidades e os desafios a serem enfrentados e superados ao longo de sua implementação. Nesse sentido, observa-se esforço político das partes em aprovar e implementar ações para tal.

Referente ao PL n.º49/2004, ele propõe que as cotas sejam de 45% divididas na proporção de 20% para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas, 20% para estudantes negros e 5% para estudantes indígenas e para estudantes

portadores de deficiência física. Como uma proposição mais elaborada, esse projeto aposta em um quantitativo de reserva de vagas bem maior do que a ideia original, com divisão de vagas relativamente mais justa em relação aos percentuais populacionais.

Em voto em separado, o deputado Hélio de Sousa propõe implementação gradual do PL apresentado pelo governo, iniciando em 10% para estudantes de escolas públicas, 10% para estudantes negros e 2% para estudantes indígenas e pessoas com deficiência; aumentado no ano seguinte para percentuais de 15% para estudantes de escolas públicas, 15% para estudantes negros e 3% para estudantes indígenas e pessoas com deficiência, e no ano posterior aumentados à totalidade de 20% para estudantes de escolas públicas, 20% para estudantes negros e 5% para indígenas e pessoas com deficiência como proposto no PL n.º49/2004.

Embora tenham ocorrido contrapropostas legislativas em torno da diminuição do percentual de cotas. A Lei foi aprovada com a implementação gradual da proposta inicial em três anos, como proposto pelo deputado Hélio de Sousa. Como a proposta foi melhor elaborada e pensada em conjunto com representações da comunidade acadêmica e da sociedade, os percentuais propostos foram compreendidos como necessários para a diminuição das desigualdades na sociedade. Esse processo de implementação gradual acabou sendo importante quando averiguamos os desafios que a universidade enfrentou no processo de implementação da Lei de Cotas, pois permitiu que houvesse os ajustes necessários ao longo dos primeiros anos.

Em 2018, é aprovada a Lei n.º 20.249, de 30 de julho de 2018, que altera a Lei n.º 14.832, de 12 de julho de 2004, e infere nos percentuais de distribuição da Lei de Cotas:

Art. 1º O art. 2º da Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º Do total das vagas ofertadas nos seus vestibulares, para os cursos definidos no art. 1º desta Lei, as instituições estaduais de educação superior reservarão, para os candidatos beneficiários, 50% (cinquenta por cento), na seguinte proporção:

I - 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;

II - 20% (vinte por cento) para estudantes negros;

III - 5% (cinco por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências.

As alterações que a lei promove aumentam o número de vagas reservadas para as cotas na UEG, reservando 50% do total das vagas para a política de cotas, beneficiando agora em 25% os estudantes oriundos de escolas públicas. Isso demonstra que, após 19 anos de implementação da lei e com bons resultados, houve uma movimentação no sentido de avançar

na inclusão. Nesse sentido, em 2020, a Lei n.º14.832/2004 foi alterada pela Lei n.º 20.807, de 15 de julho de 2020, empregando o sistema de cotas raciais por mais 25 anos. Demonstrando como essa política promoveu bons resultados no âmbito da inclusão social.

3.2.1.4 Subcategoria 4: Formas de Identificação Racial

As formas de identificação racial foram um fator polêmico abordado em vários documentos analisados.

O PL n.º 23/2003 propõe que, para comprovar a categoria racial para ingresso por cotas, os concorrentes deveriam comprovar sua identidade por meio da ancestralidade, da matriz cultural a que pertence, de uma identidade étnico-racial e do sentimento de pertencimento a um grupo a partir de suas experiências de discriminação racial.

Art. 2º que “Poderão se inscrever para os benefícios desta Lei os negros e negras residentes em Goiás há mais de três anos;

Parágrafo Único. Consideram-se negros e negras para efeito desta lei os estudantes classificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, na categoria em questão, identificando os seguintes elementos:

I - ancestralidade, matriz cultural, identidade etno-racial e o sentimento de pertencimento a um grupo que historicamente partilha a mesma experiência de discriminação.

Na prática, os elementos propostos como forma de identificação racial seriam de difícil comprovação, pois o PL não apontou nenhuma maneira efetiva de identificação racial como a autodeclaração de todos os elementos apontados, por exemplo, e também não informa se a identificação dos elementos seria realizada por avaliador externo.

Já durante a tramitação do PL n.º49/2004, o Relatório n.º1.100/2004, de autoria do deputado Luís César Bueno, propôs alterações no que concerne aos critérios de identificação racial a serem adotados pela legislação em tramitação:

Art.1º - Parágrafo único: São considerados, para os efeitos desta Lei:

I- Negros, aqueles classificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou portadores do registro público indicando a sua categoria racial;

II- Indígenas, os portadores da carteira de identidade expedida pela FUNAI ou da carta da comunidade indígena na qual pertença; E ainda:

Art.4º - I – orientar o processo decisório de exigência de comprovação de enquadramento do candidato em um dos incisos do art. 1º, levando sempre em consideração o objetivo maior desta de estimular a redução das desigualdades sócio-econômicas dos alunos, vedada a utilização exclusiva do critério da autodeclaração.

A proposta referente ao art. 1º indica que a identificação racial seja feita pelo IBGE ou mediante um documento de registro público que informe a categoria racial do candidato.

Embora seja a mais difícil e polêmica, essa proposta é posteriormente aprovada no texto final da lei. Já a segunda proposição referente ao art. 4º tenta vedar a utilização exclusiva do critério da autodeclaração, mas não é aprovada.

Durante a fase de implementação das cotas, institucionalmente, a colocação do fator de identificação racial como um problema, apareceu em vários momentos:

A Profª. Rita informa que a Comissão encontrou algumas divergências, referentes à lei, quando consultou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, quanto à comprovação da raça negra, o que torna ainda mais delicada as exigências no ato do cadastramento e matrícula dos candidatos cotistas, pois, o IBGE não possui nenhum documento que possa oferecer aos candidatos que prove sua etnia. Outros aspectos também foram levantados, gerando algumas críticas e sugestões. Ao interpelar Prof. Odair e explica que o Sistema de Cotas será aplicado no Processo Seletivo 2005/2 como uma espécie de laboratório e que nos próximos Processos Seletivos farão outras adequações. O Prof. Elísio frisa que a Lei não permite que o candidato se declare negro, porém deixa lacuna quanto à escritura pública ou outro documento registrado em cartório. Em discussão e, em seguida, votação, com 37 (trinta e sete) conselheiros presentes, com o registro de 28 (vinte e oito) votos, a plenária reprovava a redação do inciso II do Art. 6º(sexto) e inciso III do Art. 7º(sétimo) aprovados no último Conselho Acadêmico - CsA e devido a esta discordância, foi realizada votação individual dos incisos frente à nova redação sugerida pelos conselheiros presentes. Ambas as sugestões foram aprovadas por unanimidade, ficando a redação do inciso dessa forma: “Art. 6º[...] Inciso II: Negros: documento de registro público, que atribua ao candidato à denominação de cor negra (Certidão de Nascimento ou Casamento, Escritura Pública ou qualquer documento público emitido em Cartório de Títulos e Documentos)”. “Art. 7º ... Inciso III: Os candidatos optantes do Sistema de Cotas não classificados no Sistema Universal terão suas provas discursivas corrigidas, numa proporção de três candidatos por vaga/curso dentro de cada grupo, estabelecendo-se o ponto de corte de cada um dos grupos”. Em discussão e, em seguida, votação, o plenário aprova por unanimidade a homologação da Resolução do Conselho Acadêmico – CsA / nº. 026/2005 com ressalvas, regulamentada na Resolução do Conselho Universitário – CsU / nº.019/2005. Em seguida, o Secretário Geral e o Vice-Reitor parabenizam a Comissão pelo brilhante trabalho que oportuniza a inclusão social na UEG. (Ata 034 – 17 de maio de 2005).

Em 2005, as cotas foram então regulamentadas constando que a comprovação da etnia negra, conforme o Art. 6º Inciso II da (Resolução CsU n.º 19/2005), seria feita por meio de documento de registro público, que comprovasse a cor do candidato, que poderia ser “Certidão de Nascimento ou Casamento, Escritura Pública ou qualquer documento público emitido em Cartório de Títulos e Documentos”. Não é comum que neste tipo de documento conste a cor da pessoa, acarretando a dificuldade de aquisição de um documento do tipo como fator dificultador e excludente no sistema de ingresso através das cotas. Em 2009, a UEG passou a considerar um acréscimo à forma de comprovação étnica no sistema de ingresso da

UEG: além do documento de registro público que defina a categoria racial, passou a existir a opção de avaliação por uma comissão permanente de avaliação definida para essa finalidade; consoante a Lei n.º 14.832/2004. O Conselho também aprovou o formato da Comissão Permanente de Avaliação e sua composição basilar.

Diante das lacunas deixadas pelo texto original da Lei e das devidas adaptações institucionais para a efetivação da legislação, a solução encontrada foi a necessidade de apresentação de um documento que conste a cor negra. Esse fator foi, no mínimo, dificultador do acesso às cotas étnico-raciais, visto que a grande maioria da população não possui um documento que atenda a tal exigência, o que leva a muitas desistências da vaga antes mesmo de tentar fazer o documento em cartório.

Em 2009, há alterações na forma de identificação adotada pela UEG para as cotas raciais, com a indicação e aprovação da comissão para heteroidentificação, que alterou a forma de comprovação étnica para ingresso por meio das cotas.

Os candidatos inscritos no sistema de cotas poderão, a qualquer tempo, serem convocados e avaliados pela comissão permanente de avaliação instituída pela Universidade Estadual de Goiás para este fim, a qual emitirá parecer decisório sobre o enquadramento ou não no sistema de cotas, em conformidade com a Lei Estadual no.14.832, de 12 de julho de 2004.”, o Magnífico Reitor Prof. Luiz, esclareceu que essa comissão será composta por membros do Núcleo de Seleção, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, Pró-Reitoria de Administração e membros Ad Hoc, após coloca em votação, aprovada pela plenária. Continuando, o Presidente apresentou para votação o Item 161.2 –“ negros: documento de registro público, que atribua ao candidato esta categoria racial (certidão de nascimento ou casamento, escritura pública, documento registrado no cartório de registro de títulos e documentos etc.) ou decisão expedida pela comissão permanente de avaliação instituída pela UEG para este fim confirmando a categoria racial do candidato”, plenária aprova. (Ata 051 – 03 de setembro de 2009).

A aprovação da banca de heteroidentificação, realizada pela Comissão Permanente de Avaliação, foi um avanço significativo na forma de identificação racial da UEG, visto que se assemelha mais ao sistema de autodeclaração e comprovação mediante bancas de heteroidentificação realizada pelo sistema federal de cotas. Em um contexto geral, podemos apontar as mudanças nas formas de identificação racial como um fator que gerou discórdias e disputas entre os agentes envolvidos na tarefa de organizar a entrada dos estudantes por cotas da maneira mais justa possível, dentro da legislação aprovada e contando com a autonomia universitária para a implementação prática.

Quanto às sessões de votação trabalhadas, no que tange à heteroidentificação, a fala do deputado Ivan Ornelas, durante a 1ª sessão extraordinária de votação em 15 de junho de 2004, afirma:

Pesquisa recente, Senhor Presidente, eminentes Deputados e Deputadas, mostrou que quando negros e seus descendentes são chamados a declarar a sua cor, eles próprios procuraram apresentar várias expressões para disfarçar a declaração verdadeira, que seria no sentido de dizer que pertencem a raça negra, e são da cor negra. A maioria apresentou expressões para dizer que seriam morenos, que seriam escurinhos, que seriam da cor de café com leite, que seriam de cor de chocolate, menos a afirmação certa, correta, honesta e orgulhosa daquela que deveriam dizer que são integrantes da raça negra ou então descendentes da raça negra. (Diário da Assembleia, Número 9.516, 2004).

Essa fala remete à própria construção da identidade racial brasileira, que se deu de maneira confusa devido às diversas ideologias branqueadoras propagadas. É importante ressaltar que a forma de identificação racial mudou no país, principalmente após a adoção de ações afirmativas. A autoafirmação racial ganhou uma perspectiva positiva e de maior empoderamento, fator que refletiu inclusive nas formas de autodeclaração étnico-racial, que apontou a população parda como majoritária no país pela primeira vez em 2022, conforme demonstra o gráfico 4.

