

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

CASSIA ENGRES MOCELIN

AÇÕES AFIRMATIVAS E SERVIÇO SOCIAL: a política de cotas nas universidades federais do RS
na percepção de assistentes sociais

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

CASSIA ENGRES MOCELIN

AÇÕES AFIRMATIVAS E SERVIÇO SOCIAL: a política de cotas nas universidades
federais do RS na percepção de assistentes sociais

Tese apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Doutora pelo Programa de
Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientador: Dr. Carlos Nelson dos Reis

Porto Alegre
2022

Ficha Catalográfica

M688a Mocelin, Cassia Engres

Ações Afirmativas e Serviço Social : a política de cotas nas universidades federais do RS na percepção de assistentes sociais / Cassia Engres Mocelin. – 2022.

286 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nelson dos Reis.

1. Ações Afirmativas. 2. Política de Cotas. 3. Assistência Estudantil. 4. Serviço Social. I. Reis, Carlos Nelson dos. II. Título.

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

Bibliotecária responsável: Loiva Duarte Novak CRB-10/2079

CASSIA ENGRES MOCELIN

AÇÕES AFIRMATIVAS E SERVIÇO SOCIAL: a política de cotas nas universidades
federais do RS na percepção de assistentes sociais

Tese apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Doutora pelo Programa de
Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em: 16 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral - UEL

Prof.^a. Dr.^a Andreia Mendes dos Santos - PUCRS/PPGEdu

Prof.^a. Dr.^a Beatriz Gershenson - PUCRS/PPGSS

Prof. Dr. Carlos Nelson dos Reis - PUCRS (Orientador)

Porto Alegre
2022

Dedico às assistentes sociais e aos assistentes sociais
que lutam e labutam cotidianamente para a construção
de um mundo emancipado e livre.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialmente, à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) pelo afastamento integral para o Doutorado e às/aos colegas assistentes sociais do Setor de Benefício Socioeconômico (SBSE), por dividirem-se com a minha demanda de trabalho profissional durante os quatro anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS, em especial, às Professoras Ana Lúcia, Beatriz, Berenice, Gleny, Izete, Jane, Monica, Monique, Patrícia e ao Professor Thadeu, e também às Professoras Andrea e Valderez e ao professor Marcelo (de outros PPGs), agradeço todos/as pela contribuição na minha trajetória intelectual, mas agradeço sobretudo por eu ter tido o privilégio de ter vocês como professoras/as, pessoas e profissionais que eu muito admiro e inspiram-me diariamente. Agradeço também a Andrea, secretária do PPGSS, pela prontidão e atenção de sempre.

Às Professoras Beatriz e Andrea e ao Professor Wagner, por aceitarem o convite para compor a banca final de Tese e darem suas valiosas contribuições.

Às Professoras Gleny e Patrícia que iniciaram a orientação desta tese.

Ao meu orientador, querido Professor Carlos Nelson dos Reis, por ter me aceitado na ‘finaleira’ desta tese, quero registrar minha profunda gratidão, admiração e respeito. Sua orientação firme, segura, mas com muita ternura, assim como a sua disponibilidade, possibilitaram com que eu chegasse a esse momento de escrita dos agradecimentos.

Às colegas e aos colegas do GEPsT, do NEPEVI e do NEPES pelas trocas e aprendizagens, no mundo real, no período de doutorado longe de casa, e no mundo ‘remoto’. Agradeço também às amigas e aos amigos que tanto dividimos na sala 204, no ‘cafézinho’, no whatsapp, nas vídeo-chamadas, suportes afetivos essenciais para a minha chegada até aqui.

À minha família, agradeço aos meus pais Izolde e Lauro, à minha irmã Claudia, que souberam suportar as ausências.

Ao meu esposo Rafael, pelo amor, pelo apoio em relação aos meus estudos e companheirismo nesses quase vinte anos, pelas buscas na rodoviária, por cuidar da nossa casa, dos nossos cachorros e tantas outras coisas.

Às/aos assistentes sociais que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa, doar seu tempo e compartilhar experiências de trabalho profissional. Sem vocês esta tese não seria possível!

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.

Rosa Luxemburgo

RESUMO

Esta tese buscou responder ao problema de pesquisa: Como a concepção da política de cotas vem sendo compreendida por assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS? Tratou-se de uma pesquisa guiada pelo método dialético crítico fundamentado pelo materialismo histórico, baseando-se no enfoque misto de pesquisa. A pesquisa de campo abrangeu como delimitação geográfica o estado do Rio Grande do Sul, tendo como *locus* empírico as universidades federais do RS. A produção dos dados empíricos ocorreu a partir de entrevistas, com 34 assistentes sociais que trabalham na assistência estudantil das respectivas IES. A pesquisa documental, priorizou as legislações, especialmente leis, decretos e portarias, sobre as políticas públicas de ação afirmativa na área da educação. A análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo das entrevistas, enquanto a análise documental das legislações, foi realizada destacando-se os principais núcleos temáticos em cada legislação. Ao final, chega-se à percepção que assistentes sociais compreendem a política de cotas como uma modalidade de ação afirmativa, como forma de reparação da dívida histórica, como direito, e como forma de acesso às políticas públicas e também às universidades destinando-se à estudantes que pertencem às coletividades discriminadas historicamente. Desse modo, contribuem para processos sociais que objetivam a democratização do ensino superior público brasileiro, ao mesmo tempo que potencializam as perspectivas profissionais de seus egressos. Além disso, a política de cotas também significa processos de trabalho nos quais assistentes sociais podem inserir-se. Como conclusões, entende-se que embora as contradições constitutivas da política de cotas — expressas na manutenção da meritocracia, da burocratização e nos limites enquanto acesso à universidade — ela se configura, na conjuntura atual, como uma das políticas públicas de maior impacto face à histórica elitização do ensino superior público no Brasil, devido a sua capilaridade e continuidade temporal. Desta forma, para que o processo de democratização do ensino superior continue, se amplie e aprofunde-se, a política de cotas precisa ser defendida e ampliada, além de estar articulada à conformação da assistência estudantil afirmativa, da extensão universitária afirmativa, assim como demais elementos da vida acadêmica, de modo a transversalizar-se. Compreende-se que as políticas de ação afirmativa fazem parte de e contribuem para um projeto societário que, em seu horizonte, objetiva a emancipação humana, pois nele está contido a supressão de toda as formas de exploração e opressão. Embora contraditórias e no âmbito da emancipação política, as ações afirmativas portam possibilidades de mediação e superação. Por isso, a luta pela emancipação humana e igualdade social não pode, de modo algum, prescindir das lutas sociais por equidade social, étnico, racial, de gênero, de deficiência. Portanto, defender as ações afirmativas, é defender os valores e princípios do projeto ético-político que o Serviço Social. Ademais, na medida em que objetivam a igualdade de oportunidades por meio da equidade — levando em conta a inexistência da igualdade de condições e a insuficiência da igualdade formal —, as ações afirmativas são políticas que nos processos de trabalho em que assistentes sociais inserem-se, podem potencializar ações profissionais no enfrentamento às manifestações da questão social, pois portam aspectos emancipatórios, constituem-se em espaços de identificação e reconhecimento de resistências, contribuem para o desocultamento e redução das desigualdades, mas principalmente, para a construção de novos patamares de sociabilidade humana, em especial no processo histórico brasileiro.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Política de Cotas. Assistência Estudantil. Serviço Social.

ABSTRACT

This thesis sought to answer the research problem: How has the conception of the quota policy been understood by social workers who operationalize student assistance at federal universities in RS? It was a research guided by the critical dialectical method based on historical materialism, based on the mixed approach of research. The field research covered the state of Rio Grande do Sul as its geographical delimitation, having as empirical locus the federal universities of RS. The production of empirical data took place from interviews with 34 social workers who work in student assistance at the respective HEIs. Documentary research prioritized legislation, especially laws, decrees and ordinances, over public policies of affirmative action in the area of education. The data analysis was based on the content analysis of the interviews, while the documental analysis of the legislation was carried out highlighting the main thematic nuclei in each legislation. In the end, it comes to the perception that social workers understand the quota policy as a modality of affirmative action, as a form of reparation for the historical debt, as a right, and as a form of access to public policies and also to universities for the purpose of students who belong to collectivities historically discriminated against. In this way, they contribute to social processes that aim at the democratization of Brazilian public higher education, while at the same time enhancing the professional perspectives of their graduates. Furthermore, the quota policy also means work processes in which social workers can be inserted. As conclusions, it is understood that although the constitutive contradictions of the quota policy — expressed in the maintenance of meritocracy, bureaucratization and in the limits as access to the university — it is configured, in the current conjuncture, as one of the public policies with the greatest impact on the historical elitization of public higher education in Brazil, due to its capillarity and temporal continuity. In this way, for the process of democratization of higher education to continue, expand and deepen, the quota policy needs to be defended and expanded, in addition to being articulated to the conformation of affirmative student assistance, affirmative university extension, as well as other elements of academic life, in order to be transversal. It is understood that affirmative action policies are part of and contribute to a societal project that, on its horizon, aims at human emancipation, as it contains the suppression of all forms of exploitation and oppression. Although contradictory and within the scope of political emancipation, affirmative actions carry possibilities for mediation and overcoming. Therefore, the struggle for human emancipation and social equality cannot, in any way, do without social struggles for social, ethnic, racial, gender, and disability equity. Therefore, to defend affirmative actions is to defend the values and principles of the ethical-political project that Social Work. Furthermore, insofar as they aim at equal opportunities through equity — taking into account the inexistence of equality of conditions and the insufficiency of formal equality — affirmative actions are policies that in the work processes in which social workers are inserted, can enhance professional actions in confronting the manifestations of the social issue, as they have emancipatory aspects, constitute spaces for the identification and recognition of resistance, contribute to the uncovering and reduction of inequalities, but mainly to the construction of new levels of sociability human being, especially in the Brazilian historical process.

Keywords: Affirmative Actions. Quota Policy. Student Assistance. Social service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição e localização geográfica das universidades federais no RS.....	26
Figura 2 – Síntese das principais categorias explicativas/campos conceituais em articulação.....	75
Figura 3 – Procedimento de aplicação da lei de cotas sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.....	101
Figura 4 – Síntese da conformação da assistência estudantil nas universidades federais do RS.....	157
Figura 5 – Síntese das concepções sobre política de cotas.....	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade e distribuição de assistentes sociais com trabalho profissional na assistência estudantil das universidades federais do estado do RS no primeiro semestre 2019..	27
Quadro 2 – Perfil dos/das assistentes sociais participantes da pesquisa no ano de 2019.....	29
Quadro 3 – Principais conceitos e definições com base no Estatuto da Igualdade Racial.....	46
Quadro 4 – Os distintos fenômenos da desigualdade racial e as políticas para enfrentá-los.....	47
Quadro 5 – Síntese do Movimento pelos Direitos Civis nos EUA.....	60
Quadro 6 – Propostas legislativas e executivas acerca das ações afirmativas.....	93
Quadro 7 – Metas e estratégias do PNE 2014-2024 em relação à assistência estudantil articuladas com as ações afirmativas.....	113
Quadro 8 – Expressões da questão social que assistentes sociais identificam no cotidiano de trabalho profissional.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, Produção do conhecimento em teses e dissertações, conforme as áreas de formação, no período 2012-2018.....	19
Tabela 2 – Síntese do perfil de estudantes de graduação das IFES, com base nas pesquisas realizadas pelo Fonaprace, englobando 20 anos.....	119
Tabela 3 – Significados de ação afirmativa, segundo a pesquisa de campo.....	126
Tabela 4 – Significados da política de cotas, segundo a pesquisa de campo.....	178

LISTA DE SIGLAS

PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
PEPSS	Projeto Ético-Político do Serviço Social
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
AFIRME	Observatório de ações afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas da América do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFCSA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UFN	Universidade Franciscana
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UNOPAR	Faculdades Integradas Norte do Paraná
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
ONU	Organização das Nações Unidas
OPA	Observatório de Políticas Afirmativas
OMS	Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DIREITOS HUMANOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	31
2.1 DIREITOS HUMANOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM AÇÕES AFIRMATIVAS	31
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL	40
2.3 CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	49
2.3.1 Experiências internacionais de políticas de Ação Afirmativa	57
3 O PROCESSO SOCIO-HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: a política de cotas e a assistência estudantil.....	76
3.1 DA COTA DO BOI À POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS ..	76
3.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: TRAJETÓRIA SOCIO-HISTÓRICA E CONFORMAÇÕES ATUAIS.....	106
4 A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: a percepção de assistentes sociais	122
4.1 O CONHECIMENTO DOS ASSISTENTES SOCIAIS ENTREVISTADOS SOBRE OS ASPECTOS LEGAIS DA POLÍTICA DE COTAS	122
4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: ENTRE SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES.....	126
4.2.1 Coletividades discriminadas: quando a diferença não pode ser sinônimo de desigualdade	128
4.2.2 Dívida e reparação histórica: o passado de escravização sempre presente	134
4.2.3 Democratização do acesso e o fetiche da inclusão social.....	142
4.2.4 Acesso à universidade e permanência estudantil.....	152
4.3 A POLÍTICA DE COTAS NA PERCEPÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS: ENTRE CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES	176
4.4 PRESENCAS E SILENCIAMENTOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PERMANENTE	204
5 CONCLUSÕES	217
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICES	244
APÊNDICE A – Análise Documental das principais políticas de Ação Afirmativa (após o Decreto 4.228/2002) para Quilombolas relacionadas à educação superior.	245
APÊNDICE B – Análise Documental das principais políticas de Ação Afirmativa (após o Decreto 4.228/2002) para Povos Indígenas relacionadas à educação superior.	248
APÊNDICE C – Análise Documental das principais políticas de Ação Afirmativa (após o Decreto 4.228/2002) para Pessoas com Deficiência relacionadas à educação superior.....	254