3.2.2 Categoria 2: Desafios de Implementação e Avaliação

A implementação das cotas para o ingresso no sistema estadual de Educação Superior foi uma tarefa que demandou árduo trabalho para a formalização da Lei n.º 14.832/2004. Esse trabalho foi expresso superficialmente nas atas de 2005, que evidenciam que a Resolução que regulamentou o Sistema de Cotas foi feita por uma Comissão de Trabalhos previamente designada:

Resolução sobre a Regulamentação do Sistema de Cotas. O Prof. Odair salienta que foi designada uma Comissão de Trabalhos composta por um representante da Pós-Reitoria de Graduação - PrG, um do Núcleo de Seleção e outra da Gerência Jurídica, que após algumas reuniões, pesquisas e discussões, chegou ao documento final, já aprovado pelo Conselho Acadêmico - CsA e agora apresentado para apreciação do Conselho Universitário - CsU. A Resolução estabelece critérios para implementação da Lei Estadual n.º 14.832, de doze de julho de dois mil e quatro, que fixa cotas para o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de educação básica, negros, indígenas e portadores de deficiência nas Instituições de Educação Superior – IES integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior, nos

seus cursos de graduação oferecidos de forma regular, para o Processo Seletivo 2005/2 da UEG. (Ata 034 – 17 de maio de 2005).

Tais atas em questão revelam divergências quanto aos critérios de comprovação étnica, evidenciando tensões no que tange à identificação racial e à documentação necessária para tal. Torna-se uma questão polêmica e necessária para a efetivação do sistema de cotas, e se tornou um desafio considerável na implementação da política de cotas, como pode ser evidenciado na Ata 034 citada no item anterior.

Para além da dificuldade institucional e prática de comprovação étnica, outro desafio relevante foi avaliar a eficácia das políticas de cotas no que condiz ao fator de rendimento nos processos seletivos. A Ata 035, de 25 de setembro de 2005, aponta dados de que apenas um candidato cotista atingiu a pontuação mínima do vestibular. Esse dado sugere certa resistência quanto à capacidade dos candidatos cotistas, o que é posto pelo próprio Núcleo de Seleção da UEG, representado pela então diretora Professora Mestre Maria Salette da Trindade Rebelo:

Sistema de Cotas Classificação no Sistema de Cotas – aproveitamento mínimo = 50% (cinquenta por cento) da pontuação obtida pelo último classificado pelo Sistema Universal. [...] E justifica que no Processo Seletivo 2005/2 apenas 01 (um) candidato do Sistema de Cotas ficou nesse percentual o que demonstra que o percentual está a quem da realidade Treineiro – O treineiro fará somente as provas de habilidade específica (do curso de Arquitetura e Urbanismo) e de Conhecimentos Gerais. (Ata 035 – 25 de setembro de 2005).

Havia então uma baixa perspectiva quanto ao rendimento dos alunos cotistas no processo seletivo de ingresso aos bancos da universidade. Esse discurso demonstra um arcabouço de inseguranças e preconceitos baseados em dados muito primários de um Sistema de Cotas recentemente implantado e ainda em adequação. As notas de corte dos alunos cotistas foram muito variáveis ao longo dos anos, sendo em alguns momentos maiores do que as notas de corte dos alunos ingressos pelo sistema universal.

Em outro sentido, as atas demonstram que a implementação das cotas na UEG foi acompanhada por intensas discussões postas em votação nos Conselhos, sinalizando que a Lei de Cotas foi frequentemente discutida, revisitada e adaptada ao sistema de ingresso da própria universidade.

Homologação da Resolução CsU n. 017/2010 Ad Referendum que altera Resolução CsA n. 055/2005 que estabelece critérios para implementação da Lei Estadual n. 14.832, de 12 de julho de 2004, que fixa cotas para o ingresso na Universidade Estadual de Goiás – UEG, aprovada pela Resolução CsA n. 053/2010, a qual foi homologada por unanimidade pela Plenária. (Ata 056 – 17 de novembro de 2010)

A implementação das cotas foi, portanto, um processo dinâmico, repleto de avaliações e ajustes pelo caminho percorrido por essa política afirmativa, principalmente no que tange ao atendimento à legislação e a realidade das práticas institucionais, apontando as resistências políticas dos agentes envolvidos e os limites institucionais.

A seguir, alguns pontos apresentados pelos participantes do CsU sobre a implementação das cotas na UEG:

Desafios institucionais:

A Diretora de Palmeiras de Goiás, Profa Valcêmia, questionou se já foi criada uma comissão que avalia o sistema de cotas da Universidade, porém foi esclarecido que ainda não há regulamentação orçamentária para implantação da Lei. (Ata 056 – 17 de novembro de 2010, grifos nossos).

A Diretora da UnU de Palmeiras, Profa Valcêmia questionou os trabalhos da Comissão de Análise da Lei de Cotas, no estabelecimento de datas e critérios de análise das declarações. A Presidente da Sessão, Profa Eliana sugeriu que esse assunto fosse discutido especificamente com a Comissão. (Ata 058 – 30 de março de 2010, grifos nossos)

Em alguma medida, é possível analisar, nos excertos citados, que provavelmente há resistência individual ou de grupos representados por integrantes do CsU à implementação da Lei de Cotas na universidade, ou possível falta de comunicação e discussão mais ampliada em seu interior.

A UEG, em consonância com políticas nacionais, também foi implementando novas formas de ingresso, para além das Cotas, como forma de preenchimento de vagas públicas na graduação, relacionada a desafios das formas de ingresso, como o que se encontrou:

Item 5.6 da Pauta – Edital do 225 Processo Seletivo para Preenchimento das vagas Remanescentes do Processo seletivo UEG 2014/1 e Sistema de Avaliação Seriado SAS/UEG 2011/3, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, com relatoria da diretora do NS, Eliana Machado. Esta informou ser o edital um novo procedimento a ser realizado pela Universidade, explicou os critérios a serem observados, e indicou que o planejamento seria discutido posteriormente. A Presidência da Sessão foi retomada pelo reitor, professor Haroldo Reimer, que informou que essa proposta, discutida no CsA, integra uma política de inclusão. (Ata 078 – 09 de dezembro de 2013)

Pensar novas formas de ingresso para as vagas remanescentes, aliada ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, promove mais uma forma de inclusão para além do vestibular já existente como forma de ingresso na UEG.

3.2.3 Categoria 3: Políticas de Inclusão e Acesso

No percurso de constituição da própria UEG e na premissa da construção de Políticas de Inclusão, algumas ações vêm se estruturando e sendo orientadas e acompanhadas pelo NIAAF, como já explicitado no item 3.1 deste capítulo. A criação do Núcleo Intersetorial de Acessibilidade e Ações Afirmativas — NIAAF, reflete um movimento em direção à ampliação do acesso à educação superior, garantindo a diversidade e a inclusão no ambiente universitário. Assim, o referido Núcleo visa estruturar o atendimento às demandas dos diversos grupos sociais nele incluídos.

A discussão sobre a criação do NIAAF é apresentada em reunião do CsU:

[...] Dando seguimento à pauta, a pró-reitora Suely Cavalcante comentou a necessidade de juntar as pró-reitorias a fim de criar um Núcleo Intersetorial de Acessibilidade e Ações Afirmativas de toda a universidade. O professor Flávio Alves, como um dos realizadores do Núcleo, apresentou a minuta de resolução. A minuta de resolução de criação do Núcleo foi votada, tendo como resultado: 30 votos a favor, 0 contra e 1 abstenção. (Ata 119 – 05 de maio de 2021).

No processo de implantação e atuação do NIAAF, foi definido que este ficaria vinculado ao Gabinete do Reitor.

Houve apenas pequenas alterações nos arts. 222 e 223 (do Comitê Setorial do Compliance). No art. 224, acrescentou-se um parágrafo único que vincula o Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da UEG (NIAAF/UEG) ao Gabinete do Reitor, com atuação planejada pelo Comitê Institucional de Gestão Acadêmica (CIGA). (Ata 145 – 14 de dezembro de 2022).

A aprovação do NIAAF foi de fundamental importância para as políticas de cotas raciais, visto que esse núcleo é o responsável pelo acompanhamento das políticas de ações afirmativas. Percebe-se que sua implementação na universidade foi tardia, 16 anos após a implementação das cotas para acesso à universidade, mas muito bem-vinda e necessária.

Foram realizadas discussões sobre políticas de acesso para estudantes quilombolas no âmbito dos Conselhos e encaminhadas no CsU desde o ano de 2014:

O conselheiro Adelino Machado solicitou se possível acrescentar a política de bolsas, a bolsa para os quilombolas, tendo em vista a inclusão dos alunos que vem das comunidades Calunga. A vice-presidente pediu ao conselheiro para arrumar material que dê subsídios para a criação das bolsas, e deixou a cargo do conselheiro Adelino levantar as necessidades e a partir daí criar uma minuta. (Ata 089 – 15 de dezembro de 2014).

Não houve avanços imediatos, sob a argumentação de falta de recursos para a criação de bolsas, mas houve encaminhamentos para a criação de uma minuta. Apenas em 2017, a UEG cria uma política de reserva de vagas suplementares para estudantes quilombolas. Contando também com um processo seletivo especial para refugiados desde 2015. Mais

adiante no tempo, no mesmo CsU, foi apresentada e discutida proposta para Bolsa Permanência Quilombola:

Item 4.7 - Criação de Bolsa Permanência Quilombola, que foi apresentado pelo conselheiro Adelino Machado. [...] Em seguida, o conselheiro Olacir Araújo questionou se a bolsa quilombola estaria inserida no montante geral das bolsas ou se seriam novas bolsas. Se a proposta se inserisse no quantitativo de bolsas já existente, sugeriu que houvesse alteração na resolução que trata de bolsas. Na sequência, diante da limitação orçamentária da UEG, o presidente sugeriu retirar a matéria de pauta e voltar a discuti-la quando os recursos para ela estivessem assegurados. Sugeriu que talvez em novembro, quando se voltaria a discutir a questão, houvesse a criação de um quantitativo dessas bolsas dentro das bolsas permanência. O conselheiro Edson Júnior perguntou se todo aluno quilombola que ingressasse já receberia a bolsa. Disse que entendia que a proposta não era a de criar um quadro de vagas e, portanto, não haveria, naquele momento, vinculação orçamentária. Posteriormente, o conselheiro Marconi Lima defendeu que a resolução que cria a política não fixasse a quantidade de bolsas, a qual deveria ser prevista em edital específico. Ressaltou, ainda, que aquela atitude colocava cada vez mais a UEG no imaginário social como uma instituição importante no cenário da inclusão. Na sequência, o conselheiro Marcos Torres disse que a UEG não tinha nenhum recurso adicional assegurado para bolsas em 2018 e seria inadequado gerar no aluno quilombola esse tipo de expectativa. Defendeu que houvesse, pelo menos, uma cota dentro das bolsas permanência comuns. O conselheiro Adelino Machado manifestou que reconhecia as fragilidades econômicas da UEG e que não tinha a pretensão de que a implantação das bolsas ocorresse de maneira imediata. (Ata 105 – 11 de outubro de 2017, grifos nossos).

A proposta foi adiada com a argumentação de ainda não se ter recursos adicionais ou previstos para criação e implementação de bolsas específicas para quilombolas. Esse trecho deixa evidente a preocupação constante dos agentes que constituem a UEG com as políticas de inclusão e permanência, edificando a universidade como uma importante atriz no cenário da inclusão a âmbito nacional.

A inclusão de novas categorias de cotas é uma perspectiva de avanço e, enquanto políticas de Ações Afirmativas, devem ser adaptadas às necessidades da população historicamente excluída ou marginalizada do acesso aos diplomas de ensino superior. A UEG, com todas as suas especificidades, possui demandas específicas que devem ser pensadas para evoluir na inclusão social.