APÊNDICE D – Síntese dos modelos de compreensão acerca das pessoas com deficiência.....	259
APÊNCIDE E – Entrevistas de campo e codificação	260
APÊNCIDE F – Síntese das entrevistas	261
ANEXOS	263
ANEXO A – Carta de aprovação Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS	264
ANEXO B – Roteiro semi-estruturado para entrevista presencial.....	265
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	268
ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP	270
ANEXO E – Carta de conhecimento da FURG.....	274
ANEXO F – Carta de Anuência da FURG	275
ANEXO G – Carta de conhecimento da UFSCPA.....	276
ANEXO H – Carta de anuência da UFCSPA	277
ANEXO I – Carta de conhecimento da UFPEL	278
ANEXO J – Carta de anuência da UFPEL	279
ANEXO K – Carta de conhecimento da UFSM	281
ANEXO L – Carta de anuência da UFSM.....	282
ANEXO M – Carta de ciência da UNIPAMPA	284
ANEXO N – Carta de conhecimento da UFRGS	285
ANEXO O – Carta de anuência da UFRGS	286

1 INTRODUÇÃO

Esta tese, cujo tema central são as ações afirmativas, insere-se na linha de pesquisa: Serviço Social, Direitos Humanos, Desigualdades e Resistências¹, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Dentre as políticas públicas de ações afirmativas, delimitou-se, como objeto desta tese, a política de cotas por meio da reserva de vagas para o acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), abrangendo, geograficamente, as Universidades Federais presentes no estado do Rio Grande do Sul, e, como intervalo temporal, o período entre 2012-2019.

As ações afirmativas constituem-se em reivindicações e lutas sociais, nos âmbitos internacional e nacional, desde a segunda metade do século XX. Todavia, elas vêm assumindo cada vez mais proeminência e importância no contexto brasileiro, especialmente a partir do início do século XXI, com a implantação das primeiras políticas públicas de ações afirmativas. Nesse período, evidencia-se sua contínua permanência na agenda do debate público e, portanto, político. Mas, certamente, a discussão sobre as ações afirmativas alcançou outro patamar após a promulgação da Lei 12.711/2012², que instituiu a política de cotas para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas nas universidades federais³. Nesse debate, as disputas narrativas, éticas e estéticas que as envolvem são acaloradas, mas, de modo algum, neutras. Sendo assim, percebe-se a necessidade de pesquisas científicas e acadêmicas que aprofundem o tema no sentido de buscar maior elucidação à população em geral.

Consideradas por muitos estudiosos uma temática polêmica e controversa, as políticas de ação afirmativa despertam o interesse do Estado, da academia, do judiciário, do legislativo, da mídia, da economia, das empresas privadas e dos movimentos sociais, mas também estão presentes nos diálogos cotidianos do senso comum. Igualmente, as ações afirmativas convocam as profissões, em especial o conjunto das áreas de humanidades e ciências sociais aplicadas. No que se refere ao Serviço Social, este vem construindo, a partir da vertente de intenção de ruptura

¹ Esta linha abarca estudos acerca do caráter histórico dos Direitos Humanos, seus sistemas de proteção, além das suas relações com o Estado e a sociedade civil. Também engloba pesquisas sobre políticas públicas voltadas às populações que historicamente sofrem violações de direitos humanos, como a população negra, comunidades quilombolas, povos indígenas, pessoas idosas, infâncias e juventudes, pessoas com deficiência, população em privação de liberdade, mulheres, trabalhadores/as do campo e da cidade, populações em situação de rua, povos refugiados e imigrantes, comunidade LGBTQIAP+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais e travestis, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, e o sinal + significa outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero que existam).

² A Lei 12.711/2012 adota o sistema de classificação de cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela.

³ A Lei 13.409/2016 alterou a Lei 12.711/2012 e incluiu também a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

do Movimento de Reconceituação, um projeto profissional denominado Projeto Ético-Político do Serviço Social (PEPSS) (NETTO, 2015). Como um dos pilares que alicerçam tal projeto, o Código de Ética Profissional do/da Assistente Social, por meio dos valores expostos nos seus onze princípios fundamentais, conforma a moralidade profissional. Dentre eles, destacam-se:

- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 2012, p. 23-24).

Essa valoração ética, ao orientar a categoria profissional, explicita que a direção social do trabalho profissional de assistentes sociais está comprometida com as lutas e demandas das classes trabalhadoras, vinculando-se à construção de uma sociedade assentada nos valores da liberdade, justiça social, democracia e emancipação social. Ao mesmo tempo, opõe-se às formas de discriminação e preconceitos que, na sociedade capitalista, são vivenciadas por segmentos sociais em razão da sua deficiência, classe social, religião, nacionalidade, idade, pertença étnica e/ou racial, e também orientação sexual e identidades de gênero. Contudo, embora com esses princípios éticos fundamentais, as contribuições do Serviço Social sobre o tema das ações afirmativas ainda são escassas e/ou incipientes. Sendo assim, impõe-se à categoria profissional a necessidade de avançar em pesquisas e estudos sobre essa temática.

Nesse sentido, tomar como objeto de pesquisa as políticas públicas de ação afirmativa, na sua modalidade de reserva de vagas por meio de cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência, articula-se a uma tomada de posição assentada em um conjunto de valores e visões de humanidade e sociedade, ou seja, a determinado projeto societário. Diante disso, priorizar temáticas e concentrar esforços de pesquisa na área dos Direitos Humanos, na defesa de pessoas oprimidas, discriminadas, exploradas, vinculadas aos valores do Projeto Ético-Político do Serviço Social, constituem-se, frente à conjuntura, um processo de resistência acadêmica, científica, ética, política e social. Portanto, a presente tese foi construída assentada nesta perspectiva.

A escolha de um tema de pesquisa não é algo aleatório ou ocasional. Ele surge das experiências pessoais e profissionais, mas também das lacunas existentes na produção do conhecimento de determinado campo científico. A primeira aproximação com a temática das

políticas públicas de ação afirmativa ocorreu no período de realização do Mestrado⁴. O interesse ficou mais evidente ao ingressar como assistente social, na assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2012⁵. Além dessas experiências anteriores, somaram-se, neste *locus* de trabalho profissional, a participação em espaços institucionais que haviam se formado ainda na adoção de ações afirmativas institucionais próprias da UFSM⁶, entre os quais: o Observatório de ações afirmativas para acesso e permanência nas Universidades Públicas da América do Sul (AFIRME); o Núcleo de Acessibilidade; a Comissão de Análise da renda *per capita* das cotas sociais e étnico-raciais; e também a experiência como Professora Substituta no Departamento de Serviço Social da UFSM no período de 2015 a 2016. Tais espaços foram readequados institucionalmente na sequência da implantação da política de cotas estabelecida pela Lei 12.711/2012.

Dessas experiências profissionais emergiram reflexões e indagações. O que num primeiro momento apresentou-se como questionamento de ordem profissional e pessoal, paulatinamente transformou-se em um problema teórico e científico. A busca pela compreensão das políticas de ações afirmativas, dentre as quais a política de cotas e a sua relação com a educação, culminou no ingresso no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Naquele contexto, a delimitação inicial do tema visava investigar a interface das políticas afirmativas de acesso e de permanência, tendo como participantes de pesquisa estudantes que ingressaram nas universidades a partir do estabelecimento da política de cotas e que, simultaneamente, fossem atendidos/as pelos programas e ações da assistência estudantil.

Todavia, a realização do inventário inicial, através de um estado do conhecimento⁷, possibilitou ampliar as reflexões acerca do tema, desocultar novas possibilidades de pesquisa a partir das lacunas existentes e contribuir para o avanço da produção de conhecimento. Nessa primeira pesquisa, buscou-se, nos sete periódicos em português que possuíam classificação

⁴ A pesquisa de campo realizada, à época, culminou na dissertação “Pobreza rural e o Programa Bolsa Família: o caso dos beneficiários da Comunidade de São João do Barro Preto - Júlio de Castilhos/RS”, defendida no ano de 2001, junto ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁵ Iniciei meu exercício profissional na UFSM no *campus* situado no município de Palmeira das Missões/RS. Posteriormente, fui removida para a Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM no município de Silveira Martins/RS, e, atualmente, estou lotada e exercendo meu trabalho profissional na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis no *campus*-sede da UFSM no município de Santa Maria/RS.

⁶ O Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal de Santa Maria foi implantado em 03 de agosto de 2007, mediante a aprovação da Resolução 011/2007 (Aprovada no Plenário do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão na 704ª Sessão, de 13 de julho de 2007).

⁷ Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

CAPES *Qualis* A1 e A2 para a área de Serviço Social, artigos que contemplassem, em seus títulos e/ou nas palavras-chave dos resumos os descritores: políticas de acesso - política de cotas - ações afirmativas - cotas raciais - relações étnico-raciais - questão racial. No levantamento, realizado durante o primeiro semestre de 2017, selecionou-se, num universo de, aproximadamente, 2.000 artigos publicados, apenas 10 artigos com os descritores escolhidos, o que denotou, inicialmente, a parca pesquisa, publicação e interesse do Serviço Social sobre a temática das ações afirmativas (MOCELIN, 2017). Esse resultado desaguou no interesse em discutir a temática das ações afirmativas no âmbito do Serviço Social, e não mais na educação, e, diante disso, o ingresso no curso de Doutorado no Programa da Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Em estudo posterior, construído a partir de revisão bibliográfica e documental, o enfoque privilegiou o processo socio-histórico de constituição do marco legal das ações afirmativas no Brasil, por meio da sistematização das proposições no âmbito do Legislativo e do Executivo. Discutiu-se também a instauração das ações afirmativas em âmbito internacional, e também seu desenvolvimento no Brasil (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018). Posteriormente, em outro estudo, procurou-se pensar sobre a universidade como um território político, articulando as ações afirmativas, por meio das cotas, com os pressupostos teóricos da educação popular. Com isso, concebeu-se a educação como uma prática política, entendendo-a como forma de resistência e, sobretudo, combinada a um projeto societário (MOCELIN, 2018). Com base nesses estudos, foi possível verificar, por um lado, o protagonismo dos movimentos negros brasileiros em pautar o debate acerca da questão racial e compelir o Estado a assumir uma postura mais ativa e afirmativa em resposta ao processo de opressão e discriminação social vivenciado pela população negra no país. E, de outro, a lateralização, no âmbito do Serviço Social, de pesquisas que abarcassem tal temática.

Na continuação da construção de um estado da arte, somou-se a pesquisa à produção do conhecimento na área do Serviço Social sobre Ações Afirmativas e Assistência Estudantil⁸. Utilizou-se, como base de coleta dos dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da seguinte série de descritores: ‘cotas AND (permanência OR acesso OR ações afirmativas) AND (ensino superior OR universidade) AND (“assistência estudantil” OR política de Cotas OR cotas raciais OR cotas étnico-raciais OR cotas sociais)’. Como critério temporal delimitou-se o período 2012-2018. A escolha pelo ano 2012 justificou-se por marcar o início da política de cotas nas

⁸ A referida pesquisa, foi realizada no âmbito da disciplina “Produção do conhecimento e Serviço Social” cursada no segundo semestre de 2018 no PPGSS/PUCRS. Posteriormente, foi publicada em Mocelin (2021).

Instituições Federais de Educação Superior (IFES), além de abarcar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído no ano de 2010, e como término, o ano de 2018 foi escolhido, por ser o ano de realização da pesquisa. Como resultado, foram encontradas 465 produções — 113 teses e 286 dissertações — distribuídas nas áreas de formação constantes na Tabela 1.

Tabela 1 – Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, Produção do conhecimento em teses e dissertações, conforme as áreas de formação, no período 2012-2018.

QUANTIDADE DE PRODUÇÕES	ÁREA DE FORMAÇÃO	PERCENTUAL
144	Educação	30,96%
48	Direito	10,32%
33	Administração	7,09%
29	Sociologia	6,23%
21	Serviço Social	4,51%
20	Economia	4,30%
18	Psicologia	3,87%
152	Demais áreas	32,68%
465	Total	100%

Fonte: Sistematização da autora a partir de dados colhidos na CAPES no ano de 2018.

As informações contidas na Tabela 1 permitem destacar a predominância da área da Educação, concentrando 30% da produção de conhecimento em relação às ações afirmativas, cotas e assistência estudantil. Na segunda posição figura a área do Direito, com 48 produções, as quais, em termos relativos, resultam em mais de 10%. O Serviço Social encontra-se na 5ª posição, com apenas 21 produções — 4 teses e 17 dissertações —, significando menos de 5% do total das produções do período entre 2012-2018. Ao realizar a leitura flutuante dessas 21 produções percebeu-se que duas dissertações e uma tese não estavam relacionadas ao objetivo da pesquisa e, por isso, foram excluídas. Dessa forma, o universo final da pesquisa abrangeu 18 produções — 15 dissertações e 3 teses.