Observamos nos registros das atas em questão, apontamentos de discussões acerca da ampliação das cotas para a inclusão de outras etnias e grupos historicamente excluídos, como ciganos e transgêneros, como disposto na Ata 125:

Pauta 4.1.1 Aprovação do Edital do Vestibular 2022/1. O conselheiro Edson Arantes pediu a inclusão no quadro de vagas dos vestibulares, como uma

questão a se pensar para os próximos editais, a inclusão de vagas para ciganos e transgêneros, salientando a importância da inclusão dentro da Universidade, hipótese esta que deverá ser analisada de acordo com a Legislação. (Ata 125 – 27 de outubro de 2021)

Também se percebe como importante a criação de espaços de diálogo, como a ideia apontada:

[...] A conselheira Maria Olinda Barreto apresentou sua fala sobre o evento e seus propósitos. Também comentou sobre a proposta de um Fórum de Formação, no qual seriam discutidas ações afirmativas no Estado de Goiás com as mesmas Instituições. A conselheira assegurou que as informações serão repassadas posteriormente aos demais conselheiros se efetivamente concretizadas. (Ata 084 – 07 de agosto de 2014).

A criação de um Fórum de Formação para a discussão das Ações Afirmativas constituiria um passo importante para uma maior inclusão e cooperação entre as unidades acadêmicas e institucionais, porém, se esse Fórum foi constituído, as discussões e produções, orientações, não chegaram às Unidades Universitárias da UEG.

Identifica-se que houve dificuldades na implementação, com várias demonstrações de resistências por parte dos agentes da comunidade universitária que possuem poder e voz para votar em espaços de decisão, como o CsU. Porém, também houve propostas para melhorar as políticas de inclusão e permanência para efetiva democratização da universidade.

Dentro das possibilidades burocráticas e orçamentárias, a UEG implementou políticas de inclusão e acompanhamento das cotas raciais. Nesse sentido, em 2020, a Lei 14.832/2004 foi alterada pela Lei n.º 20.807, de 15 de julho de 2020, empregando o sistema de cotas raciais por mais 25 anos. Demonstrando como essa política promoveu bons resultados no âmbito da inclusão social.

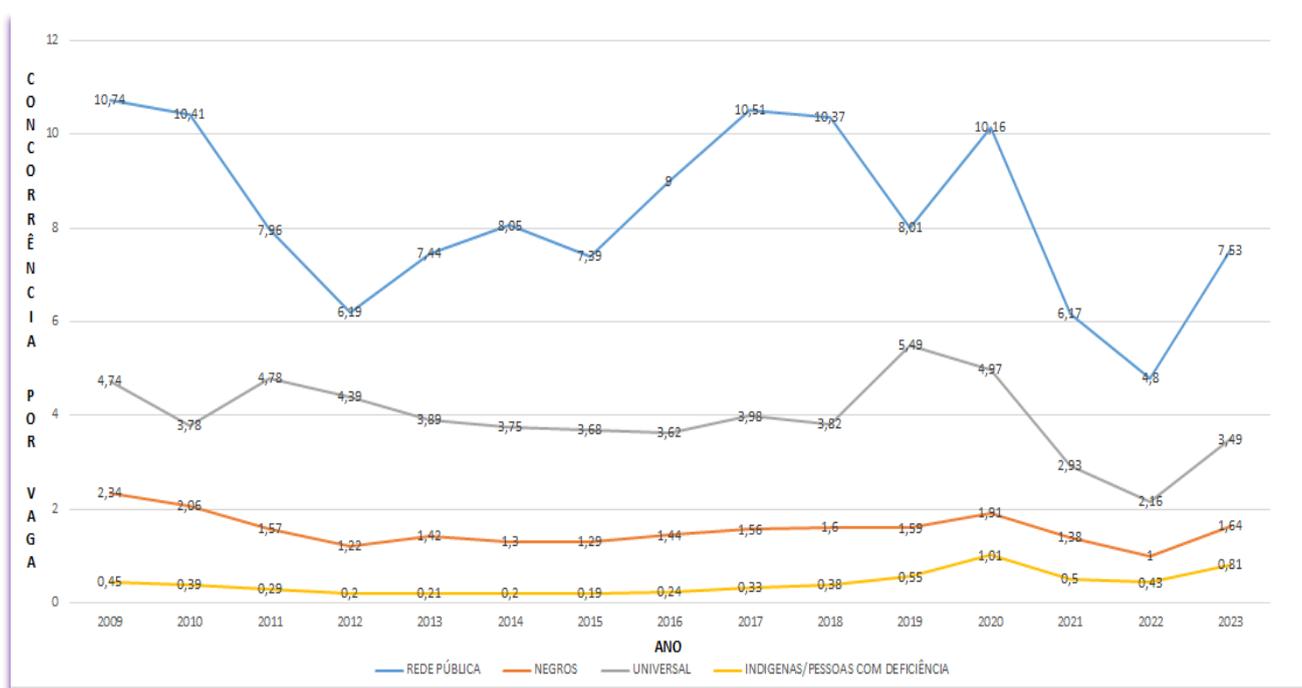
3.3 Sentidos e importância das Cotas Raciais na UEG

Este tópico explora em dados quantitativos os sentidos e a importância prática da Política de Cotas Raciais na UEG. Compreende que os números refletem anos de trabalho e dedicação de toda a comunidade acadêmica para cumprir a Lei n.º 14.832/2004 e para transformar a realidade de quem é beneficiado pelo Sistema de Cotas. Os dados quantitativos foram coletados via solicitação ao Setor de “dados” da UEG, sendo ofertados dados de 2009 a 2023. Os dados foram lapidados e expressos por meio de gráficos de modo que ilustrassem as modificações que o Sistema de Cotas provocou na distribuição de vagas da UEG.

Observamos que os dados analisados nesse item são importantes para traçar um comparativo e conseguir demonstrar a importância das cotas raciais na modificação dos percentuais quantitativos supracitados e, desse modo, confluem para a compreensão dos efeitos da Política de Cotas Raciais empreendida na UEG desde 2004. Os dados quantitativos são importantes para a avaliação e monitoramento das políticas públicas educacionais e trazem informações relevantes para a transformação social. Dessa forma, temos a convicção de que os dados quantitativos revelam modificações substantivas nas vidas das pessoas e podem respaldar outras políticas de inclusão na UEG, por exemplo.

O primeiro ponto a ser destacado é a questão da concorrência por vaga entre os anos de 2009 e 2023. Destacamos aqui as diferenças contrastantes demonstradas na concorrência entre os alunos oriundos da rede pública de educação, os quais se destacaram pela maior concorrência dentre as formas de ingresso, atingindo a máxima concorrência em 2009 com 10,74 concorrentes por vaga e a mínima em 2022, com 4,8 concorrentes por vaga, dentre oscilações muito variáveis. A concorrência entre os alunos negros demonstrou números menos variáveis, com a maior concorrência em 2009, com 2,32 alunos por vaga, e a menor em 2022, de apenas 1 aluno por vaga. A concorrência no sistema universal foi maior em 2019, com 5,49 alunos por vaga, e a menor em 2022, com 2,16 alunos por vaga. Já a concorrência para alunos indígenas e pessoas com deficiência foi maior em 2020, com 1,01 por vaga, e a menor em 2015, com 0,19 alunos por vaga.

Gráfico 5 – Concorrência dos estudantes por vagas na UEG (2009 a 2023)



Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

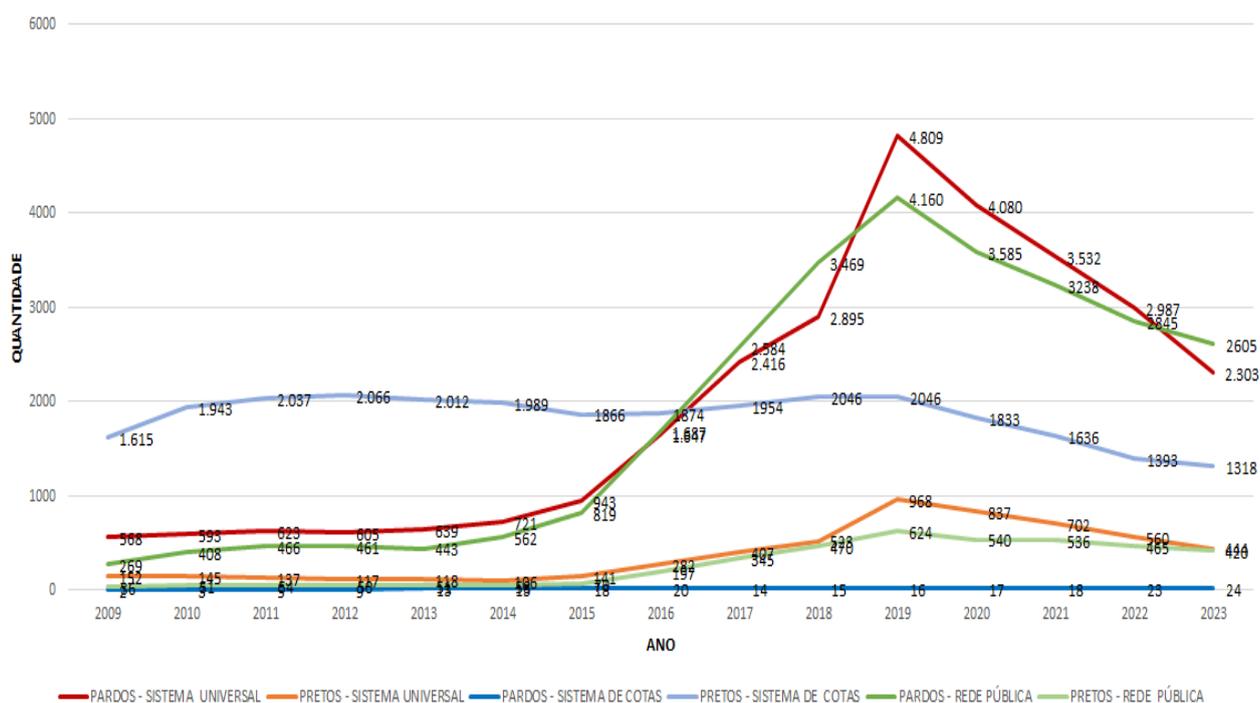
Os percentuais expressos no Gráfico 5 demonstram que a concorrência por cotas étnico-raciais foi menor em todos os anos analisados em relação à concorrência pelo sistema universal e pela rede pública, sendo esta última a forma de ingresso mais concorrida. A partir de uma expectativa popular, esperava-se que as vagas da UEG, uma universidade pública, destinadas à ampla concorrência, fossem mais concorridas, porém, observa-se maior demanda pelos alunos advindos da escola pública, fator que leva à reflexão de que as vagas reservadas para as escolas públicas, podem estar sendo insuficientes.

Essas vagas são de critério socioeconômico, fator de discussão durante a tramitação da Lei de Cotas do Estado de Goiás, por ora contrapor e ora complementar a ideia original de tratar das cotas apenas e diretamente vinculadas ao critério étnico-racial. Ambos os critérios são indistintamente importantes para a inclusão étnico-racial, objeto primeiro desta pesquisa, por considerar que a necessidade de cotas étnico-raciais caminha em consonância com a necessidade de reconhecimento da exclusão e conseqüente pobreza relegada à população negra no País. Na referida análise, a Lei n.º 14.832/2004 e as resoluções que regulamentaram as Cotas na UEG, optaram por dar ao candidato apenas uma opção no ato de inscrição às vagas por cotas, sendo elas a inscrição por cotas étnico-raciais, por critério de escola pública ou por critério de pessoas com deficiência, ou indígenas. Tal fato é importante no poder de escolha do estudante, mas, na prática, leva muitos estudantes negros a se inscreverem apenas

pelo critério de escolas públicas, não garantindo ao estudante um aumento de oportunidades, mas limitando sua oportunidade de ingressar dentro da concorrência imposta àquele critério de ingresso escolhido.

No sistema nacional de cotas, o estudante tem outras opções para se inscrever, como concorrer pelo critério estudante oriundo de escolas públicas, e também pelo critério étnico-racial, ao mesmo tempo, oferecendo aos estudantes mais possibilidades de ingressar na vaga pretendida. Ambos os sistemas aqui discutidos analisam a nota do estudante primeiramente no Sistema Universal, e posteriormente, caso a nota não seja suficiente para tal, levam-no a concorrer pelo critério de cota inscrito.

Gráfico 6 – Quantitativo de pretos e pardos em diferentes formas de ingresso (2009 a 2023)



Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

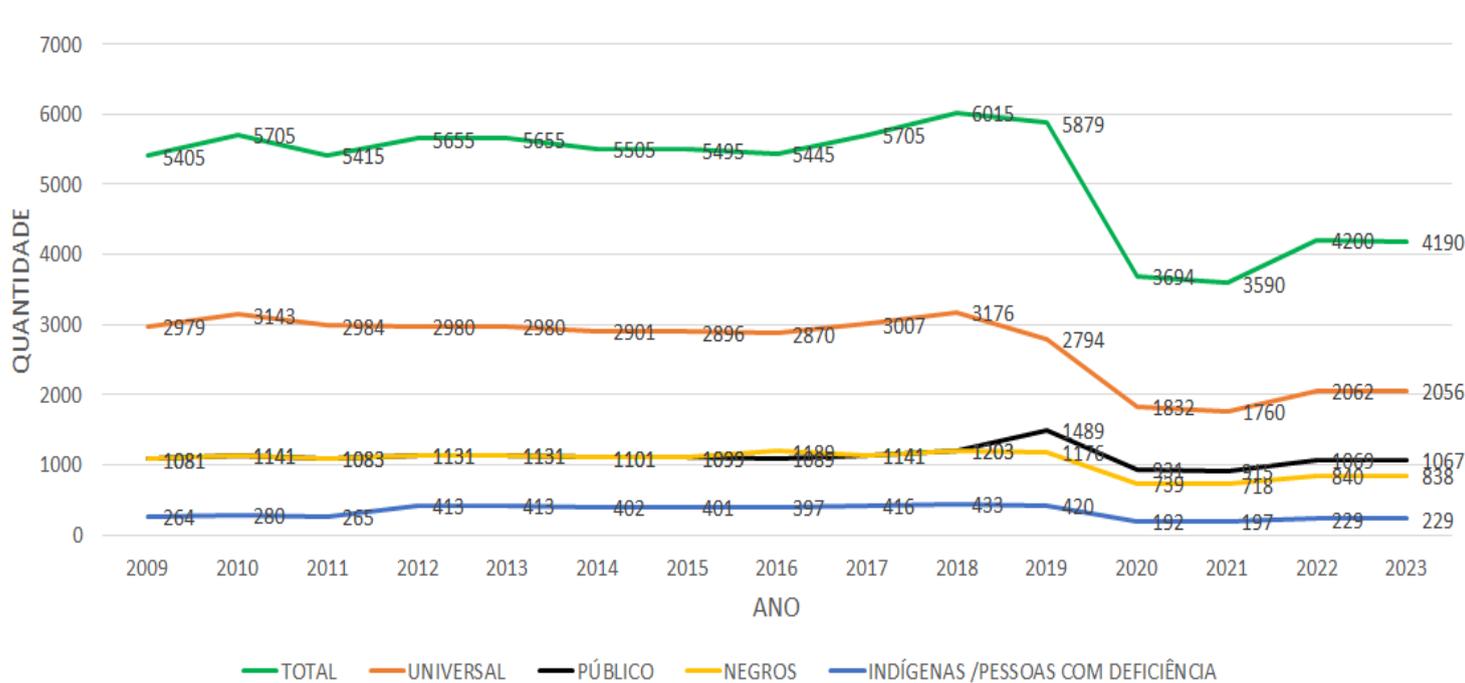
O gráfico 6, acima, reafirma de certa maneira essa colocação, por demonstrar que o número de alunos autodeclarados pretos e pardos aumentou em 2015, tanto no ingresso através do sistema universal quanto no ingresso como alunos da rede pública. Atingiu o ápice em 2019, com 4.809 alunos autodeclarados pardos, ingressados pelo sistema universal, e 968 autodeclarados pretos, pela mesma forma de ingresso, assim como, atingiu 4.160 alunos

autodeclarados pardos ingressos pelo sistema de cotas para alunos de escolas públicas e 624 alunos autodeclarados pretos também ingressos pelo mesmo tipo de cota. Enquanto no sistema de cotas étnico-raciais, dentre os alunos autodeclarados pretos, manteve uma variação entre 1.615 alunos em 2009, atingindo máxima de 2.066 alunos em 2013 e mínima de 1.318 alunos em 2022, e dentre os alunos autodeclarados pardos, houve uma leve variação constando mínima de 2 alunos em 2009 e 23 alunos em 2022.

Dessa maneira, alguns pontos são observados, a leve constante do Sistema de Cotas que garantiu a entrada de estudantes pretos e pardos de maneira linear desde 2009 até 2023; outro ponto é a baixa constante e, a partir de 2015, aumento significativo, de ingresso de alunos pardos tanto do Sistema de Cotas para a rede pública quanto do Sistema Universal. Tais dados nos levam a refletir sobre os fatores que levaram esses alunos pretos e pardos a disputar vagas no Sistema de Cotas para alunos de escolas públicas, tendo em vista que, disputando vagas na categoria de cotas étnicas, eles teriam maior chance de serem aprovados. Pode-se inferir, não de maneira definitiva sobre esse dado, que o estigma e o preconceito social em relação a pessoas negras interferem nas decisões dessas pessoas no ato da autodeclaração, considerando que o *habitus* racista ainda é passível de persistir no imaginário e senso comum dos estudantes e sociedade, de modo geral, de que as Cotas Raciais se constituiriam como um “facilitador” para o ingresso na educação superior.

De todo modo, é visível que a autodeclaração étnico-racial cresceu mesmo entre os não cotistas raciais, refletindo a identidade do próprio país, como discutimos no Capítulo II. Com a consciência étnico-racial mais elevada na última década, os concorrentes às vagas do Sistema Estadual de Educação Superior em Goiás passaram a declarar-se independentes das formas de ingresso.

Outro fator bastante relevante a ser discutido são as vagas ofertadas pela UEG:

Gráfico 7 – Vagas do sistema de cotas ofertadas na UEG (2009 a 2023)

Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

Dentre as formas de ingresso observadas, as vagas ofertadas pela UEG diminuíram entre 2009 e 2023, saindo de um total de 5.405 vagas em 2009 e regredindo para 4.150 vagas em 2023, ou seja, uma redução considerável de aproximadamente 23,2%. O grupo de ingresso pelo sistema universal teve redução de 900 vagas. Enquanto o grupo de alunos negros (que contabilizam autodeclarados pretos e pardos) teve redução de 243 vagas, o grupo de alunos oriundos de escolas públicas sofreu redução de 14 vagas e o grupo de indígenas e pessoas com deficiência sofreram redução de 34 vagas. O número de vagas afetadas aponta para o sistema universal como o grupo mais afetado na redução de vagas, com uma redução de aproximadamente 44,5% das vagas, seguido das vagas para alunos negros sofreu redução de 22,48%, já os alunos indígenas e pessoas com deficiência sofreram redução de cerca de 15% e o grupo menos afetado foi o de alunos de escolas públicas com redução de 1,3% de suas vagas.

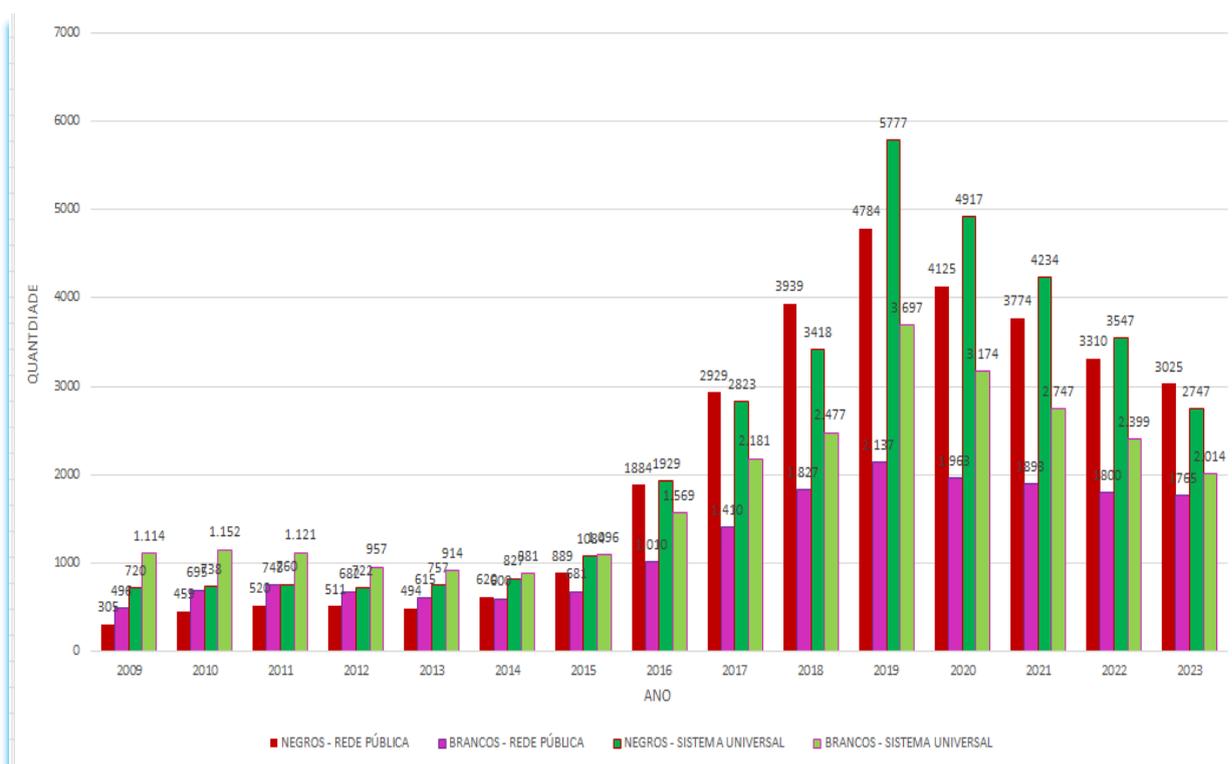
Embora o grupo mais impactado pela diminuição do número de vagas na UEG tenha sido o Sistema Universal, nenhum outro grupo ganhou com essa redução que impactou a todos da mesma maneira. A diminuição no número de vagas apresenta perda significativa para a população cotista, quando pensamos no que representa cada vaga em uma universidade pública. As vagas aqui tratadas representam o acesso historicamente negado à educação e

consequentemente a uma mudança de vida. O acesso ao conhecimento significa, dentre tantas coisas, o acesso ao capital cultural e social reservado por muito tempo à elite econômica do país, e que ainda possibilita formas de acesso ao poder através do conhecimento.

A diminuição em escala geral do número de vagas é um reflexo direto da exclusão provocada pelo sistema capitalista e neoliberal, que impactam drasticamente a educação através das políticas públicas educacionais e econômicas impostas para atender os interesses e privilegiar os grupos que detém o poder político. Por ser uma Universidade Estadual, a UEG foi criada para atender às demandas políticas de crescimento do Estado; por isso, é uma instituição passível de sofrer o impacto de quaisquer mudanças político-econômicas que ocorram no seio do Estado de Goiás.