Após a organização e análise dessas dezoito produções, constatou-se que a maioria dos estudos realizados na área do Serviço Social, em relação às ações afirmativas/cotas e assistência estudantil, utilizavam dados coletados em material empírico, por meio de entrevistas com estudantes, egressos/as e gestores/as. E a ênfase dessas teses e dissertações envergou para duas tendências e/ou perspectivas de análise: 1ª) o processo de implantação da política de cotas nas instituições e, a 2ª) as trajetórias de estudantes e/ou egressos/as.

Quanto às lacunas na produção de conhecimento, a pesquisa sobre o estado de conhecimento apontou a inexistência de estudos que priorizassem como sujeitos participantes

de pesquisa os/as assistentes sociais e suas concepções e percepções acerca das políticas públicas de ações afirmativas/cotas em interface com a assistência estudantil. Percebeu-se também a massificação de estudos de caso em contraposição à pequena quantidade de estudos de caráter mais abrangente (seja na esfera estadual ou nacional). Também não foram encontrados estudos que ancorassem tais temáticas a partir da perspectiva crítica dos direitos humanos, da ética e do projeto ético-político profissional, além da falta de estudos no âmbito da formação profissional e dos fundamentos do Serviço Social (MOCELIN, 2021).

Esse processo de contextualização do objeto de pesquisa por meio do estado da arte — condensando o estado de conhecimento nos periódicos, no marco legal e nas teses e dissertações — foi necessário para o rompimento de pré-conceitos e idealizações iniciais sobre a forma de compreensão do objeto de pesquisa escolhido. Tal processo contribuiu apontando o direcionamento e a necessidade de reformulação do enfoque da pesquisa, a fim de assegurar o ineditismo do mesmo. Mas, para além do ineditismo, o reconhecimento da importância das políticas públicas de ação afirmativa, enquanto objeto de pesquisa e produção de conhecimento no e pelo Serviço Social, também se justificam por outros aspectos.

Pela necessidade de refutar o mito da democracia racial ainda vigente no imaginário e nas ações cotidianas da sociedade brasileira. Esse mito oculta o racismo como elemento estruturante das relações sociais, dada a formação social brasileira, enquanto sociedade capitalista e periférica. Portanto, não foram as ações afirmativas ou a política de cotas em específico que criaram o racismo. Ao contrário: elas contribuíram para colocar em debate a sua permanência. Nesse sentido, esta Tese pretende cooperar com o debate antirracista existente na sociedade brasileira e em nível mundial, considerando que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes, cujo tema é ‘reconhecimento, justiça e desenvolvimento’.

Faz-se necessário também discutir os contributos que as instituições de ensino superior, sobretudo as universidades federais, podem oferecer no enfrentamento dos racismos (estrutural, institucional e recreativo), visando corroborar com a sua função social e fomentar uma cultura dos direitos humanos. Outrossim, pretende-se contribuir com os estudos críticos no campo dos Direitos Humanos, ao se evidenciar as lutas sociais de populações cujos direitos humanos devem ser promovidos e protegidos, em razão da histórica discriminação, exploração, marginalização e opressão, mas que cotidianamente constroem processos de resistência.

Pesquisas acerca da política de cotas para o acesso às universidades e aos institutos federais justificam-se também sob o ponto de vista do planejamento e gestão das políticas

públicas, considerando-se a previsão de revisão e avaliação desta política para o ano de 2022⁹. Dessa forma, subsídios empíricos e teóricos desenvolvidos por estudos — já realizados, em curso, e futuros — contribuem com a luta para a defesa e ampliação da política de cotas. Nessa luta, a categoria profissional de assistentes sociais deve somar forças junto aos movimentos sociais e estudantis, ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE)¹⁰, e à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES).

Do mesmo modo, no âmbito da educação, nas instituições federais de Ensino Médio, técnico, tecnológico e superior, é imperioso lutar pela assistência estudantil como política de Estado, como direito de estudantes e modalidade de ação afirmativa, garantindo maiores recursos (humanos, estruturais e financeiros), levando em conta a mudança no perfil estudantil da graduação das IFES brasileiras, conforme apontam as pesquisas realizadas pelo Fonaprace nas últimas duas décadas, e também a nova realidade da educação em decorrência da pandemia do novo coronavírus, causador da COVID-19¹¹.

Nesta tese também se pretende contribuir para o adensamento da produção do conhecimento na área do Serviço Social sobre as políticas públicas de ação afirmativa. O fortalecimento dessa discussão — na e pela categoria de assistentes sociais — tem o propósito de colaborar com os processos de formação profissional, nos âmbitos da graduação, pós-graduação e educação permanente. Além disso, tem-se o intuito de subsidiar o trabalho profissional de assistentes sociais na assistência estudantil das instituições federais de ensino sobre as ações afirmativas, tendo em consideração o compromisso ético-político com a qualidade dos serviços prestados à população usuária.

Em relação à socialização dos resultados da pesquisa, o processo será realizado por meio do encaminhamento de cópias da Tese às/aos assistentes sociais participantes¹² da pesquisa, às Pró-reitorias de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul (RS), ao Observatório de Políticas Afirmativas (OPA) do Fonaprace. Os resultados também serão socializados e publicizados em eventos, periódicos científicos e capítulos de livros. Outrossim, em se tratando de pesquisas guiadas pelo método dialético-crítico, o caráter interventivo delas é constitutivo, pois visam a transformação da realidade social. Nesse sentido, o processo de

⁹ Tramita no Congresso Nacional, legislação que prorrogará a revisão, avaliação e vigência da Lei 12.711/2012.

¹⁰ No dia 06/04/2021 foi instituído o Observatório de Políticas Afirmativas (OPA) do Fonaprace.

¹¹ No dia 11/03/2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia pelo vírus SARS-CoV-2.

¹² Conforme o Código de Ética do/a assistente social (Título III, Capítulo I, Artigo 5, alínea d), é dever ético a devolução dos resultados de pesquisa aos sujeitos participantes. Diz o código: “devolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos/às usuários/as, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento dos seus interesses;” (CFESS, 2012, p. 29).

devolução dos dados vai além da socialização, porque o processo da pesquisa em si, à medida que produz problematizações, já constitui-se em estratégia interventiva e pode propiciar o desenvolvimento de processos sociais (PRATES, 2016).

No que se refere à delimitação, elegeu-se como intervalo temporal o período entre 2012-2019, e como espaço geográfico o estado do Rio Grande do Sul. Assim, tendo-se como referência a breve contextualização deste tema, sua delimitação geográfica e temporal, e também as justificativas para sua escolha formula-se o seguinte **problema de pesquisa**: *Como a concepção da política de cotas vem sendo compreendida por assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS?*

O problema de pesquisa desmembra-se nas seguintes **questões norteadoras**:

1. Como se constituem as políticas públicas de ação afirmativa, em especial a política de cotas, com base na perspectiva crítica dos Direitos Humanos?
2. De que modo a institucionalização da política de cotas vem conformando a assistência estudantil das universidades federais do RS?
3. Qual a compreensão da política de cotas das/os assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS?

Na perspectiva do problema de pesquisa e das questões norteadoras tem-se os objetivos (geral e específicos) que norteiam o desenvolvimento da presente Tese. Sendo assim, **o objetivo geral** é: *pesquisar e analisar como a concepção da política de cotas vem sendo compreendida por assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS, com o propósito de colaborar com o aprimoramento do trabalho profissional e para a ampliação das políticas públicas.*

E, como **objetivos específicos**, pretende-se:

- Compreender a constituição das políticas públicas de ação afirmativa, em especial a política de cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência para o acesso às universidades federais brasileiras, com base na perspectiva crítica dos Direitos Humanos;
- Conhecer, do ponto de vista de assistentes sociais, como a institucionalização da política de cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência vem conformando a assistência estudantil das universidades federais do RS;
- Analisar como as/os assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS compreendem a política de cotas;

Para dar conta do problema de pesquisa, das questões norteadoras e dos objetivos (geral e específicos) adotou-se, como orientação teórico-metodológica da presente Tese, o método

dialético¹³ crítico¹⁴ fundamentado pelo materialismo¹⁵ histórico¹⁶. Conforme Losurdo (2015), o materialismo articulado à dialética lê a história como a história das lutas de classes. Diferencia-se do materialismo vulgar ou metafísico, os quais são sinônimos de um materialismo empiricista. Portanto, na concepção materialista, a leitura e interpretação da realidade social só se realizam a partir da base insuprimível real e concreta da produção material¹⁷ da vida imediata, de modo que “[...] não explica a prática segundo a ideia, explica a formação das ideias segundo a prática material; [...]” (MARX; ENGELS, 1998, p. 36).

Nessa perspectiva, a importância do método de pesquisa está em possibilitar que, partindo do real — do pressuposto efetivo —, e por meio de sucessivas aproximações, seja alcançada a essência — estrutura e dinâmica — do objeto pesquisa¹⁸. Pois, se assim não fosse, “[...] toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação [aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente [...]” (MARX, 2017, p. 880). Como elementos constitutivos do método, as categorias auxiliam na explicação de um fenômeno, de uma relação e/ou do movimento da realidade, ou ainda, na orientação de processos interventivos. No método dialético-crítico fundamentado pelo materialismo histórico, as principais categorias¹⁹ são:

¹³ “Considera-se o método dialético superior às outras formas metodológicas de conhecimento do ser social na sua complexidade intrínseca. Não por um princípio escatológico de fé, mas em primeiro lugar devido à consideração concreta daquilo que está vivo na obra marxiana, ou seja, na captação correta das tendências históricas principais da sociedade burguesa [...]” (PONTES, 2016, p. 46). “Na construção marxiana, o método dialético não se configura como uma estrutura independente, como um “em-si”, que possa ser destacado do corpo da teoria social, sem que se perca sua real configuração teórico-metodológica. Este método é componente endógeno da teoria social de Marx, portanto, insuprimível e inseparável” (PONTES, 2016, p.68). Gadotti (1986) também apontou a indissociabilidade do método dialético com o pensamento marxista.

¹⁴ Para Frigotto (2004), inexistente método alheio à uma concepção de realidade, isto é, o método implica uma posição determinada do/a pesquisador/a. No mesmo sentido, Gadotti (1986) afirma que é impossível fazer ciência de maneira imparcial, neutra ou ‘desengajada’ em uma sociedade de classes, pois o que define o ponto de vista do caráter da ciência que produzimos é a opção de classe.

¹⁵ Ressaltando o caráter materialista do método, explicitam Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã*: “As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são, pois, verificáveis por via puramente empírica.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

¹⁶ O materialismo histórico é ao mesmo tempo uma postura (visão de mundo), um método de investigação e análise e uma práxis transformadora. A dialética, para ser materialista e história precisa dar conta da totalidade, do singular e do particular, onde suas categorias são construídas historicamente. Sendo assim, ela não se constitui como doutrina, tampouco como uma camisa-de-força (FRIGOTTO, 2004).

¹⁷ “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.” (MARX, 2011, p.5).

¹⁸ “A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno”. (MARX, 2013, p. 90).

¹⁹ As categorias, na concepção dialética marxista, são históricas e transitórias, podendo ser de natureza ontológica e reflexiva. As categorias ontológicas são objetivas, reais, e pertencem à ordem do ser, enquanto as categorias reflexivas são da ordem do pensamento, da abstração. Para o referido autor, é impossível analisar o método de Marx sem a necessária referência teórica, ou seja, há uma conexão, indissociável entre elaboração teórica e formulação metodológica. (NETTO, 2011).

totalidade²⁰, historicidade²¹, contradição²² e mediação²³, as quais estão em interconexão e não podem ser tomadas de forma isolada (PRATES, 2016).

A presente pesquisa²⁴ baseou-se no enfoque misto de pesquisa²⁵. Os estudos mistos se articulam com a dialética por meio da lei dos saltos²⁶, que postula a necessária articulação entre aspectos quantitativos e qualitativos. Portanto, não admitem a dicotomização entre quantidade e qualidade. Os estudos mistos são utilizados, em sua maioria, para subsidiar políticas públicas e que contemplem contingentes populacionais amplos. Esses estudos estão ligados à política e à uma agenda política, pois tratam de temas relacionados às expressões da questão social, e também se referem às formas de capacitação para o seu enfrentamento (PRATES, 2016).

²⁰ Para Kosik (1976), a categoria da totalidade é um dos conceitos centrais que distinguem a metafísica da dialética, e Marx, ao se apropriar da dialética, também fez dessa categoria uma das centrais da dialética materialista. Para esse autor, a totalidade não significa todos os fatos. “A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes.” (KOSIK, 1976, p. 50, grifos do autor). No entendimento de Gadotti (1986), como um pressuposto da dialética, o sentido das coisas não está em considerar a sua individualidade, mas a sua totalidade, pois, “Para a dialética, a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético leva em conta essa *ação recíproca* e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa *totalidade* concreta.” (GADOTTI, 1986, p. 24-25, grifos do autor).

²¹ A historicidade dos fenômenos sociais não se baseia em episódios cronológicos, mas sim em fatos significativos. Portanto, “A historicidade dos fenômenos sociais é, antes de tudo, o reconhecimento de sua processualidade e de sua provisoriade, o movimento e transformação do homem, da realidade e dos fenômenos. Significa que os fenômenos não são estáticos, estão em curso de desenvolvimento e, portanto, só podem ser apreendidos a partir do desvendamento deste movimento, por cortes históricos.” (PRATES, 2014, p. 216).

²² A dialética considera todas as coisas em seu devir, movimentando-se, logo, tudo se transforma. A possibilidade de transformação é realizada por meio da luta interna, também chamada de princípio da contradição e luta dos contrários (GADOTTI, 1986). “A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de *contradição*, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética.” (GADOTTI, 1986, p. 26, grifos do autor). No entendimento de Pontes (2016), Marx aprendeu o valor metodológico da contradição com Hegel, e superando a descoberta hegeliana, retirou a negatividade do campo lógico e deslocou-a para o campo ontológico, fazendo dela um princípio do ser e constitutiva de qualquer processo social.

²³ Conforme Pontes (2016), a natureza da mediação na teoria social marxiana é de natureza relacional. Como categoria ontológica, compõe, estruturalmente, o ser social, e, como categoria reflexiva, “[...] se constitui num construto que a razão elabora logicamente para possibilitar a apreensão do movimento do objeto.” (p. 92). A mediação aparece no sistema categorial do método dialético em razão da sua articulação e dinamismo, levando em conta que a compreensão dialética de totalidade não pode tornar-se uma polarização dicotômica entre universal e o singular, mas sim, necessita articular a tríade universalidade-particularidade-singularidade. Nesse sentido, “As mediações funcionam como condutos por onde fluem as relações entre as várias instâncias da realidade. São elas que possibilitam conceber-se a realidade como totalidade.” (PONTES, 2016, p. 199).

²⁴ O Projeto de Pesquisa que originou esta tese foi aprovado na Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS em 15/07/2019 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, em 13/09/2019, com número de CAAE 20361519.8.0000.5336.

²⁵ “Entendemos que a caracterização de uma pesquisa como quanti-qualitativa ou mista difere dos estudos classificados como quantitativos e qualitativos, e não só pode, como deve, valer-se de características de ambos, mesmo que enfatize um ou outro, conformando-se com outro tipo de estudo, com particularidades que emanam de ambos. Exatamente por enfatizar a articulação de dados dos dois tipos, são mais coerentes com o método marxiano de investigação, que ressalta essa relação como necessária.” (PRATES, 2012, p. 123).

²⁶ Gadotti (1986, p. 26), apoiando-se em Engels, expõe como um dos princípios ou leis da dialética, a mudança qualitativa ou lei dos saltos, ou ainda, lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa. Nessa lei, a transformação das coisas não se realiza como um processo circular e repetitivo. “Esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo”.

Dentre as particularidades em que o enfoque misto e o método marxiano se encontram, destacam-se: a perspectiva transformadora e emancipatória, considerando-se a finalidade e orientação para a superação das desigualdades; a utilização articulada de dados quantitativos e qualitativos, atribuindo igual relevância a ambos; procedimentos dedutivos e indutivos; a expressão da voz dos sujeitos; além da valorização do processo ou do caráter pedagógico da investigação e não apenas dos resultados (PRATES, 2012).

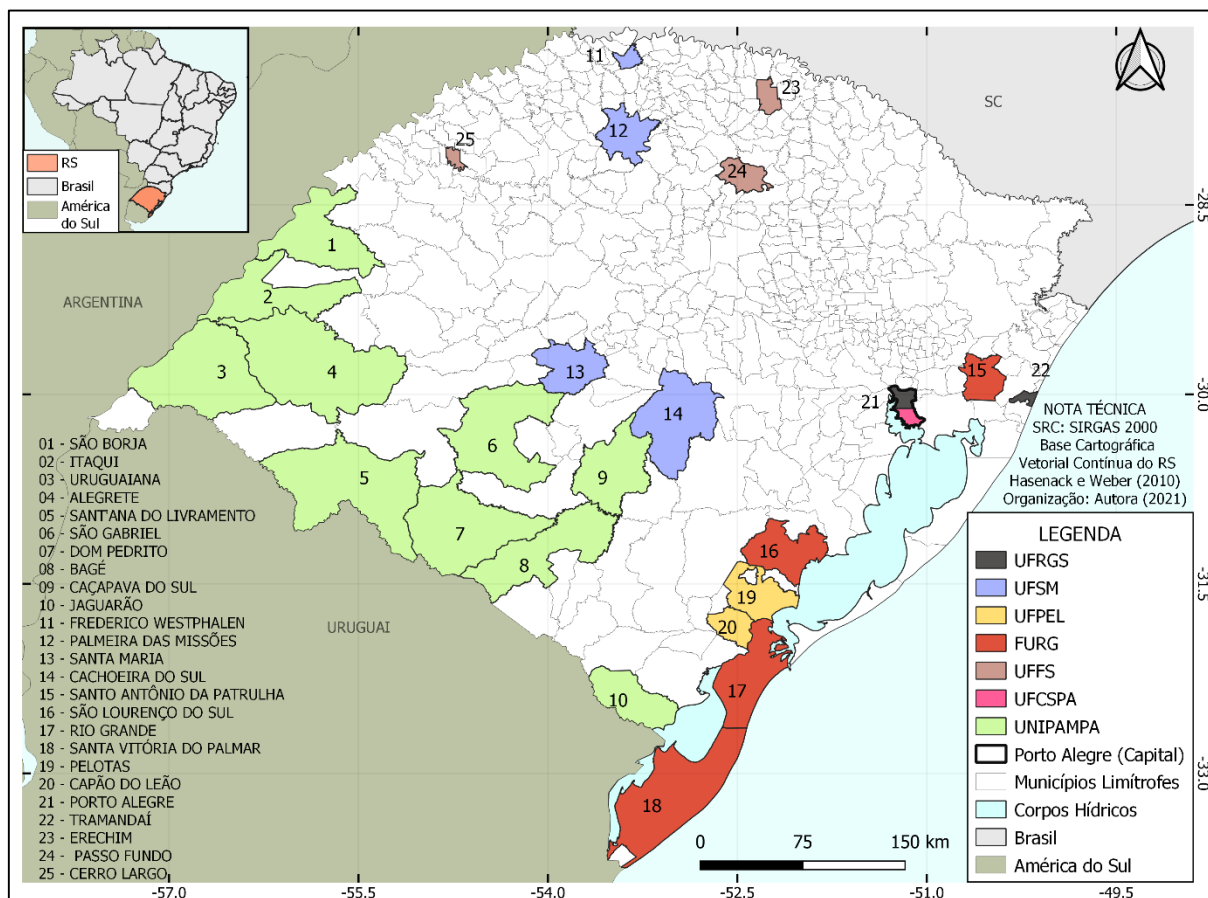
A coleta de dados nos estudos de enfoque misto, a fim de garantir melhor entendimento do objeto de pesquisa, baseia-se em dados qualitativos e quantitativos, ocorrendo de forma sequencial ou concomitante (CRESWELL, 2010). Desse modo, para a realização desta pesquisa utilizou-se, como aportes metodológicos, a pesquisa bibliográfica, documental, de campo, além dos sistemas de estatísticas oficiais. Foram utilizados dados quantitativos extraídos do Censo Demográfico, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) e da Síntese dos Indicadores Sociais, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e também do Censo da Educação Superior no Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No que se refere à pesquisa bibliográfica, elegeram-se como campos conceituais centrais desta Tese os direitos humanos, as políticas públicas de ação afirmativa, a política de cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência e a assistência estudantil. A pesquisa documental priorizou as legislações — especialmente leis, decretos e portarias —, sobre as políticas públicas de ação afirmativa na área da educação, conforme os segmentos populacionais contemplados na política de cotas. A análise documental das legislações encontra-se principalmente nos quadros dos Apêndices A, B e C, desta Tese.

Por sua vez, a pesquisa de campo foi realizada entre os meses de outubro, novembro e dezembro/2019 e abrangeu, como delimitação geográfica, o estado do Rio Grande do Sul. Teve como *locus* empírico a assistência estudantil das seis universidades federais presentes neste Estado²⁷: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). As informações constantes na Figura 1 permitem visualizar a localização, no mapa do estado do Rio Grande do Sul, dos municípios nos quais as universidades federais estão presentes, considerando-se *campus*-sede e demais *campi*.

²⁷ Excluiu-se da pesquisa empírica a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pois, ainda que tenha *campi* no estado do Rio Grande do Sul, nas cidades de Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo, sua reitoria localiza-se no município de Chapecó, no estado de Santa Catarina. Apesar disso, a instituição está representada na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição e localização geográfica das universidades federais no RS.



Fonte: Mapa elaborado pelo geógrafo Antonio Von Ende Dotto, a pedido da autora (2022).

Tendo como referência a Figura 1, destacam-se os municípios onde foram realizadas as entrevistas²⁸ da pesquisa de campo: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande, Santa Maria, São Borja. Excetuando-se uma entrevista — Santa Vitória do Palmar — que foi realizada utilizando-se o Skype®, as demais foram realizadas *in loco*, nas universidades, em espaço reservado, com o prévio agendamento e consentimento²⁹ de assistentes sociais e das universidades, expressos nas cartas de anuência institucionais³⁰. As entrevistas foram armazenadas em gravadores e *smartphones*, posteriormente, transcritas, e seus áudios totalizaram 48 horas. No que diz respeito aos pressupostos da ética em pesquisa, decidiu-se pela não identificação das universidades e de seus *campi*, de modo que os nomes das instituições foram substituídos por ‘*universidade*’, e o nome do *campus* foi suprimido, citado apenas como ‘*campus*’. Quanto às entrevistas, adotou-se a seguinte codificação: cada assistente social participante recebeu como código de identificação

²⁸ O roteiro de Entrevista semiestruturada encontra-se no Anexo B.

²⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Anexo C

³⁰ As cartas de anuência das universidades federais do RS encontram-se nos Anexos E, F, G, H, I, J, K, L, M, N e O

a sigla ‘AS’, acrescido do número da entrevista, logo, AS 1, AS 2 e assim sucessivamente até AS 34 (Apêndice E). O critério de inclusão na pesquisa abrangeu apenas assistentes sociais com trabalho profissional na assistência estudantil das universidades federais do RS. E, como critério amostral, delimitou-se o mínimo de 50% de assistentes sociais em cada universidade. No Quadro 1 mostra-se a quantidade e a distribuição da categoria profissional nesse espaço sócio-ocupacional, e também o número de entrevistas realizadas em cada universidade.

Quadro 1 – Quantidade e distribuição de assistentes sociais com trabalho profissional na assistência estudantil das universidades federais do estado do RS no primeiro semestre 2019.

Instituição/ Universidade	<i>Campus</i>	Assistentes sociais	Entrevistas realizadas
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Reitoria – Bagé	2	2
	Reitoria – São Borja	2	2
	Alegrete	2	2
	Bagé	1	1
	Caçapava do Sul	2	2
	Dom Pedrito	1	-
	Itaqui	1	-
	Jaguarão	1	-
	Santana do Livramento	1	-
	São Borja	2	1
	São Gabriel	1	-
	Uruguaiana	1	-
	Total	17	10
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Reitoria – Santa Maria	11	4
	Palmeira das Missões	2	2
	Frederico Westphalen	2	2
	Cachoeira do Sul	1	-
	Total	16	8
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Reitoria – Pelotas	12	6
	Capão do Leão	0	-
	Total	12	6
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Reitoria – Rio Grande	7	4
	Santa Vitória do Palmar	1	1
	Santo Antônio da Patrulha	1	-
	São Lourenço do Sul	1	-
	Total	10	5
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Reitoria – Porto Alegre	6	3
	Total	6	3
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	Reitoria – Porto Alegre	2	2
	Total	2	2
Total de assistentes sociais na assistência estudantil		63	34
Total de assistentes sociais nas reitorias		42	23
Total de assistentes sociais nos <i>campi</i>		21	11

Fonte: elaboração da autora (2022), conforme informações disponibilizadas pelas universidades via e-mail nos meses de abril e maio/2019.

No Quadro 1 observa-se que a amostra da pesquisa foi delimitada a partir da proporção por quotas. Isso possibilitou contemplar mais de 50% do total de assistentes sociais na assistência estudantil das universidades federais do RS, o que significa 34 de 63 profissionais. A amostra também permitiu equilibrar a distribuição entre participantes lotados/as nas reitorias e nos *campi*, pois, em ambos os casos, abarcou-se mais da metade de profissionais, 23 de 42 e 11 de 21 assistentes sociais, respectivamente. Evitou-se, com isso, contemplar apenas, ou na maioria, assistentes sociais que realizam trabalho profissional nas reitorias e/ou *campus*-sede das universidades. Outrossim, também se considerou a peculiaridade da UNIPAMPA, que, por sua característica multi-*campi*, a maioria de assistentes sociais estavam lotados em *campi* e não na reitoria. Portanto, optou-se por esse conjunto de decisões a fim de deixar a amostra da pesquisa — assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil — mais representativa e com maior capilaridade (tanto em nível estadual quanto em cada universidade).