A conquista de reserva de vagas, principalmente para os alunos negros, foi uma conquista histórica que colocou nos bancos universitários, uma fração considerável de pessoas antes marginalizadas dos bens sociais e promoveu o acesso dos mesmos a lugares antes não alcançados, como cargos de prestígio, poder e voz. Por outro lado, quando se reserva determinado percentual de vagas para certos grupos, retira-se de outro, provocando resistências dos grupos historicamente privilegiados. Essa resistência foi demonstrada desde a proposição do primeiro PL que determinava cotas para negros nas universidades, por toda a tramitação da Lei Estadual de Cotas e posteriormente durante o processo de implementação da lei. Mesmo com todas as barreiras impostas pelo processo político e democrático, as cotas conseguiram alcançar índices transformadores na vida de cada um de seus beneficiários e também no perfil da própria UEG, como é possível identificar no Gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Negros x brancos ingressos pelo sistema universal e de reserva de vagas da escola pública (2009 a 2023)



Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

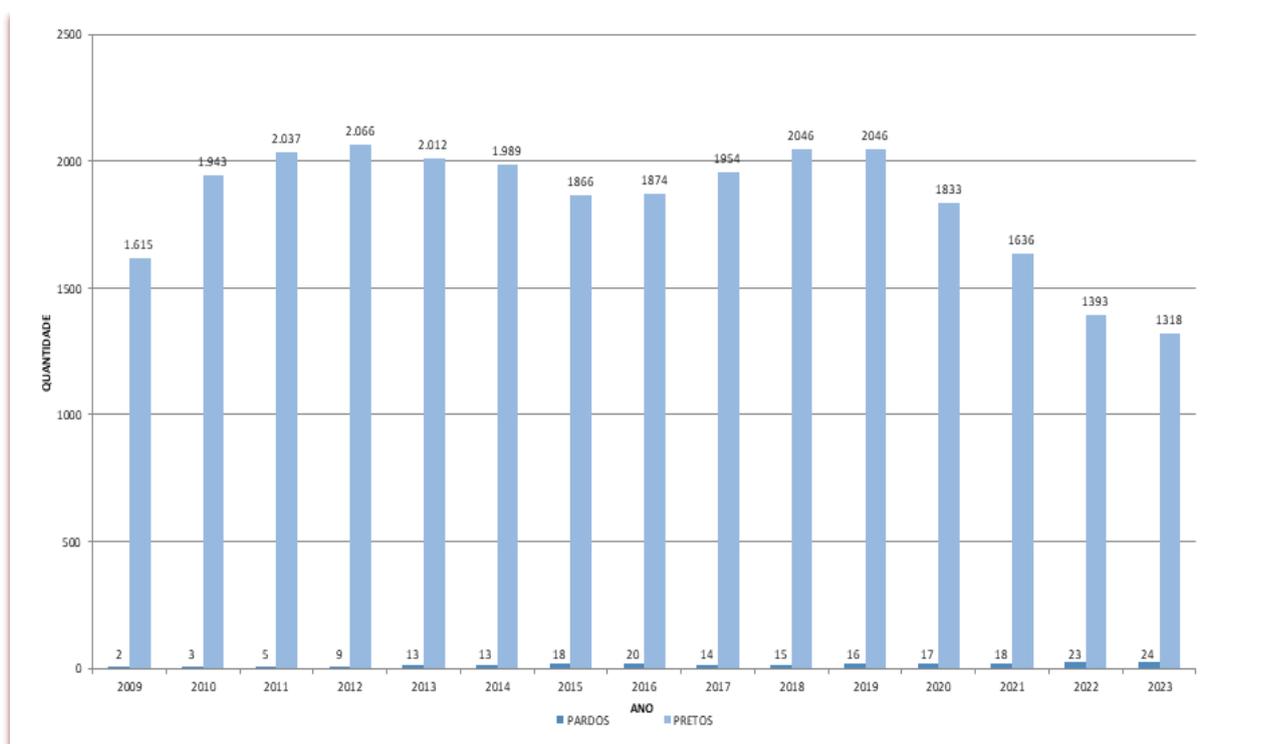
O gráfico 8 acima indica o quantitativo de alunos negros e brancos ingressos tanto pelo sistema universal quanto pelo sistema de cotas para alunos da rede pública. Dentre os dados analisados, os alunos negros oriundos da rede pública atingiram seu menor número em 2009, com 305 alunos autodeclarados pretos, e seu ápice em 2019, constando 4.784 alunos autodeclarados pretos. Os alunos brancos da rede pública registraram seu menor número também em 2010, com 498 alunos autodeclarados brancos, e seu maior número em 2019, com 2.137 alunos autodeclarados brancos. Já os alunos negros ingressos pelo sistema universal registraram o menor número em 2009, com 720 alunos autodeclarados negros, e o maior número de alunos autodeclarados negros em 2019, com 5.777 alunos. E por fim, os alunos brancos ingressos mediante sistema universal registraram seu menor número em 2013, com 914 alunos autodeclarados brancos, e maior número também em 2019, com 3.697 alunos autodeclarados brancos.

Os alunos autodeclarados negros da rede pública e do sistema universal, representados pelas cores vermelha e verde, ficam em menor número entre os anos de 2009 e 2015 e avançando a partir de 2016, constando números significativamente maiores do número de brancos ingressos pelas mesmas formas. Desse modo, constatamos que, após 10 anos da implementação da Lei de Cotas na UEG, os efeitos dessa política começaram a modificar o perfil dos estudantes que compõem a universidade, mesmo fora do sistema especificamente

reservado para a população negra. Não podemos esquecer, é claro, que há outro fator importante ainda na seleção, em que os alunos que atingirem determinada nota, acima da nota de corte, deixam de concorrer às cotas e ingressam pelo Sistema Universal. Os estudantes negros que ingressaram com nota maior do que a nota de corte integram também o gráfico acima.

O gráfico 9, a seguir, mostra números direcionados ao número de autodeclarados pretos e pardos ingressantes pelo Sistema de Cotas.

Gráfico 9 – Número de pretos e pardos ingressos pelo sistema de cotas (2009 a 2023)



Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

É possível observar que, no gráfico 8, os alunos negros do sistema universal constituíram-se maioria ao longo do tempo, considerando que esse grupo reúne tanto pessoas autodeclaradas negras quanto pessoas autodeclaradas pardas. Enquanto no gráfico 9, o número de autodeclarados pretos é predominante e sofre leves variações ao longo do período analisado, enquanto os autodeclarados pardos constituem-se minoria, com, no máximo, vinte e quatro pessoas pardas autodeclaradas em todo esse tempo. Esse fator desvela o grau de

politização étnico-racial dos alunos em suas formas de autodeclaração e revela o verdadeiro perfil étnico-racial da maioria dos estudantes da UEG.

No que se refere à faixa etária predominante entre os cotistas negros, seguem dados no Gráfico 10, a seguir.

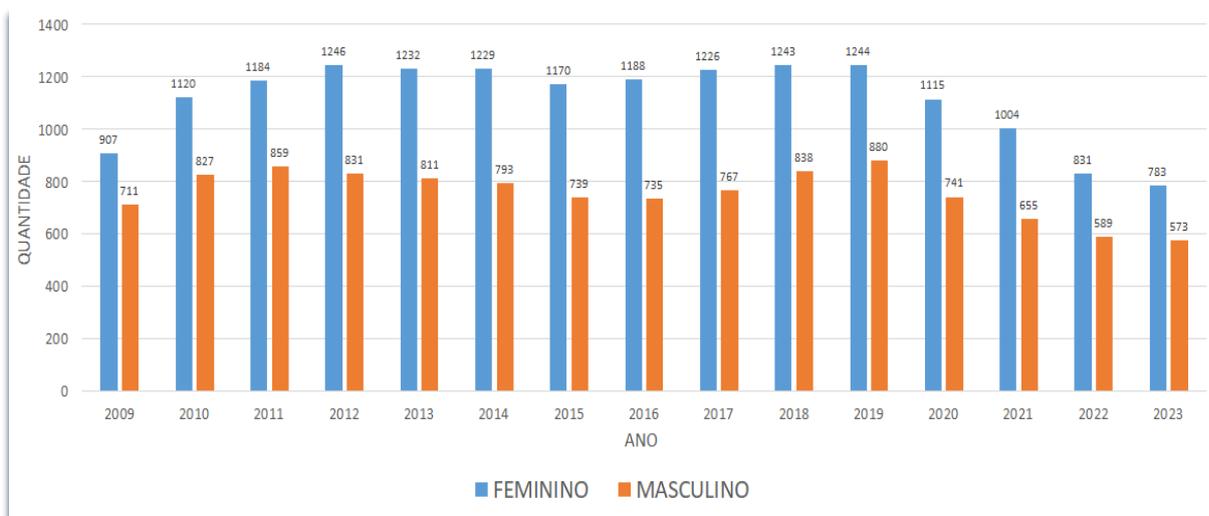
Gráfico 10 - Cotistas negros por faixa etária (2009 a 2023)



Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

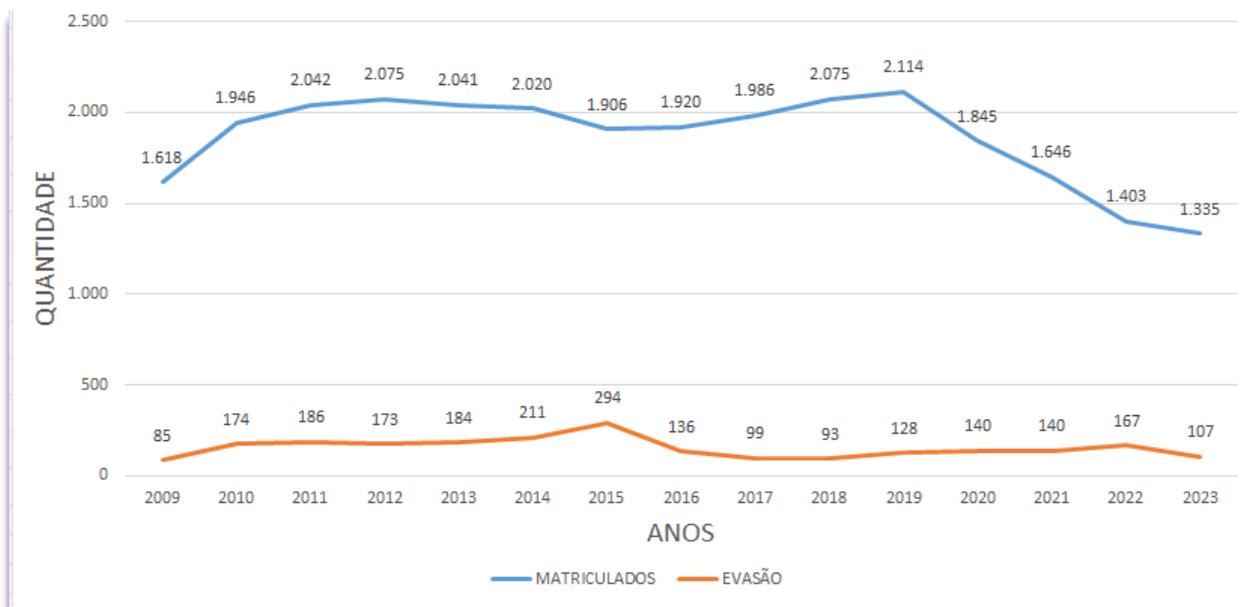
Observa-se que o menor número de alunos cotistas negros está entre a faixa etária maior que 60 anos e entre 16 e 17 anos. O maior índice de cotistas negros está na faixa etária de 18 a 34 anos. A idade da população cotista é importante quando pensamos nos fatores que levam à evasão, devido ao trabalho ou trabalhos domésticos e de cuidados com familiares, muitas vezes interligados a fatores de gênero.

Gráfico 11 – Cotistas negros por gênero (2009 a 2023)



Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

O gráfico 11, acima, aponta o número de cotistas por gênero, deixando evidente que a maioria dos estudantes cotistas negros é do público feminino. A UEG é uma universidade com cursos, majoritariamente, de licenciaturas e o público das licenciaturas é significativamente feminino. Esse é um fator a ser considerado para justificar o predomínio do gênero feminino dentre os estudantes cotistas raciais. De maneira geral, as mulheres acabam alcançando maior escolaridade do que os homens e vêm angariando espaços de poder na sociedade através da diplomação, inclusive entre as mulheres negras, que vêm conquistando espaços importantes dentro da universidade e da sociedade. No entanto, esse mesmo público tende a enfrentar muitos desafios para tal conquista, desafios cotidianos como conciliar trabalho remunerado, trabalho não remunerado e estudos. Fatores como estes levam a números alarmantes, como veremos nos gráficos a seguir.