Ademais, é importante ressaltar que, além desses cuidados em relação à amostra, também se escolheu, propositalmente, a UFSM, como sendo a última instituição na qual realizaram-se as entrevistas. Isso ocorreu em razão da adoção de uma postura de vigilância epistemológica³¹, pois a UFSM é a instituição de origem e local de trabalho profissional da pesquisadora. Diante disso, impôs-se, no decorrer da pesquisa — tanto na coleta quanto na análise dos dados —, o atento cuidado com a postura de vigilância epistemológica, no intuito de afastar o senso comum, mantendo-se fiel ao conteúdo das entrevistas. Igualmente, o ato de assumir tal postura não significa a busca pela ‘neutralidade’ nas ciências, pois, as pesquisas no âmbito do Serviço Social — como dimensão da formação e do trabalho profissional — explicitam posicionamentos ético-políticos, e, portanto, a neutralidade não é possível. Nesse sentido, também é necessário elucidar que esta tese foi escrita por uma mulher branca, que reconhece os privilégios da branquitude em razão do racismo estrutural, e que não basta apenas tal reconhecimento, mas envidar esforços a fim de buscar mudanças societárias no que se refere às relações étnico-raciais no Brasil, assim como romper com os ‘pactos narcísicos da branquitude’ (BENTO, 2002) que colaboram para a perpetuação e sustentação das relações de poder, das desigualdades e da meritocracia. Portanto, parafraseando Angela Davis (2016), numa sociedade racista - como a brasileira-, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

³¹ “A vigilância epistemológica impõe-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures.” (BORDIEU, 2010, p. 23). Deste modo, “Ao confrontar, continuamente, cada cientista com uma explicitação crítica de suas operações científicas e dos pressupostos que implicam, e ao obrigá-lo, por esse motivo, a fazer dessa explicitação o acompanhamento obrigatório de sua prática e da comunicação de suas descobertas, esse “sistema de controles cruzados” tende a constituir e reforçar, incessantemente, em cada um a aptidão para a vigilância epistemológica.” (BORDIEU, 2010, p. 96).

Ainda em relação à amostra, no que se refere ao perfil dos 34 assistentes sociais participantes voluntários da pesquisa, apresentado no Quadro 2, ressalta-se que apenas cinco se autodeclararam do sexo/gênero masculino. Dessa forma, este item da caracterização e o da idade foram excluídos do Quadro 2, no intuito de não identificar os/as participantes.

Quadro 2 – Perfil dos/das assistentes sociais participantes da pesquisa no ano de 2019.

	Conclusão da graduação	Instituição de conclusão da graduação	Tempo de trabalho na Assistência Estudantil³²	Curso de Pós-Graduação	Raça/etnia autodeclarada
1	2009	UCPEL	5 anos	ESPECIALIZAÇÃO – concluída	Preta ¹
2	2013	UNIPAMPA	6 anos	ESPECIALIZAÇÃO – concluída	Parda ¹
3	1985	PUCRS	12 anos	DOUTORADO - em andamento	Branca
4	2011	UNIPAMPA	5 anos	MESTRADO - em andamento	Branca
5	2009	UCPEL	3 anos	MESTRADO – concluído	Branca
6	2013	UNOPAR	6 anos	MESTRADO - em andamento	Branca
7	2008	UCPEL	9 anos	ESPECIALIZAÇÃO – concluída	Branca
8	2006	UCPEL	9 anos	MESTRADO – concluído	Branca
9	2017	UFSC	1 ano	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
10	2007	UCPEL	7 anos	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
11	2010	UNIFRA/UFN	9 anos	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
12	2009	UCPEL	1 ano	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
13	1985	UCPEL	7 anos	MESTRADO – concluído	Branca
14	2010	UNIPAMPA	8 anos	MESTRADO – concluído	Branca
15	2014	UFSC	1ano	-	Branca
16	2009	UNIJUÍ	1 ano	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
17	2010	UNOPAR	7 anos	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
18	2011	UCPEL	3 anos	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
19	2005	UCPEL	9 anos	MESTRADO – concluído	Branca
20	2009	UNIJUÍ	8 anos	MESTRADO – concluído	Branca
21	2010	UNIPAMPA	6 anos	MESTRADO - em andamento	Branca
22	1984	UCPEL	6 anos	MESTRADO – concluído	Mestiça ¹
23	2009	UNIFRA/UFN	9 anos	MESTRADO – concluído	Branca
24	2007	UCPEL	5 anos	DOUTORADO - em andamento	Branca
25	2006	PUCRS	11 anos	MESTRADO – concluído	Branca
26	2006	UCPEL	1 ano	MESTRADO – concluído	Branca
27	2015	UNIFRA/UFN	2 anos	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
28	2001	URI	9 anos	MESTRADO – concluído	Branca
29	2010	UNIJUÍ	4 anos	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
30	1994	UCPEL	13 anos	MESTRADO – concluído	Branca
31	2003	ULBRA	6 anos	MESTRADO – concluído	Branca
32	1982	PUCRS	36 anos	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca
33	2007	UNIJUÍ	9 anos	DOUTORADO – concluído	Branca
34	1999	UCPEL	2 anos	ESPECIALIZAÇÃO - concluída	Branca

Fonte: Informações sistematizadas pela autora (2022).

¹ Identificação literal das/dos entrevistadas/os.

³² Em relação ao tempo de trabalho, computou-se somente o de trabalho profissional na assistência estudantil, pois alguns assistentes sociais haviam trabalhado, anteriormente, em outros setores dentro das universidades. Assim, esse período anterior não foi considerado. E alguns assistentes sociais que haviam trabalhado na assistência estudantil em outras instituições, foram computados. Portanto, o critério não é a instituição do trabalho profissional (universidade federal ou instituto federal), mas sim, o tempo de trabalho na assistência estudantil.

Quanto à análise dos dados, esta se baseou na técnica da triangulação³³ (TRIVIÑOS, 2007). Para analisar as entrevistas (processos e produtos elaborados pela pesquisadora e centrados nos sujeitos da pesquisa) foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo³⁴ (BARDIN, 2016), privilegiando as técnicas categorial e enunciação. Na análise documental das legislações (elementos produzidos pelo meio) o destaque englobou os principais núcleos temáticos em cada legislação e, na sequência, a análise crítica e interpretativa deles. Em ambas as análises, levou-se em conta a estrutura socioeconômica dada pelo modo de produção capitalista, como ângulo analítico, congregando, assim, a triangulação.

A estrutura desta Tese está organizada em cinco capítulos. Além deste primeiro, em forma de introdução, no capítulo dois discute-se a constituição das políticas públicas de ação afirmativa, com base na perspectiva crítica dos direitos humanos, pavimentando os pressupostos teórico-metodológicos necessários para a compreensão dos processos sociais que as originaram. A discussão aborda as políticas públicas de igualdade racial, introduz o debate sobre as políticas de ação afirmativa e apresenta suas principais experiências internacionais. No capítulo três discute-se o processo socio-histórico da constituição das ações afirmativas no Brasil, cotejando, especialmente, a política de cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiências para o acesso às instituições federais de ensino superior e a assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul. Na sequência, no capítulo quatro analisam-se os diálogos — pressupondo-se consensos e dissensos — sobre a política de cotas a partir das percepções de assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS. E, no capítulo cinco constam as conclusões.

Por fim, destaca-se que esta Tese foi escrita no cenário de crise sanitária em decorrência da Pandemia da COVID-19, a qual vem reorganizando e reestruturando as diversas dimensões da vida humana. No campo educacional, dentre os inúmeros desafios que a pandemia trouxe, destacam-se os novos formatos e/ou ressignificados de permanência estudantil universitária. Todavia, a viabilização, o acesso e a garantia ao direito à educação, como um direito humano, continuam sendo o mote de assistentes sociais que trabalham na assistência estudantil das instituições federais de ensino em um contexto de intensificação das vulnerabilidades sociais.

³³ “A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.” (TRIVIÑOS, 2007, p. 138). O uso da triangulação é também destacado por Creswel (2010).

³⁴ Na definição de Laurence Bardin, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 2016, p. 48).

2 DIREITOS HUMANOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Neste capítulo tem-se o objetivo de compreender o processo de constituição das políticas públicas de ação afirmativa, com base na perspectiva crítica dos Direitos Humanos, isto é, como processos de lutas sociais. Para tanto, ao se discutir a temática dos Direitos Humanos pavimenta-se os pressupostos teórico-metodológicos necessários para a compreensão dos processos sociais que originaram as políticas de promoção da igualdade racial, dentre as quais as de ação afirmativa. Na sequência, na discussão conceitual sobre as políticas públicas de igualdade racial introduz-se o debate sobre as políticas públicas de ação afirmativa, e as suas experiências em âmbito internacional e nacional. Destacam-se, internacionalmente, principalmente as advindas da Índia, dos Estados Unidos da América e da África do Sul, por serem consideradas as iniciativas de maior relevância.

2.1 DIREITOS HUMANOS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM AÇÕES AFIRMATIVAS

A discussão e a compreensão sobre as ações afirmativas pressupõem uma incursão no conceito de Direitos Humanos. Há uma amplitude de dimensões que se relacionam com eles: democracia, participação política, mídia e liberdade de expressão, luta antimanicomial, prisões, tortura, conflitos civis, violências, migrações e refúgio, populações ribeirinhas, quilombolas e tradicionais, povos indígenas, crianças, adolescentes, mulheres, pessoas com deficiência; população idosa, população negra, população em situação de rua, população LGBTQIA+, livre orientação e expressão sexual, acesso e fruição da riqueza, bens e serviços produzidos na sociedade capitalista, e também aborto, eutanásia, células-tronco, usos da ciência e tecnologia, dentre outros. Nesse sentido, os direitos humanos relacionam-se com modos de organizar a vida, nas suas diversas dimensões, desde o reconhecimento de necessidades e a luta pela sua satisfação até o trabalho, a educação, o patrimônio cultural, a relação com o meio ambiente e a apropriação da riqueza (RUIZ, 2014). Portanto, trata-se de como é ou deve ser a vida humana em sociedades.

Essa amplitude de dimensões que os direitos humanos abarcam pode ser tratada a partir de diversos campos de estudo, de modo que as suas respectivas compreensões e conceituações estarão alicerçadas em diferentes pressupostos teórico-metodológicos e ideopolíticos. Diante disso, importa registrar que esta Tese se filia à perspectiva crítica dos Direitos Humanos. Para tanto, convém elucidar que o ‘crítico’ de uma teoria assenta-se no seu caráter político

(FRASER, 2003). Em realidade, é na carta de Marx a Arnold Ruge, em setembro de 1843, que está expresso o que melhor pode ser definido como teoria crítica: “nada nos impede, portanto, de vincular nossa crítica à crítica da política, ao ato de tomar partido na política, ou seja, às lutas *reais*, e de identificar-se com elas” (MARX, 2010, p.72, grifos do autor).

Ainda no que se refere aos Direitos Humanos, costumeiramente são vistos como resultado das revoluções burguesas, realizadas nos Estados Unidos (1776) e na França (1789). A partir dessas revoluções, os direitos humanos começaram a ser reconhecidos em documentos, tanto em nível nacional quanto internacional. Contudo, foi especialmente com a Revolução Francesa que igualdade, liberdade e fraternidade apareceram como princípios básicos para o debate dos direitos humanos.

Todavia, ainda que tais revoluções tenham conferido a certidão de nascimento aos direitos humanos, a perspectiva liberal, ao conferir maior legitimidade aos direitos civis e políticos, desconsidera que as lutas por direitos existem desde que o ser humano se reconheceu como ser social. Essa compreensão dos direitos humanos, na perspectiva liberal, ao reduzir sua origem às revoluções burguesas, faz com que existam, na sociedade do século XXI, concepções que afirmam que o debate sobre os direitos humanos se estabelece a partir dos interesses da burguesia. Sobre essa constatação, entende-se que essa análise, além de ser equivocada, indica ser uma forma não dialética de observar a realidade, ao se considerar que os direitos humanos não se iniciaram com as referidas revoluções burguesas. Ao revisitar a literatura sobre Direitos Humanos é possível constatar demonstrações de lutas sociais por igualdade anteriores ao século XVIII, encontradas no período axial³⁵, na Grécia Antiga, em textos bíblicos e na Idade Média (RUIZ, 2014). O elemento comum em todos esses períodos foi a opressão, o que ensejou, por conseguinte, a necessidade de lutas sociais. Portanto, existiram lutas em sociedades pré-capitalistas, logo,

[...] a luta por direitos dos seres sociais e, inclusive, sua positivação nos processos revolucionários burgueses do século XVIII (particularmente o francês) indica não o *início* de um processo histórico de lutas e enfrentamentos em defesa de direitos. O que se estava propugnando era a conformação de um arcabouço ideológico que legitimasse socialmente o novo regime que surgia. O que não significa negar a importância das revoluções burguesas para o conteúdo que o debate assumiria posteriormente (e até mesmo nos dias atuais, em diferentes frentes de atuação, militância, pesquisa acadêmica e filiações ideológicas). (RUIZ, 2014, p. 47).

³⁵ O período axial, compreendido entre os séculos VIII e II a.C., foi definido como o eixo histórico da humanidade, lançando os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana, e também a afirmação da existência de direitos universais (COMPARATO, 2010).

Tal equívoco, no entendimento sobre direitos humanos, ao tomar o seu ‘nascimento’ como fruto das revoluções burguesas do século XVIII, e desconsiderar a sua historicidade constitutiva e a luta social — elemento que dá origem e fundamento aos direitos humanos —, contribui e resulta na despolitização dos mesmos, pois, elimina-se a dimensão combativa de luta social e popular própria dos movimentos sociais. Nessa perspectiva, a despolitização dos direitos humanos também contribuiu para colocá-los apenas na órbita do Estado, como se ali fosse a última esfera da emancipação humana. No entanto, as lutas pelos direitos humanos, sendo instâncias de emancipação política — ainda que esta represente ganhos nas condições de vida das classes trabalhadoras — podem contribuir para fomentar processos sociais que concretizem o horizonte da emancipação humana e da igualdade real entre os seres sociais.

No contexto da modernidade³⁶, a burguesia, por meio de suas lutas contra o mundo feudal, moldou determinado padrão, a que todos deveriam adaptar-se, isto é, consolidou uma universalidade abstrata e colonizadora, que silenciou e impediu novas racionalidades. O paradoxo consiste no fato de que a burguesia comercial, ao mesmo tempo em que lutava contra a opressão de reis, dos senhores feudais e da Igreja, a partir de ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, após moldar o imaginário da modernidade liberal burguesa reproduziu lógicas de dominação; exploração; discriminação e exclusão patriarcal, racial e etnocêntrica, insurgindo-se contra as lutas que questionam o capitalismo (RUBIO, 2008).

Desse modo, a concepção moderna de igualdade, enquanto conceito perante a lei, como construção jurídico-formal genérica e abstrata, é oriunda das revoluções do século XVIII, sobretudo da americana e francesa, mostrando-se, historicamente, um avanço frente às relações sociais anteriores ao modo de produção capitalista. Todavia, a igualdade formal passa a ser, no capitalismo, o horizonte máximo da dignidade humana (MASCARO, 2008). A noção de que a lei deve ser igual para todos/as, sem distinção de qualquer natureza e/ou privilégios, foi uma resposta aos antigos privilégios sustentados na ordem feudal sob o regime absolutista de governo. É, portanto, embasado nesse conceito e princípio de igualdade perante a lei — isonomia formal, jurídica e liberal — que o Estado liberal está assentado. Este, por sua vez, tem na pseudoneutralidade estatal uma de suas premissas, seja no que tange às relações econômicas (a partir do livre mercado) ou à esfera íntima das pessoas (liberdade liberal) (GOMES, 2001).

³⁶ A modernidade, ao retirar a explicação dos fenômenos sociais do discurso religioso, sobretudo os fenômenos que resultam em injustiças, promoveu, com as noções de direito, justiça e Estado, a necessidade do enfrentamento das contingências sociais antes compreendidas como responsabilidades individuais. Ao mesmo tempo, a estruturação dos sistemas produtivos baseada no ordenamento capitalista transformou as relações de trabalho em um espaço de proteção social dos indivíduos modernos e de seus direitos. (SANTOS, 2008, p. 511).

De especial importância, ainda que possa haver, por meio de uma apologética jurídico-liberal de igualdade jurídica, certamente não há, na lógica de produção e reprodução capitalista, uma igualdade de condições, isto é, uma igualdade material ou substancial. Esse modo de produção, assentado no antagonismo entre classes sociais, produz, ao mesmo tempo, riqueza e pobreza, além de hierarquizar as necessidades humanas e distribuí-las de forma desigual, de acordo com a inserção dos indivíduos nos processos da divisão social, sexual, racial, étnica, intelectual-corporal e territorial do trabalho. No modo de produção capitalista, a forma jurídica estatal, oculta as desigualdades sociais engendradas a partir da propriedade privada dos meios de produção e do trabalho assalariado. Além disso, simultaneamente, ao universalizar formal e abstratamente os indivíduos a partir da máxima ‘todos são iguais perante a lei’, oculta a desigualdade real e material entre os mesmos, e, portanto, as contradições. Com isso, as desigualdades sociais concretas são constitutivas e inerentes à sociabilidade capitalista.

É com base nessa perspectiva, de pseudo-homogeneidade universal, fruto da modernidade eurocêntrica e da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que se torna possível a construção da base do contrato social³⁷ e da perpetuação do capital. Afinal, são os indivíduos ‘iguais’ e ‘livres’ que vão ao ‘livre’ mercado transacionar suas mercadorias de forma volitiva. A liberdade de mercado é a única liberdade que merece ser protegida na ótica liberal. Por conseguinte, as diferenças interferem nesse processo homogeneizador (pseudo-generalizador), caracterizando o mal-estar da emancipação (HERRERA FLORES, 2008). Diante disso, “[...] a conquista da igualdade de direitos não parece ter se apoiado, nem parece ter impulsionado o reconhecimento das, e o respeito pelas, diferenças. O afã homogeneizador prevaleceu sobre o da pluralidade e diversidade” (HERRERA FLORES, 2008, p. 45).

O não reconhecimento das diferenças e das diversidades — elementos inseparáveis à condição humana —, e também a concepção formal-abstrata, são inerentes à lógica tradicional, simplista e positivista dos direitos humanos. Nesse sentido, impõe-se a articulação e defesa de uma concepção socio-histórica, processual, relacional e dinâmica de Direitos Humanos, construída a partir de processos sociais e ações humanas que visem à autonomia dos sujeitos (RUBIO, 2018). Uma concepção que vai além das instituições do Estado, dos aportes teóricos — pois a realidade dos direitos humanos sempre excede a teoria — e do conjunto de direitos reconhecidos no âmbito internacional e nacional, nas Constituições, nos tratados, nas declarações e nas normas.

³⁷ Para Herrera Flores (2008), a dificuldade que o liberalismo possui de reconhecer demandas de gênero, raça e etnia decorrem da expulsão das diferenças que o contratualismo pressupõe.

Não obstante, essas instâncias teóricas e jurídico-positivas estatais são facetas importantes dos direitos humanos porque reconhecem, legitimam e objetivam resultados das reivindicações e lutas sociais. Mesmo sendo necessárias, elas são insuficientes, pois não podem ser consideradas o único caminho, opção ou forma possível de garantir e concretizar os direitos humanos. E, se assim for, reforçam uma concepção instituída, burocrática, normativa e funcional, em que os direitos humanos são interpretados por uma casta de especialistas, e, após a sua positivação, são garantidos e concretizados por meio de políticas públicas ou sentenças judiciais. Portanto, essa concepção essencializa, absolutiza, descontextualiza e desistoriciza os Direitos Humanos, dado que a existência deles não decorre exclusivamente do reconhecimento normativo-formal. Mas sim, das lutas sociais pela dignidade humana e, portanto, podem existir sem que haja uma normatização convertendo-os em reais. Além disso, reduz a sua efetividade, na maioria das vezes, à interpretação de um tribunal, fazendo parecer que os direitos humanos só existem quando são violados. Esses elementos consolidam uma cultura pontual, insuficiente, estreita e simplista de direitos humanos (RUBIO, 2018).

Por ello, resulta un error pensar que el contenido de los derechos humanos o de los principios y valores que los inspiran está definido por las sentencias judiciales que los interpretan o por las teorías ius:filosóficas. Por el contrario, el núcleo del contenido de los derechos humanos viene determinado no por la teoría o interpretación proyectada sobre las normas jurídicas, sobre las sentencias judiciales o reflejadas en libros o manuales que sólo son un complemento, sino por el conjunto de relaciones, acciones y medios que se utilizan y despliegan para hacerlos factibles en cada contexto, posibilitando o no las condiciones de existencia y de vida plurales y diferenciadas, a partir del ejercicio continuo, histórico, permanente y abierto de la potencia soberana y constituyente popular. (RUBIO, 2018, p. 50).

Como se percebe, os direitos humanos extrapolam a sua normatização para além dos tratados internacionais, e também as disposições consoantes nas Constituições Federais dos países democráticos. Se o mero disposto acerca dos direitos humanos no arcabouço jurídico-formal — tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais tratados — fosse suficiente para o seu efetivo acesso e realização, considerando-se que eles incluem a educação, saúde, trabalho, etc. como ‘direitos’, tais direitos e bens não demandariam, *a priori*, lutas sociais para a sua efetivação.

Sendo assim, os direitos não se reduzem às normas (embora estas sejam necessárias e tenham caráter instrumental). Essa interpretação conforma um “círculo vicioso em que nos encerra o aparente ‘simplismo’ da teoria tradicional que começa falando dos direitos e termina falando dos direitos” (HERRERA FLORES, 2009, p. 28). O que significa a compreensão de que

Por isso, nós não começamos pelos “direitos”, mas sim pelos “bens” exigíveis para se viver com dignidade: expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico, etc. Prestemos muita atenção, estamos diante de bens que satisfazem necessidades, e não de um modo “*a priori*” perante direitos. Os direitos virão depois das lutas pelo acesso aos bens. (HERRERA FLORES, 2009, p. 28).

Portanto, o conteúdo básico que os direitos humanos encerram não é o direito a ter direitos — como defende a perspectiva jusnaturalista ou liberal —, mas sim o conjunto de lutas pela dignidade humana, isto é, são frutos de processos sociais para o acesso a bens materiais e imateriais necessários para uma vida digna. Dessa forma, há uma relação dialética entre direitos humanos e dignidade humana, pois “não há dignidade humana sem a afirmação dos direitos humanos, mas somente com os direitos humanos não se alcança a dignidade humana” (MASCARO, 2008, p. 20).

Nessa perspectiva, os Direitos Humanos são definidos como processos sociais, econômicos, normativos, políticos e culturais de luta pela dignidade humana, a qual é entendida não apenas como “[...] o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado ‘*a priori*’ por processos de divisão do fazer que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação” (HERRERA FLORES, 2009, p. 31). Sendo assim, o acesso não é apenas um dos elementos da riqueza socialmente produzida, mas “[...] o denominador comum que distingue as diferentes posições perante os direitos [...]” (HERRERA FLORES, 2008, p. 49).

Os processos de luta pela dignidade humana emergem *pari passu* com o surgimento e a consolidação do modo de produção capitalista, que impõe um novo e determinado tipo de produção de bens, mas, sobretudo, de acesso e distribuição desses bens. Portanto, os direitos humanos são processos de resistência e luta frente à dominação e à acumulação das diferentes formas de capital (HERRERA FLORES, 2008). Ademais, sabe-se, pelo movimento da história, que as resistências empreendidas pelas classes trabalhadoras ocorrem em todos os países capitalistas, mas congregam particularidades em cada um deles.

Sob a sociabilidade do capital, os bens não são de acesso universal e tampouco equalizados a toda população. Seu acesso e fruição estão relacionados e, sobretudo, condicionados às posições que indivíduos ocupam na divisão do trabalho existente no modo de produção capitalista.

Marx e, antes dele, Stuart Mill já haviam percebido que os critérios de repartição dos bens produzidos não são, propriamente, uma questão técnica, que o livre funcionamento do mercado possa assegurar, mas *política, regulada pelas normas constitucionais*. (SIMÕES, 2014, p. 298-299, grifos do autor).

Esta é a razão da existência permanente de lutas e processos sociais pelos direitos humanos, pois ela é também resistência ao modo de produção capitalista que mercantiliza e escalona as formas de bem viver, de acesso e satisfação das necessidades humanas.

Outrossim, as lutas sociais que consubstanciam os direitos humanos não se restringem à simples sobrevivência, mas ao acesso aos bens necessários para uma vida digna, sejam eles da ordem do estômago ou da fantasia (MARX, 2013). Diante disso, os direitos são o resultado das lutas por satisfação de necessidades sociais (RUIZ, 2014), sendo possível perceber que

[...] uma reconstituição social da história dos direitos humanos nos leva à conclusão de que demandas transformadas em lutas concretas, especialmente as produzidas por segmentos subalternizados, são as que, ao longo dos anos, se reconhecem como tais direitos. Isto não significa que eles sejam automaticamente garantidos, o que ocorre ainda menos se numa perspectiva de universalidade. Sua efetivação depende de efetiva pressão de mobilizações sobre o Estado e seus diferentes poderes (Legislativo, Executivo, Judiciário), sobre o capital (caso especial dos direitos trabalhistas), bem como de sua legitimação junto à sociedade. (RUIZ, 2014, p. 59).

Na contemporaneidade, as visões abstrata e localista polemizam e centralizam as principais concepções acerca dos direitos humanos. A visão abstrata reduz os direitos a meros componentes jurídicos e inspira-se em uma racionalidade formal-normativa assentada no universalismo de partida, abstraindo o contexto e suas relações. Por sua vez, a visão localista é saturada de contexto. Sendo essencialista, baseia-se na absolutização das identidades, desaguando numa racionalidade multicultural-nativista por meio do universalismo de retas paralelas (HERRERA FLORES, 2008). Diante disso, e a fim de superar a dicotomia entre essas duas perspectivas, desenvolve-se a visão crítica de direitos humanos, que pressupõe uma racionalidade de resistência e conduz a um universalismo de chegada, de confluência, de contrastes, de entrecruzamentos, de mesclas, isto é, um universalismo impuro³⁸.