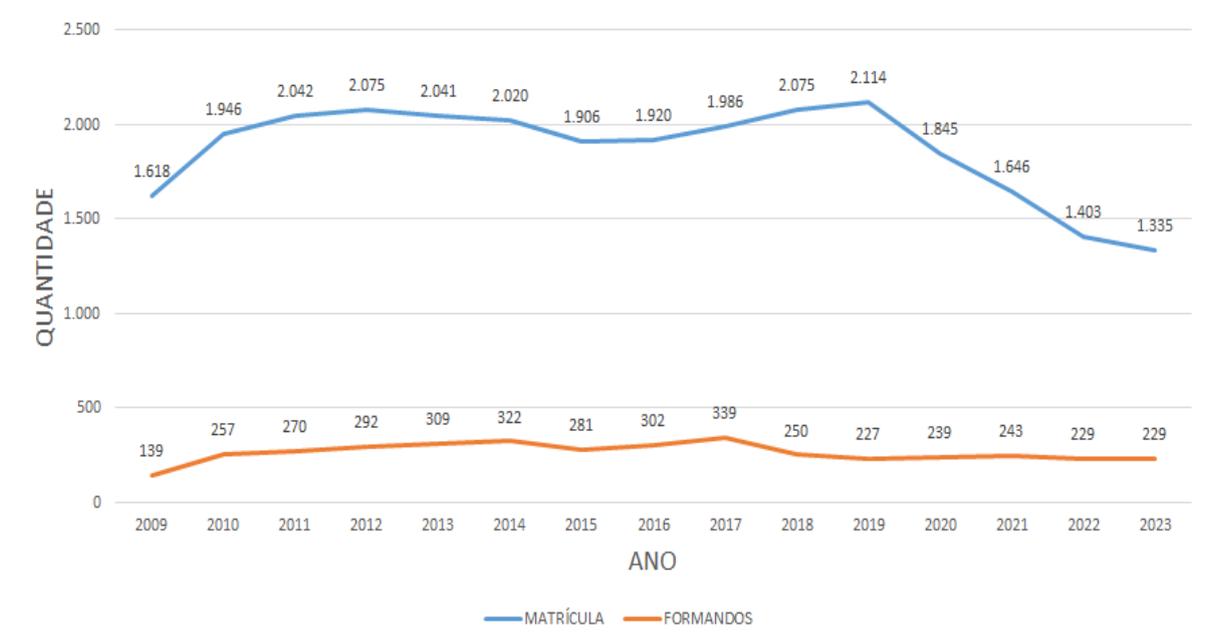
Gráfico 12 – Matrícula x evasão de alunos negros (2009 a 2023)

Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

O gráfico 12 mostra os altos números de evasão que ocorrem entre alunos negros advindos do Sistema de Cotas na UEG. Além dos problemas já apontados que levam à evasão, a falta de condições objetivas, como bolsas permanência especificamente destinadas aos alunos cotistas também compõem esse cenário que torna a universidade um desafio ainda maior para os estudantes cotistas que emergem muitas vezes de uma realidade social complexa. Esses estudantes chegam a observar o espaço universitário como um mundo alheio à sua realidade, devido às diversas exigências que se fazem necessárias para obter um diploma de nível superior, como o investimento de tempo, dinheiro e conhecimentos prévios que em caso de defasagens escolares anteriores, terão que ser construídos com o esforço redobrado.

Considerando que a maioria dos alunos cotistas é majoritariamente mulher, os dados sobre a evasão apontam para a necessidade de políticas complementares que assegurem não apenas o ingresso, mas a permanência desses estudantes. A falta de suporte financeiro, a ausência de programas de mentoria e a sobrecarga de trabalho doméstico são alguns dos fatores que dificultam a permanência dos cotistas na universidade.

Gráfico 13 – Número de cotistas negros ingressantes x número de cotistas negros formandos (2009 a 2023)



Fonte: Produção própria, com base em dados fornecidos pela UEG.

Outro cenário complexo se faz quando observamos o número de estudantes cotistas negros matriculados e o número de formandos da mesma forma de ingresso. Entre 2009 e 2023, o menor número de formandos foi em 2009, em que houve 139 formandos, e o maior número foi em 2017, em que se formaram 339 alunos cotistas negros. Tendo em vista que as matrículas dessa modalidade de ingresso estão sempre acima de 1.335 matrículas por ano, o número de formandos negros é muito baixo. Se considerarmos que um curso, em média, dura 4 anos, o número de formandos negros cotistas varia em torno de 25% para menos em relação aos que ingressaram.

Esse número, bem similar ao número de evasão dos cotistas negros, é um fator de reflexão, pois, a universidade conseguiu abrir portas para o acesso da população negra, e não conseguiu manter a maioria desses alunos na universidade até o final do curso e garantir a diplomação desses estudantes no período analisado. Desse modo, sintetiza-se que os dados sugerem uma disparidade significativa entre os índices de ingresso e conclusão dos cursos entre cotistas negros e não cotistas. Isso revela que, embora a política de cotas tenha cumprido seu papel de facilitar o acesso, os desafios da permanência ainda persistem, especialmente para os estudantes mais vulneráveis social e economicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou a implementação e os resultados da política de cotas raciais na Universidade Estadual de Goiás (UEG), com foco na inclusão da população negra no ensino superior público. A partir de uma perspectiva histórica e documental, foi possível observar que a adoção das cotas raciais, desde 2004 na UEG, desempenhou um papel crucial na democratização do acesso, refletindo a ampliação do perfil discente e a promoção da equidade racial na universidade.

No entanto, os desafios relacionados à permanência dos alunos cotistas, especialmente entre as mulheres negras, permanecem uma questão crítica. A pesquisa identificou que a evasão entre esses estudantes está ligada a fatores socioeconômicos, acadêmicos e culturais, que indicam a necessidade de políticas complementares para garantir o sucesso acadêmico após o ingresso.

A exposição da pesquisa se esforça em desvelar o movimento produzido na construção de uma política pública singular, no campo da educação superior no Brasil, considerada a história do povo negro e da educação brasileira. A Política de Cotas, em especial, a de Cotas Raciais, é resultado de lutas e disputas no âmbito da sociedade e no âmbito acadêmico. E são disputas que persistem no campo da educação superior, porém há avanços consideráveis.

Considera-se que os objetivos gerais e específicos foram alcançados, por meio dos processos metodológicos que se ativeram a cercar e compreender o objeto de estudo. Assim como, o problema central do trabalho foi o elemento norteador de toda a pesquisa e foi respondido ao longo da exposição da pesquisa.

Foram muitos elementos e dados encontrados por meio da metodologia desenvolvida e a análise desses achados de pesquisa foi fundamentada na dialética. É importante destacar que a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados seguiram a necessidade do que se colocava a ser investigado, ou seja, no percurso da pesquisa. Buscamos a compreensão de totalidade para se chegar ao particular e, em alguma medida, evidenciar contradições presentes no percurso de produção e implementação da política ao nível nacional e, de forma mais detida, na UEG.

Compreendemos a função do Estado, como campo significativo de relações institucionais e campo fértil das disputas no escopo do capitalismo neoliberal, sendo ele mesmo um Estado capitalista. Procuramos, nesse sentido, apreender as relações entre Estado, política e educação que confluem para a construção de políticas públicas educacionais. Esse

ponto do estudo e da pesquisa nos deu condições de compreender a produção do poder, em especial, do poder político e sua ampla articulação e aglutinação em grupos. Foi possível entender que as estratégias políticas guardam intenções de grupos capitalizados no sentido de garantir seus interesses. Os interesses também são “combinados”, estrategicamente produzidos para o convencimento e para a manutenção de grupos no poder.

Com esse mesmo entendimento, encontramos a educação superior como campo de disputas e compreendemos que as políticas educacionais são alvo incessante de disputas políticas, seja no interior do próprio campo, seja na intersecção com o campo político, materializado nas estruturas do Estado seja na intersecção com grupos organizados da sociedade civil e movimentos sociais. Ou seja, a produção de políticas educacionais se dá nesse movimento de lutas e disputas, uma realidade em movimento, de difícil apreensão.

A percepção, a partir da pesquisa realizada, é de que no processo de tramitação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, denominada Lei de Cotas, na Câmara dos Deputados, se deu sob o movimento político de intensas disputas em 13 anos de tramitação. Da mesma forma, a tramitação da Lei n.º 14.832, de 12 de julho de 2004, apesar de uma curta trajetória legislativa, se deu sob movimento político semelhante, com as particularidades políticas do Estado de Goiás, que permitiu que as cotas fossem implementadas de forma mais rápida no Estado, tornando a UEG uma das pioneiras na implementação de políticas de cotas no Brasil.

Do mesmo modo, os fundamentos epistemológicos que estiveram na base das análises foram também tratados no conjunto dessa investigação. A discussão sobre raça e racismo, *habitus* racista contribuíram para a melhor compreensão das Ações Afirmativas no Brasil, os porquês de tais políticas de inclusão, os conceitos fundamentais, bem como seus limites.

Tais estudos levaram à compreensão de que a inclusão no mundo capitalista é mínima em relação a uma exclusão gigantesca; sendo a exclusão, compreendida com a negação de certos espaços, direitos e privilégios para determinados grupos sociais, para a garantia do privilégio de outros grupos. Também é possível afirmar que a inclusão também é excludente, considerada a impossibilidade de atingir a igualdade num sistema que tem como base a desigualdade. Nesse sentido, as AF constituem-se como uma forma de amenizar as desigualdades, sendo importantes e necessárias, porém, não são sozinhas, uma solução que conseguirá eliminar as desigualdades e tornar a sociedade totalmente igualitária.

Ao analisar os processos de produção e implementação da Política de Cotas raciais na UEG, por meio dos documentos disponibilizados e encontrados, foi possível verificar contradições, divergências políticas e ideológicas. Avalia-se que as cotas, aglutinadas ao

potencial formativo da UEG no Estado de Goiás, é uma política pioneira e de impacto na realidade social dos estudantes em questão e no perfil de alunos da própria universidade.

Considera-se que o processo de produção e implementação da Política de Cotas nas universidades públicas, tanto a âmbito nacional, quanto a âmbito estadual, impulsionou o processo de conscientização sobre o direito à educação superior pelos estudantes negros no campo acadêmico. Fortalecendo a luta dos movimentos negros e tornando a essa política uma realidade acadêmica.

Dentre os desafios enfrentados pela UEG, a análise dos dados desta instituição mostrou que, embora a política de cotas tenha sido eficaz no aumento do número de estudantes negros ingressantes, a taxa de evasão desses alunos, especialmente das mulheres, ainda é uma preocupação relevante. Isso evidencia que, para além da política de ingresso, é necessário implementar ações que assegurem a permanência e o êxito acadêmico, como programas de apoio financeiro, mentorias acadêmicas, e serviços de suporte psicológico e social. Pois, a ausência de políticas de assistência estudantil mais robustas pode comprometer os objetivos de inclusão e equidade da política de cotas. E a falta de suporte institucional adequado para acompanhar os alunos cotistas ao longo de sua trajetória acadêmica também é um ponto que merece destaque.

Outro desafio premente na UEG se dá pela sua própria configuração como universidade multicampi: a comunicação, a percepção de coletivo, a ideia de unidade; são questões que merecem atenção, em especial por verificarmos as descontinuidades na comunicação e entendimento de propostas para as tomadas de decisões no âmbito da gestão superior, visualizadas nos registros das atas do CsU.

Avalia-se que a UEG, uma universidade nova no campo da educação superior, apresenta uma Política de Cotas substantiva, porém merece constante avaliação para imprimir possibilidades concretas que contribuam com maior inclusão de estudantes cotistas, em especial, ingressos por cotas raciais.

Esta pesquisa contribui para este estudo contribui para o campo das políticas públicas educacionais ao oferecer uma análise detalhada da política de cotas raciais na UEG, uma das primeiras universidades estaduais a adotar essa medida. Os resultados obtidos aqui podem servir de base para outras instituições que desejam aprimorar suas ações afirmativas, especialmente no que se refere às estratégias de permanência dos alunos cotistas.

Do ponto de vista teórico, o trabalho amplia a compreensão sobre como as ações afirmativas interagem com a estrutura educacional e social, revelando as tensões entre inclusão e permanência no ensino superior. A pesquisa também dialoga com o conceito de

racismo estrutural, evidenciando como as políticas educacionais podem contribuir para o combate às desigualdades historicamente estabelecidas.