³⁸ Um universalismo impuro que pretende a inter-relação mais que a superposição e que não aceita a visão microscópica de nós mesmos que é imposta pelo universalismo de partida ou de retas paralelas. Um universalismo que nos sirva de impulso para abandonar todo tipo de posicionamento, cultural ou epistêmico, a favor de energias nômades, migratórias, móveis, que permita nos deslocarmos pelos diferentes pontos de vista sem pretensão de negar-lhes, nem de negar-nos, a possibilidade de luta pela dignidade humana. (HERRERA FLORES, 2009, p. 159).

Nessa perspectiva, o tipo de prática proposta, não é universal-abstrata; tampouco multicultural-essencialista: é intercultural³⁹. Tais práticas interculturais são nômades e híbridas, situam-se nas periferias e conduzem a uma resistência ativa; inserem os direitos humanos no contexto de relações, nos quais estão presentes as possibilidades de lutas e de resistências (HERRERA FLORES, 2008, 2009). Tais pressupostos, desta forma, confluem e colaboram para com as justificações das políticas de ação afirmativa, em razão de a sua compreensão estar adstrita à perspectiva crítica dos direitos humanos, sobretudo em contextos de desigualdades sociais como o brasileiro, onde não há igualdade substantiva, e a igualdade formal-abstrata, às vezes, é relativizada, dado o mandonismo, coronelismo e conservadorismo brasileiro.

No século XX, os Estados, dentre eles o brasileiro, firmaram e se tornaram signatários de pactos internacionais de Direitos Humanos, além de criar dispositivos legais e constitucionais para combater práticas discriminatórias. Se, nos séculos XVIII e XIX os direitos humanos tiveram a sua afirmação, no século XX alcançaram rápidas e profundas transformações, sobretudo em razão das violações de direitos humanos ocorridas nas duas grandes guerras mundiais, que proporcionaram um processo de internacionalização desses direitos (RUIZ, 2014).

No século XX também houve a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, e, na sequência, em 1948, a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, constituindo-se numa referência no debate do tema até os dias atuais. Contudo, faz-se necessário mencionar que existiam documentos internacionais com o intuito de estabelecer padrões de relação entre os países anteriores a 1948. Após à Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou, em 21 de dezembro de 1965, entrando em vigor em 4 de janeiro de 1969, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial⁴⁰, ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968.

³⁹ Reivindicar a interculturalidade não se restringe, por outro lado, ao necessário reconhecimento do outro. É preciso, também, transferir poder, “empoderar” os excluídos dos processos de construção de hegemonia. Do mesmo modo, trabalhar na criação de mediações políticas, institucionais e jurídicas que garantam os acima referidos reconhecimento e transferência de poder. (HERRERA FLORES, 2009, p. 164).

⁴⁰ Em seu preâmbulo, a Convenção afirma que “[...] qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, em que, não existe justificação para a discriminação racial, em teoria ou na prática, em lugar algum [...]. Define discriminação racial como “[...] qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.” (BRASIL, 1969).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 evidencia o enfrentamento entre as perspectivas liberal e socialista⁴¹ para o debate sobre os direitos humanos. Tal disputa ficou mais evidente na Assembleia Geral da ONU de 1966, quando foi aprovado o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP), mantendo, desta forma, a divisão entre direitos civis e políticos e direitos sociais, econômicos e culturais. Foi somente com a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de 1993, realizada em Viena, que essa visão foi superada, expressa no artigo 5º da Declaração e Programa de Ação de Viena:

5. Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 1993, p. 4).

É importante destacar a fundamental contribuição do campo socialista para o reconhecimento dos direitos sociais, econômicos e culturais. Todavia, nos países que se reivindicaram socialistas, no curso da história, também houve violações de direitos humanos (RUIZ, 2014). Portanto, tais violações não são exclusivas de países capitalistas, ainda que esse modo de produção potencialize e amplie violações dos mais diversos direitos humanos.

Mas, para além das violações, existe a distância entre os direitos humanos previstos em diversos documentos e a realidade efetiva da humanidade. Por conta disso e da pressão de defensores/as dos direitos humanos, criaram-se sistemas nacionais, regionais e internacionais de proteção dos mesmos. Posteriormente, esses sistemas, que já abarcam relatorias especiais, sistemas de monitoramento e tribunais penais regionais e internacionais, também passaram, conforme recomendação das assembleias da ONU, a instituir os Planos Nacionais de Direitos Humanos. No Brasil, até o presente momento, já foram lançados três planos nacionais, respectivamente nos anos de 1996, 2002 e 2009.

Além dos três PNDH, também figuram como marcos referenciais dos direitos humanos e na execução de políticas públicas: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do/da Adolescente (ECA, 1990); o Sistema Único de Saúde (SUS, 1990); a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a),

⁴¹ Enquanto a perspectiva liberal conferia primazia aos direitos civis e políticos, a concepção denominada socialista está associada ao predomínio dos direitos sociais sobre os outros - civis e políticos - gerando outro equívoco teórico, pois mesmo os direitos que visam proteger aspectos da vida individual dos seres sociais, são, necessariamente, oriundos da vida em sociedade. (RUIZ, 2014).

e o Estatuto da Igualdade Racial (2010). Esse conjunto de marcos referenciais consolida a perspectiva de que os direitos humanos, desde o final da II Guerra Mundial, e, de forma mais efetiva, nos países em desenvolvimento nas últimas décadas do século XX, tornam-se foco das políticas públicas. Partindo desses pressupostos teórico-conceituais sobre direitos humanos, no próximo item discorre-se sobre as políticas públicas, em especial as de promoção da igualdade racial, como resultado das lutas sociais e, portanto, de direitos humanos, empreendidas, sobretudo, pelo movimento negro brasileiro.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Conforme o debate no item anterior, o processo histórico de lutas sociais pela dignidade humana que está na origem e nos fundamentos por direitos humanos, foi – e continua sendo – necessário para que as demandas das classes sociais sejam incorporadas pelo Estado e materializadas por meio de políticas públicas. Contudo, tal incorporação das demandas das classes sociais não retira o caráter burguês e classista imanente ao modo de produção capitalista. Ao contrário, esse mecanismo é necessário para dar continuidade à sua legitimação, de modo a produzir consensos sociais, os quais são fundamentais para a manutenção do sistema. Diante disso,

[...] as políticas públicas constituem campos de tensão que resultam da própria composição dos espaços e esferas públicas em cada conjuntura, assim como produzem efeitos e significados bastante concretos nos modos de compreensão social da coisa pública. [...] embora possuam uma dimensão operacional na medida em que são formas concretas de intervenção social, esforços dirigidos ao enfrentamento de necessidades sociais que são reais e socialmente reconhecidas. Deste modo, figuram como meios para se alcançar um resultado social, frutos de determinado estágio de pactuação social. (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 66).

Diferentemente dos princípios que são proposições que descrevem direitos, as políticas públicas, por sua vez, descrevem objetivos. Isto é, são forjadas para a realização de objetivos determinados, os quais adquirem concretude através da operacionalização por meio dos planos, programas e projetos. Assim, toda política pública

[...] é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular. Seus elementos são a finalidade da ação governamental, as metas nas quais se desdobra essa finalidade, os meios alocados para a realização dessas metas e, finalmente, os processos de sua efetivação (SIMÕES, 2014, p. 300).

Ainda que não se tenha um único conceito e/ou definição de políticas públicas, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública, em geral, e a política social, em particular, são campos multidisciplinares. Nasceram, formalmente, como um ramo da ciência política, mas, atualmente, configuram-se objetos de análise que agregam pesquisadores de diversas áreas do conhecimento – em especial das ciências sociais aplicadas – os quais contribuem para avanços teóricos e empíricos nas políticas públicas.

Diante da polissemia que envolve a conceituação e definição sobre as políticas públicas (SOUZA, 2006), nesta Tese adotam-se as contribuições de Pereira (2008; 2011) sobre a conceituação de políticas públicas. Para essa autora, o termo política possui dois principais significados: o primeiro diz respeito ao sentido clássico da política, que na Grécia Antiga associava-se a *polis*, à cidade, numa referência à atividade humana na esfera social, pública e cidadã. Mas o sentido clássico da política também se relaciona aos seus temas mais gerais — eleições, voto, governo e parlamento. O segundo significado da política, em um sentido moderno do termo, “[...] se refere às ações do Estado face às demandas e necessidades sociais da sociedade [...]” (PEREIRA, 2008, p. 87). Para tanto, importa destacar a conotação específica da palavra *política* que compõe a expressão *política pública*, pois esta “refere-se a medidas e formas de ação formuladas e executadas com vista ao atendimento de legítimas demandas e necessidades sociais (e não individuais)” (PEREIRA, 2008, p. 96).

De outro modo, para que uma política obtenha a significação de pública, o termo *pública* não deve ser tomado como sinônimo de estatal, tampouco como referência exclusiva ao Estado, mas identificado com o que em latim denomina-se de *res pública*, onde *res* (coisa) e *pública* (de todos). Portanto, o que constitui e processa a política pública é a relação dialética existente entre o Estado e a sociedade, pois a política pública não é só do Estado; a sociedade também exerce papel ativo e decisivo (PEREIRA, 2008). A política pública

é, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo (PEREIRA, 2008, p. 94).

Ademais,

política pública expressa, assim, a conversão de demandas e decisões privadas e estatais em decisões e ações públicas que afetam e comprometem a todos. [...] por ser *pública* (e não propriamente *estatal* ou *coletiva* e muito menos *privada*), ela, assim como todas as suas espécies (aí incluída a política social), tem dimensões e escopo que ultrapassam os limites do Estado, dos coletivos ou corporações sociais e, obviamente, do indivíduo isolado. Por isso, o termo “público” que a qualifica como

política tem um intrínseco sentido de *universalidade* e de *totalidade*. (PEREIRA, 2011, p. 174).

Conforme se percebe na citação acima, não é somente a vinculação ao Estado que confere à política sua adjetivação de pública, mas o fato de ser pública, no sentido da coletividade, isto é, coisa de todos/as, para todos/as. Sendo assim, as políticas públicas são guiadas por uma racionalidade coletiva, e tratam de estratégias de ação que são planejadas e avaliadas, as quais implicam sempre e, simultaneamente, a intervenção do Estado e o envolvimento da sociedade, seja por meio do agenciamento de demandas, suportes, apoios ou através do controle social. “Portanto, embora a política pública seja regulada e frequentemente provida pelo Estado, ela também engloba demandas, escolhas e decisões privadas, podendo (e devendo) ser controlada pelos cidadãos. Isso é o que se chama de *controle democrático*” (PEREIRA, 2011, p. 174). Nesse sentido, tanto o Estado quanto a sociedade desempenham papéis ativos em uma arena contraditória, na qual existe o conflito de interesses. Sendo assim,

as políticas públicas e suas dimensões econômicas, culturais e ideológicas constituem um importante campo de disputa dos distintos projetos sociais, visto que, mesmo diante de seus limites estruturais – relativos à sua gênese e constituição no âmbito das estratégias de enfrentamento da questão social na sociedade capitalista – encerram condições objetivas de acesso da população aos direitos sociais. Os processos de trabalho que se organizam a partir delas passam a expressar intensa e extensivamente as contradições da dinâmica societária revelando tanto as possibilidades quanto os limites dos percursos e discursos políticos partidários, das mutações dos movimentos sociais, das novas redes de serviços sociais e das práticas profissionais voltadas para a afirmação de projetos de sociedade que se contraponham ao atual. (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 75).

Ainda quanto à dinâmica contraditória da relação entre Estado e sociedade civil, toma-se como marco para a compreensão das políticas públicas o processo de redemocratização da sociedade brasileira, por ser um momento singular da história política do país, no qual se expressaram forças sociais de resistência, além das disputas travadas em torno de projetos societários antagônicos (ALMEIDA; ALENCAR, 2011). Como desdobramento desse processo, a Constituição Federal de 1988, por sua vez, inaugurou e consolidou uma nova arquitetura institucional das políticas públicas. Nela, as políticas públicas têm duas principais funções: - a primeira é concretizar direitos conquistados pela sociedade por meio de lutas sociais e incorporados na legislação. Quanto aos direitos com que as políticas públicas se identificam e devem concretizar, estes são os direitos sociais, pois, guiam-se pelo princípio da igualdade; - a segunda função de uma política pública é alocar e distribuir bens públicos, os quais devem ser indivisíveis (serem usufruídos por inteiro por todos os membros de uma comunidade

nacional), públicos (não podem pautar-se pelo mérito, tampouco serem regidos pela lógica do mercado) e de fácil acesso (estar disponíveis; cada cidadão ou cidadã tem direito a eles) (PEREIRA, 2008).

Na mesma linha argumentativa, os objetivos das políticas públicas também são de duas espécies: - implementar direitos sociais atendendo a demandas sociais específicas; e - regular atividades econômicas de interesse público – estatais ou privadas – que atendam demandas gerais da sociedade — energia, transporte, etc. (SIMÕES, 2014). Importa destacar que tanto Simões (2014) quanto Pereira (2008) restringem os objetivos das políticas públicas à concretização dos direitos sociais. Enquanto o primeiro autor justifica a correlação entre políticas públicas e direitos sociais em razão do traçado constitucional (artigo 6º) como políticas de Estado, o segundo justifica tal correlação por meio do seguinte argumento:

a identificação das políticas públicas com os direitos sociais decorre do fato de esses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça social, e permitirem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade. Daí porque, no campo de atuação das políticas públicas, a participação do Estado, seja como regulador, seja como provedor ou garantidor de bens públicos como direito, é considerada fundamental. (PEREIRA, 2008, p. 102).