Com base nos achados desta pesquisa, algumas recomendações práticas são sugeridas para fortalecer a política de cotas raciais na UEG e em outras instituições públicas de ensino superior. Primeiramente, é essencial que a UEG adote políticas de assistência estudantil específicas para cotistas, ampliando o suporte financeiro, social e acadêmico oferecido. Programas de mentoria e acompanhamento acadêmico personalizado podem ser uma estratégia eficaz para reduzir a evasão e promover o sucesso acadêmico desses estudantes.

Em âmbito nacional, sugere-se que a próxima revisão da Lei nº 12.711/2012 considere a ampliação dos critérios de acompanhamento dos cotistas após o ingresso, incorporando indicadores de permanência e conclusão de curso como critérios de avaliação da eficácia das cotas. Além disso, deve-se fomentar a criação de redes de apoio entre as universidades públicas, permitindo a troca de boas práticas relacionadas à inclusão e permanência de alunos negros.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. A principal delas diz respeito à restrição dos dados utilizados, que se baseiam apenas na UEG, por tratar-se de um Estudo de Caso. Estudos futuros poderiam ampliar a análise para outras universidades estaduais e federais, comparando a eficácia das cotas em diferentes contextos institucionais.

Além disso, seria interessante explorar mais profundamente a questão da permanência acadêmica, investigando, por exemplo, os efeitos de programas de assistência social e econômica sobre o desempenho dos alunos cotistas. Outra possibilidade de estudo seria a análise qualitativa das experiências vividas pelos alunos cotistas ao longo de sua trajetória universitária, dando voz a suas percepções sobre inclusão e racismo no ambiente acadêmico.

Outra questão fundamental que aponta para pesquisas futuras é a ampliação das cotas para a inclusão de outras etnias e grupos historicamente excluídos ou marginalizados do acesso à educação superior, como os ciganos e transgêneros, grupos já apontados em discussões do CsU da UEG. É necessário que essas demandas sejam pensadas coletivamente para evoluir na inclusão social.

É importante que continuemos a refletir sobre papel das Cotas não apenas como um instrumento de inclusão, mas também como uma ferramenta de transformação social. A UEG, ao adotar pioneiramente as cotas raciais, mostrou o potencial dessas políticas para alterar o perfil dos alunos que frequentam o ensino superior, mas os desafios da permanência evidenciam que o trabalho não pode parar no ingresso. A universidade pública precisa

continuar sendo um espaço de inclusão e de igualdade de oportunidades, garantindo que os alunos negros e cotistas tenham não apenas acesso, mas também o suporte necessário para completar sua trajetória acadêmica com sucesso.

São muitas as considerações que esta pesquisa nos dá confiança em fazer, e o mais importante na apreensão dela é de que as Ações Afirmativas são fundamentais para promover alguma “quebra” na estrutura das desigualdades sociais e educacionais no Brasil. As Cotas Raciais e os resultados a partir de sua implementação, nos sinaliza positivamente que existem possibilidades de rupturas com o instituído, e que havendo o esforço e confluência política, há espaço para mudanças consideráveis na desigualdade educacional e social históricas, através das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. **Desafios da prática docente na construção de uma educação antirracista**. In: Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10.639/03. EDUFU: Uberlândia, 2011.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ASSIS, Renata Machado de Assis; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. **O campo da educação superior no Brasil: tensões e desafios**. Dossiê: Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, Brasília: O Instituto, 2023.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. **Origens da Universidade Brasileira**. Revista Quim. Nova: Rio de Janeiro - RJ. v. 30, n. 7, 1780-1790, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/?lang=pt>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 22. ed., Vozes: Petrópolis, 2002.

BORDIGNON, Genuíno. **Caminhar pela educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento**. Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas / Donaldo Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus Editora, 3. ed, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O Campo Político**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 5. Brasília, janeiro-julho, pp. 193-216, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/3JY6Zsr9yVZGz8BYr5TfCRG/?lang=pt>. Acesso em: 22 abril 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.

1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1313**, de 04 de junho de 2003. Institui o Sistema de Quota para População Indígena nas Instituições de Ensino Superior. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 04 jun. 2003. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=121207> Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1330**, de 14 de junho 2007. Dispõe sobre a adoção de critérios gerais para os processos seletivos das instituições públicas de educação superior. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 14 jun. 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=355454>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1531**, de 19 de março de 2019. Altera os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para retirar o mecanismo de subcotas raciais para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 19 mar. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194298>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1736**, de 09 de agosto 2007. Dispõe sobre reserva de vagas em instituições públicas federais de ensino nas condições que especifica. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 09 ago. 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=362086>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1788**, de 12 de maio de 2021. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 09 ago. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2282643>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2105**, de 01 de agosto de 2022. Altera a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e cria o Estatuto da Oportunidade Social. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 01 ago. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2333068>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2295**, de 15 de setembro de 2015. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 15 set. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1724773>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.627**, de 02 de junho de 2004. 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. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 24 jun, nº 106, p. 25601, 2004.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3913**, de 20 de agosto de 2008. Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 ago. 2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=407880>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4125**, de 23 de novembro de 2021. Altera a Lei 12.711 de 2012 a fim de dispor que as cotas para ingresso nas universidades públicas federais serão destinadas exclusivamente aos estudantes de baixa renda. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 23 nov. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2308074>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5303**, de 01 de outubro de 2019. Altera os dispositivos relativos à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, retirando a menção às cotas raciais para o ingresso em instituições federais de ensino. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, de 01 de out. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2222703>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5384**, de 09 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 15 set. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2266069>. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 615**, de 25 de abril de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 25 abr. p. 16611, 2003.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 73**, de 24 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 16 mar. nº 45, p. 9546, 1999.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688**, de 03 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 out. 1941. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3688.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 528 10**, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 jun., 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 11

out. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 2.040**, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 set., 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.270**, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 set. 1885. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM3270.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.353**, de 13 de maio de 1888. Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 mai. 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 jan., 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.350**, de 25 de maio de 2022. Altera as Leis nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14350.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 167**, de 1º de março de 2024. Altera a Portaria MEC nº 209, de 7 de março de 2018, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, a partir do primeiro semestre de 2018. Disponível em:

http://portalfies.mec.gov.br/arquivos/portaria_n_167_01032024.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAMPOS, Luiz Augusto; BARBOSA; Rogério; RIBEIRO, Jheniffer; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades raciais**. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA – 2022. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2023/02/Relatorio-das-Desigualdades-Raciais-2022-1.pdf>. Acesso em: 05 abril 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual**. Dados [online] v. 40, n. 2, PP. 229-250, 1997. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>. Acesso 11 nov. 2024

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa. [S. l.], v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Realidade e utopia na construção da universidade**. Goiânia: Editora UFG, 1999.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados?** A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Joruse (org). História da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005#ast2. Acesso em: 20 nov. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Revista Tempo. n. 23, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

FARGONI, Everton Henrique Eleutério; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. **Progressos e regressos da educação superior no Brasil nas primeiras décadas do século 21.** Dossiê: Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília: O Instituto, 2023.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa:** História, Conceito e Debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GOHN, Maria da Glória. **500 anos de lutas sociais no brasil:** movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Revista Mediações, Londrina, v. 5, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9194/7788>. Acesso em: 20 set. 2024.

GOIÁS. **Lei nº 14.832**, de 12 de julho de 2004. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. Goiânia: GO, 2004.

GOIÁS. **Lei nº 20.249**, de 30 de julho de 2018. Altera a Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004, que dispõe sobre a fixação de cotas para o ingresso dos estudantes nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. Goiânia, GO, 2018.

GOIÁS. **Ofício Mensagem n. 49**, de 14 de abril de 2004. GOIÁS. Assembleia Legislativa. Coletânea de documentos sobre a implementação da política de cotas em Goiás. Goiânia: GO, 2004.

GOIÁS. **Primeira Sessão Extraordinária 15 de junho de 2004.** Assembleia Legislativa. Coletânea de documentos sobre a implementação da política de cotas em Goiás. Goiânia: GO, 2004.

GOIÁS. **Processo Voto em Separado nº 1100/2004.** Assembleia Legislativa. Coletânea de documentos sobre a implementação da política de cotas em Goiás. Goiânia: GO, 2004.

GOIÁS. **Projeto de Lei n. 27.** Institui mecanismos de incentivo ao acesso de setores étno-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior no Estado de Goiás. Goiânia: GO, 2003.

GOIÁS. **Projeto de Lei nº 49**. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. Goiânia: GO, 2004.

GOIÁS. **Projeto substitutivo de Lei n. 1069**. Institui mecanismos de incentivo ao acesso de setores etno-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior no Estado de Goiás. Goiânia: GO, 2003.

GOIÁS. **Relatório das comissões nº 1.100**. Goiânia: GO, 2004.

GOIÁS. **Resolução - CsU n. 19/2005**. Estabelece critérios para a implementação da Lei Estadual nº 14.82, de 12 de julho de 2004, que fixa cotas para o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de educação básica; negros; indígenas e portadores de deficiência nas Instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Nacional de Educação Superior, nos seus cursos de graduação oferecidos de forma regular, para o Processo seletivo de 2005/2 da Universidade Estadual de Goiás- UEG, 2005.

GOIÁS. **Resolução - CsU n. 996/2021**. Cria o Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas da Universidade Estadual de Goiás (NIAAF/UEG) e aprova o seu Regulamento, 2021.

GOIÁS. **Lei nº 9.516**. Diário da Assembleia do Poder Legislativo do Estado de Goiás. Goiânia: 15 de junho, 2004.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior como Sujeito** – Objeto de Estudo. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). Reconfiguração do Campo da Educação Superior. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Negros e Educação no Brasil**. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, n.º 15, setembro-dezembro, 2000.

GUIMARÃES. Antônio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em sociologia**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf> Acesso em: 15/10/2024.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 4º ed. 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, v.58, 1999.

IBGE. **Cor ou raça**. 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 03 maio 2024.

INEP. **Resumo técnico do censo da educação superior 2022**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 03 maio 2024.

JACCOUD, Luciana. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. In: THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. IPEA, 2 ed, 2008.

JÚNIOR, J.F.; ZONINSEIN, J. **A consolidação da Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (orgs). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2008.

LAHIRE, Bernard. **O campo**. In: CATANI, Afrânio Mendes [et al.]. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA, Raul. **A sociologia bourdieusiana e a construção social do habitus negro**. *Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia, UFPE*, v. 3, n. 1, 2019.

MACHADO, Ralf. **Proposta transfere de 2022 para 2042 a revisão da Lei de Cotas no ensino superior**. Agência Câmara de Notícias, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/781991-proposta-transfere-de-2022-para-2042-a-revisao-da-lei-de-cotas-no-ensino-superior/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MICELI, S. **A Força do Sentido - Introdução**. In: BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. SP: Perspectiva, Coleção Estudos, p. VII – LXI, 2015.

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

MORAGAS, Vicente Junqueira. **Que categorias o Censo IBGE utiliza para raça e cor? .** Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2022. Disponível em: [https://www.tjdft.jus.br/ acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor#:~:text=As%20categorias%20utilizadas%20s%C3%A3o%3A%20preto%2C%20pardo%2C%20branco%2C%20ind%C3%ADgena,se%20declara%20de%20origem%20oriental%3A%20japonesa%2C%20chinesa%2C%20coreana](https://www.tjdft.jus.br/ acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor#:~:text=As%20categorias%20utilizadas%20s%C3%A3o%3A%20preto%2C%20pardo%2C%20branco%2C%20ind%C3%ADgena,se%20declara%20de%20origem%20oriental%3A%20japonesa%2C%20chinesa%2C%20coreana.). Acesso em: 10/06/2024.

MOURA, Glória. **O direiro à diferença**. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino; RATTS, Alex; GOMES, Ana Maria; NERIS, Cidinalva Silva Camara; BORGES, Roberto Carlos da Silva; SILVA, Sulamita Rosa da; SPINA, Rose. **Rediscutindo racismo, negritude e mestiçagem**. [Entrevista concedida a] *Teoria em Debate - Fundação Pseudo Abramo*. Ed 238, 2023. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2023/11/14/rediscutindo-racismo-negritude-e-mesticagem/>. Acesso em: 7 maio 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e

Educação (PENESB). Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

NOLETO, S.O.B. **A Institucionalização Docente na Rede Municipal de Ensino em Goiânia**. 186f. UFG: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2005.

NOLETO, S.O.B. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

NOLETO, Sylvana Bernardi de Oliveira; BORGES, Nathalia Pereira. **O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a política de cotas raciais nos relatórios do ciclo de monitoramento**. Interterritórios - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco. Dossiê Políticas públicas em Educação no contexto da reestruturação do Estado na última década do século XX. Caruaru, Brasil, v.9 n.18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259641>. Acesso em: 17 set. 2024.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi; OLIVEIRA, João Ferreira de; **Estado, Educação Superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital**. RBPAAE - v. 35, n. 2, p. 427 - 446, mai/ago, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95411>. Acesso em: 14 set. 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **A reconfiguração do Campo Universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações**. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

OSÓRIO, Jaime. **Estado, poder político e classes sociais**. In: O estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

PETRUCCELLI, José Luis. **Raça, Identidade e Identificação**. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (orgs.). Características Étnico-raciais da População: classificações e identidades. Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, setembro-dezembro, 16(3): 424, 2008.

QUEIROZ, E.; Resende, A.; Faria, G. **Ações afirmativas na educação superior brasileira: Os desafios da inclusão/exclusão**. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica, 2014. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4617/ev.4617.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

QUEIROZ, E. M. O., RESENDE, A. C. A., FARIA, G. G. G., BASTOS, R. B. M. **Os processos de exclusão/inclusão do jovem no âmbito das ações afirmativas na UFG**. Anais

do IV Simpósio Internacional sobre a juventude brasileira. Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUC de Minas, p.1150-1160, 2010.

REIS, Márcia Santos Anjo; PIRES, Luciene Lima de. **Expansão do ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: políticas e ações.** Dossiê: Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). Brasília: O Instituto, 2023.

SANTOS JUNIOR, Ronaldo Rosa dos. **Política de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015).** 180 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO, 2016.

SANTOS, A. P. dos S. **Itinerário das ações afirmativas no ensino superior brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas.** Revista de Ciências Humanas, Viçosa, v.12, p.289-317, jul./dez. 2012a. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SANTOS, R. A. dos; SILVA, R. M. de N. B. **Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr, 2018.

SANTOS. Pablo Silva Machado Bispo dos. **Estruturas, conceitos e fundamentos da política educacional.** In: Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos. SP: Cengage Learning, 2012b.

SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. **O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro.** In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (orgs). Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2008.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão.** Revista Psicologia Política. Vol. 10. jan.-jun. n.º19, p. 41-55, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Trajetórias do movimento negro e ação afirmativa no Brasil.** Cadernos PENESB: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas. Cadernos PENESB, Niterói, n. 10, jan/jun, 2008/2010.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.** In: ROMÃO, Joruse (org). História da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUSA, José Vieira de. **Cenários e Desafios da Universidade na Economia do Conhecimento.** Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP. v.8 1-24, 2022. - Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8663806>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

THEODORO, Mário. **A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil**. In: THEODORO, Mário (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. IPEA, 2ªed. Novembro/2008.

THIRI-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu**: a teoria na prática. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev., 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 034ª** Reunião do Conselho Universitário de 17/05/2005. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 035ª** Reunião do Conselho Universitário de 25/09/2005. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 051ª** Reunião do Conselho Universitário de 03/09/2009. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 084ª** Reunião do Conselho Universitário de 07/09/2014. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 089ª** Reunião do Conselho Universitário de 15/12/2014. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 105ª** Reunião do Conselho Universitário de 11/10/2017. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 119ª** Reunião do Conselho Universitário de 05/05/2021. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 125ª** Reunião do Conselho Universitário de 27/10/2021. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ata da 145º** Reunião do Conselho Universitário de 14/12/2022. Disponível em:

http://www.conselhossuperiores.ueg.br/conteudo/11028_sessoes_plenarias_do_cs. Acesso em: 05 mar. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2023 – 2028)**. Disponível em:

https://cdn.ueg.edu.br/source/unidade_universitaria_de_campos_belos_140/conteudo/13453/UEG_PDI_2023_2028_FINAL_PUBLICACAO.pdf. Acesso em: 15 jul. 24.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU 255 de 2005** - Revogada pela Resolução CsU N. 18, de 8 de agosto de 2007. Estabelece critérios para implementação da Lei Estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004, que fixa cotas para o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de educação básica; negros; indígenas e portadores de deficiências nas Instituições de Educação Superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior, nos seus cursos de graduação oferecidos de forma regular, para o Processo Seletivo 2005/2 da Universidade Estadual de Goiás, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Político de Curso de Bacharelado em Direito**. Anápolis, 2022. Disponível em:

https://cdn.ueg.edu.br/source/unidade_universitaria_de_palmeiras_33/conteudo/10530/4._Projeto_Pedagogico_do_Curso_2021.pdf. Acesso em 24 set. 2024.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Para além das cotas**: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiá, Paco Editorial: 2016.

ANEXOS

Anexo I - Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012

LEI N.º 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Mensagem de veto	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Regulamento	

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º 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.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas 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 quilombolas e de 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). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se

não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

§ 1º No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas 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 quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, aos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou às pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 6º O Ministério da Educação e os ministérios responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade racial, de implementação da política indígena e indigenista, de promoção dos direitos humanos e da cidadania e de promoção de políticas públicas para a juventude serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa especial de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 7º A cada 10 (dez) anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Parágrafo único. O Ministério da Educação divulgará, anualmente, relatório com informações sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio, do qual deverão constar, pelo menos, dados sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários e não beneficiários desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 7º-A. Os alunos optantes pela reserva de vagas no ato da inscrição do concurso seletivo que se encontrem em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para o recebimento de auxílio estudantil de programas desenvolvidos nas instituições federais de ensino. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 7º-B. As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação stricto sensu. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 7º-C. Após 3 (três) anos da divulgação dos resultados do censo do IBGE, o Poder Executivo deverá adotar metodologia para atualizar anualmente os percentuais de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em relação à população das unidades da Federação, na forma da regulamentação. (Incluído pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

Anexo II - Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004**ESTADO DE GOIÁS
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA****LEI Nº 14.832, DE 12 DE JULHO DE 2004**

Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior destinarão, para o ingresso nos seus cursos de graduação oferecidos de forma regular, cotas específicas para os seguintes estudantes concluintes do ensino médio e classificados em processo seletivo:

- I - oriundos da rede pública de educação básica;
- II - negros;
- III - indígenas;
- IV - portadores de deficiências, nos termos do regulamento.

Parágrafo Único. São considerados, para os efeitos desta Lei:

- I - negros, aqueles classificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ou portadores do registro público indicando a sua categoria racial;
- II - indígenas, os portadores da carteira de identidade expedida pela FUNAI ou da carta da comunidade indígena na qual pertença.

Art. 2º Do total das vagas ofertadas nos seus vestibulares, para os cursos definidos no art. 1º desta Lei, as instituições estaduais de educação superior reservarão, para os candidatos beneficiários, 50% (cinquenta por cento), na seguinte proporção: (Redação dada pela Lei nº 20.249, de 30 de julho de 2018)

- 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas; (Redação dada pela Lei nº 20.249, de 30 de julho de 2018)
- 20% (vinte por cento) para estudantes negros; (Redação dada pela Lei nº 20.249, de 30 de julho de 2018).
- 5% (cinco por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências. (Redação dada pela Lei nº 20.249, de 30 de julho de 2018)

Parágrafo Único. O candidato, no ato de sua inscrição no vestibular, deverá fazer a sua opção por qual vaga irá concorrer, de conformidade com o que dispuser o edital de lançamento do evento, observadas as definições constantes do parágrafo único do art. 1º desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 20.249, de 30 de julho de 2018)

Art. 3º O edital de abertura do processo seletivo de candidatos, para o ingresso em cada um dos seus cursos de graduação definidos no art. 1º desta Lei, deverá conter, dentre outras exigências:

I - as regras de classificação do aluno pretendente a uma vaga na cota reservada ao seu grupo;

II - as regras de comprovação da condição contemplada por um dos incisos do art. 1º, observadas as definições constantes do parágrafo único do mesmo artigo;

III - o total de vagas ofertadas e o quantitativo relacionado à reserva de cotas de cada grupo desta Lei.

§ 1º O edital, previsto no caput deste artigo, deverá atender ainda os seguintes princípios:

I - autonomia universitária;

II - universalidade do sistema de cotas em relação à totalidade de cursos de graduação, oferecidos de forma regular, e respectivos turnos;

III - unidade do processo seletivo;

IV - na hipótese de não preenchimento das vagas de um grupo estas deverão ser cedidas para os demais grupos desta Lei, obedecida a ordem de classificação dos candidatos.

§ 2º Os critérios adotados, de qualificação para acesso do candidato às vagas oferecidas e de comprovação do seu enquadramento em um dos incisos do art. 1º, serão uniformes para todos os concorrentes, independentemente de sua origem ou raça, admitida, todavia, a utilização de forma diversa e diferenciada de qualificação por curso e por turno de ensino.

Art. 4º As instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior criarão comissões permanentes de avaliação com a finalidade de:

I - orientar o processo decisório de exigência de comprovação de enquadramento do candidato em um dos incisos do art. 1º, levando sempre em consideração o objetivo maior desta de estimular a redução de desigualdades sócioeconômicas dos alunos, vedada a utilização exclusiva do critério da autodeclaração;

II - avaliar os resultados decorrentes da aplicação do sistema de cotas na respectiva instituição, encaminhando à Assembléia Legislativa do Estado de Goiás, no prazo de 30 (trinta) dias, as respectivas conclusões;

III - elaborar relatório anual sobre suas atividades, encaminhando-o ao colegiado universitário superior para exame, avaliação e posterior encaminhamento à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Art. 5º As instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior deverão divulgar os resultados dos processos seletivos através de lista única, sem especificação dos candidatos beneficiários das cotas fixadas por esta Lei.

Art. 6º O Estado de Goiás proverá os recursos financeiros necessários para a implementação de programas de apoio visando a resultados positivos das atividades acadêmicas dos estudantes de graduação oriundos do sistema de cotas, bem como a sua permanência na instituição.

Art. 7º As instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior implementarão programas sociais de apoio e acompanhamento acadêmico dos estudantes de graduação oriundos do sistema de cotas estabelecido por esta Lei.

Art. 8º O disposto nesta Lei terá sua implementação garantida pelos órgãos de direção pedagógica superior das instituições de educação superior que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior, as quais, para tanto, adotarão critérios definidores de verificação de suficiência mínima de aprendizado publicados no edital de vestibular ou exames similares, sob pena de nulidade.

Art. 9º O sistema de cotas previsto nesta Lei será empregado durante 25 (vinte e cinco) anos, contados a partir do primeiro dia de sua vigência, obedecido o seguinte escalonamento: (Redação dada pela Lei nº 20.807, de 15 de julho de 2020)

I - no primeiro ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas nos seguintes percentuais:

- a) 10% (dez por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;
- b) 10% (dez por cento) para estudantes negros;
- c) 2% (dois por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências;

II - no segundo ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas nos seguintes percentuais:

- a) 15% (quinze por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;
- b) 15% (quinze por cento) para estudantes negros;
- c) 3% (três por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências;

III - a partir do terceiro ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas em sua integralidade, conforme os percentuais definidos no art. 2º desta Lei.

Art. 10 No prazo de 90 (noventa) dias, a contar da sua publicação, o Chefe

do Poder Executivo regulamentará esta Lei.

Art. 11 Esta Lei entra em vigor a partir de 1º de janeiro de 2005, salvo os dispositivos que tratam da atividade regulamentar, que entram em vigor na data de publicação da presente Lei.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 12 de julho de 2004, 116º da República.

MARCONI FERREIRA PERILLO JÚNIOR

Ivan Soares de Gouvêa

Denise Aparecida Carvalho