Contudo, a perspectiva de direitos humanos adotada nesta Tese, concebe os direitos humanos de forma indivisível, interdependentes e inter-relacionados. Portanto, embora haja divergência, entre os autores, suas obras constituem-se clássicos pela relevância e conteúdo. Sendo assim, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos acima evidenciados sobre a conceituação de políticas públicas, e considerando-se o conjunto das espécies de políticas que compõem o gênero da política pública para o escopo desta Tese, destacam-se as políticas de promoção da igualdade racial, porque

toda política pública é um canal de intervenção na sociedade para assegurar direitos e reduzir desigualdades, e a política de promoção da igualdade racial não assume função diferente. O propósito é melhorar a eficiência do setor público na efetivação da política de promoção da igualdade racial, elaborando de forma sistemática uma gestão coerente com o enfrentamento ao racismo, com metas explícitas de redução das desigualdades sociorraciais e ações de fortalecimento/reconhecimento identitários desses grupos étnico-raciais discriminados, por meio de estratégias da transversalidade nas políticas setoriais, do eixo da descentralização e do controle social. (MADEIRA⁴², 2020, p. 157).

⁴² Maria Zelma de Araújo Madeira, mulher negra, militante feminista negra, assistente social e professora da Universidade Estadual do Ceará. Foi Coordenadora Estadual de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade racial do Ceará (CEPPIR) (2015-2020), da Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos. Vencedora do Prêmio Innovare no ano de 2020, na categoria Justiça e Cidadania.

Apesar da relevância e da imprescindibilidade de políticas públicas de igualdade racial no contexto brasileiro, último país a abolir formalmente a escravização de populações africanas, é consenso na literatura sobre essas políticas que o debate sobre o tema da igualdade racial

[...] foi apresentado à sociedade brasileira pelo movimento negro, que defendeu, de forma renovada nas últimas décadas, a necessidade não apenas de combater o racismo, mas de efetivar instrumentos de promoção da igualdade racial. Tais demandas provocaram a ampliação do reconhecimento da relevância do tema do racismo e da discriminação racial como fenômenos sociais ativos na sociedade brasileira, diante do qual, entretanto, levantaram-se resistências e oposições. Este novo contexto foi marcado por progressiva afirmação do objetivo da promoção da igualdade racial como meta política e tema organizador de políticas públicas. Assistiu-se igualmente a um amplo movimento de reinterpretação da questão racial e de seu papel na configuração da desigualdade brasileira [...] (JACCOUD, 2009, p. 11).

Portanto, reconhece-se que a temática da promoção da igualdade racial sempre encontrou dificuldades para se consolidar enquanto objeto de necessária intervenção pública, através de políticas públicas. O debate sobre a temática do racismo, das desigualdades raciais, e também da discriminação racial e a busca pela consolidação de uma política de promoção da igualdade racial, ganhou força no Brasil a partir do período da redemocratização. Esse progressivo destaque na agenda pública do país tem permitido o avanço da intervenção pública nesse campo, além da ampliação de demandas por ações de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. Esses processos foram pavimentando a conformação e a construção — processo ainda em curso⁴³ — de políticas para a promoção da igualdade racial no Brasil, as quais podem ser definidas como

⁴³ Importante mencionar que em publicação datada do ano de 2009, Jaccoud afirmou que não era possível, naquela época, falar de uma política de promoção da igualdade racial estabelecida e, portanto, consolidada, no espaço das políticas públicas, mas sim, em uma política em construção. Todavia, como um processo em curso, a construção dessa política não significa um processo linear. Em publicação recente, Madeira (2020), uma década após a afirmação de Jaccoud (2009), sintetiza esse processo, indicando o percurso do desmonte que a política de promoção da igualdade racial vem sofrendo a partir do *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, em 2016. Diz a autora: “merece destaque a própria situação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, criada por meio da Lei nº 10.678 de 23 de maio de 2003. Em 5 de abril de 2016, a Lei nº 13.266 extinguiu a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e criou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e Direitos Humanos. Também, em 2016, a Lei nº 13.341 de 29 de setembro de 2016 extingue o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Na estrutura do Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos, pelo Decreto nº 9.673, de 2 de janeiro de 2019, essa secretaria passa a ser denominada Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), contando apenas com dois departamentos: o Departamento de Igualdade Racial (DEPIR) e o de Promoção da Igualdade Racial, e o Departamento de Promoção da Igualdade Racial para Povos e Comunidades Tradicionais (DECOMT). O ano de 2019 inicia com essa instituição de grande relevância nacional rebaixada em seu *status* institucional e fragilizada em seu quadro profissional” (MADEIRA, 2020, p. 156). Ademais, a autora complementa acerca da conjuntura atual que o Brasil enfrenta, ao dizer que em um “[...] contexto de ameaça aos direitos humanos é preciso ratificar as políticas de igualdade racial na garantia de direitos e na codificação de valores civilizatórios” (MADEIRA, 2020, p. 160).

[...] todas as ações ou políticas públicas e/ou privadas [...] que visam combater o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais em todas as esferas da vida social, quer por meio de políticas universais, direcionadas a todos os cidadãos sem qualquer distinção, quer por meio de políticas específicas, direcionadas aos grupos que são discriminados racialmente em nossa sociedade (SANTOS; SILVEIRA, 2010, p. 42).

Nesse sentido, as políticas de promoção da igualdade racial são políticas públicas de recente inserção na agenda governamental e legislativa brasileiras, impulsionadas por meio dos tensionamentos feitos pelo Movimento Negro e organização de mulheres negras. Datam da década de 1980 as primeiras iniciativas. Dentre elas, destaca-se a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, sendo o primeiro órgão federal dedicado à questão racial. Na década de 1990, os destaques foram: a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, no ano de 1995, que teve como um dos seus resultados o reconhecimento oficial do Estado brasileiro da existência do racismo no país; também em 1995 houve a criação do Grupo de Trabalho Interministerial pela Valorização da População Negra — conhecido como GTI População Negra — e do Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação no ano de 1996 (JACCOUD, 2009; RIBEIRO, 2014; MADEIRA, 2020).

Todavia, a formulação e materialização das políticas públicas de promoção da igualdade racial ocorreram, sobretudo, a partir dos anos 2000. Em 2001, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, e, no ano de 2002, o Programa Diversidade na Universidade (BRASIL, 2002c). Na sequência, em 2003, foram criadas: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com *status* de ministério⁴⁴; o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) — norteadas pelos princípios da transversalidade, participação e descentralização — e o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR).

Posteriormente, realizaram-se as Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial: a primeira, no ano de 2005, e a segunda, em 2009. Igualmente, no ano de 2009 houve a aprovação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), no qual a sistematização das duas conferências foi integrada ao seu conteúdo. Em 2010, após uma década de tramitação e debates, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288) que instituiu o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Esse Estatuto serviu

⁴⁴ Matilde Ribeiro, mulher negra, militante dos movimentos negros e feminista, assistente social e professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Foi a primeira Ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, estando no cargo entre os anos 2003-2008. Foi, também, Secretária Adjunta na Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Prefeitura de São Paulo (2013-2014). No ano de 2014 lançou o livro: Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986-2010). Em 2021, recebeu o título de “Doutora *Honoris Causa*” pela Universidade Federal do ABC Paulista (UFABC).

de referência para a constituição de ações do Estado brasileiro, no que se refere à defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, e para o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnicas (RIBEIRO, 2014). Dispõe, em seu artigo 4º, que a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida por meio de:

- II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;
 - VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.
- Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País. (BRASIL, 2010c).

Nesse sentido, o Estatuto da Igualdade Racial, tornou o combate à discriminação, ao racismo e às intolerâncias correlatas como políticas de interesse do Estado, alterando o modo de abordar o racismo, deixando de ser meramente punitivo para envolver um conjunto de ações de promoção de direitos. Sendo assim, o Estatuto, além de ser considerado uma bússola orientadora para políticas públicas de promoção da igualdade racial e para a construção de uma cultura de respeito às diferenças, de afirmação e promoção dos Direitos Humanos, também define conceitos importantes sobre a temática racial, os quais estão sistematizados no Quadro 3.

Quadro 3 – Principais conceitos e definições com base no Estatuto da Igualdade Racial.

DISCRIMINAÇÃO RACIAL OU ÉTNICO-RACIAL:	toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;
DESIGUALDADE RACIAL:	toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;
DESIGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA:	assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;
POPULAÇÃO NEGRA:	conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;
POLÍTICAS PÚBLICAS:	ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;
AÇÕES AFIRMATIVAS:	programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010c).

Esse conjunto de iniciativas que abarca, no âmbito político-Estatal, além do marco jurídico-legal, também um marco conceitual-operativo, contribui para o estabelecimento, a consolidação e a conformação de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Estas, por sua vez, são compostas por três campos distintos: as ações afirmativas, as ações valorativas, e as ações repressivas. Sendo assim, no Quadro 4 sintetizam-se os conceitos de ações repressivas, ações valorativas e ações afirmativas.

Quadro 4 – Os distintos fenômenos da desigualdade racial e as políticas para enfrentá-los.

FENÔMENO A SER ENFRENTADO	DESCRIÇÃO DO FENÔMENO	TIPO DE POLÍTICA A SER IMPLEMENTADA	DESCRIÇÃO DA POLÍTICA
RACISMO	Conjunto de ideias e valores. Trata-se de uma ideologia que preconiza a hierarquização dos grupos humanos com base na etnicidade.	PERSUASIVA OU VALORATIVA	As políticas valorativas ou persuasivas têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Seu propósito é atingir não somente a população racialmente discriminada contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural
PRECONCEITO RACIAL	Modos de ver certas pessoas ou grupos raciais. Predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizadas sobre raça a que é identificado.		
DISCRIMINAÇÃO RACIAL DIRETA	Um comportamento, uma ação que prejudica explicitamente certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça/cor.	REPRESSIVA	As políticas repressivas são baseadas na legislação criminal existente.
DISCRIMINAÇÃO RACIAL INDIRETA	Um comportamento, uma ação que prejudica de forma dissimulada certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça ou cor. Discriminação não manifesta, oculta, oriunda de práticas sociais, administrativas, empresariais ou políticas públicas. Trata-se da forma mais perversa de discriminação, pois advém de mecanismos sociais ocultos pela maioria.	AFIRMATIVA	As políticas afirmativas têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso de grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado; ou seja, por dispensarem, num determinado prazo, um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão.

Fonte: Jaccoud e Beghin (2002, p. 67).

De acordo com o conteúdo do Quadro 4, ainda que haja, entre esses campos, uma relação mútua entre si, e que tais ações também guardem relação com as políticas de promoção da igualdade racial, elas não são sinônimos (SANTOS; SILVEIRA, 2010). Por isso, faz-se necessário tal distinção, considerando-se que a correta compreensão e diferenciação são imprescindíveis para a elaboração e implementação de políticas de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. “Nesse sentido, o enfrentamento do tripé racismo-preconceito-discriminação precisa vir a se constituir no cerne da política de promoção da igualdade racial” (THEODORO, 2008, p. 171). Portanto, pode-se combater o racismo por meio de ações repressivas, de cunho punitivo e proibitivo, as quais estão fundamentadas na legislação penal e criminal. Como exemplo de ação repressiva, destaca-se a Lei Caó (Lei 7.716/89), que define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou o preconceito de raça e cor. Esse arcabouço jurídico-Estatal se materializa a partir de ações repressivas e punitivas, baseadas na criminalização da prática do racismo, ancoradas nos Códigos Penal e de Processo Penal. No entanto, o processo histórico mostrou que apenas ações anti-discriminatórias, punitivas e repressivas não modificaram o acesso de determinados grupos sociais aos bens e à riqueza socialmente produzidos pelo conjunto de trabalhadores/as do país. Diante disso, pode-se também combater o racismo, o preconceito e a discriminação, através de ações valorativas que objetivam reconhecer e valorizar os grupos raciais e étnicos, os quais compõem a sociedade brasileira, mas são discriminados. Como exemplo, destacam-se a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que delinham o conteúdo da educação para as relações étnico-raciais (ERER). Com isso, as ações valorativas buscam promover positivamente imagens, ações e práticas das populações que foram, historicamente, discriminadas, contrapondo-se a padrões éticos e estéticos hegemônicos e eurocentrados. Mas, além da repressão, proibição, punição, e do reconhecimento e valorização, o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação também se impõe com a necessidade de promover a inclusão (por meio do acesso e permanência diferenciados), a igualdade de oportunidades, de tratamento, de acesso a bens e serviços, em áreas onde tais grupos discriminados racialmente são sub-representados em função da discriminação que sofreram e ainda sofrem. Nesse sentido, faz-se necessária a implementação de ações afirmativas (GOMES, 2001; JACCOUD; BEGHIN, 2002; SANTOS; SILVEIRA, 2010).

Outrossim, o combate ao racismo, ao preconceito e às discriminações não deve e não pode se limitar às políticas específicas direcionadas aos grupos discriminados. São necessárias políticas universais — as quais são direcionadas a toda a população brasileira —, associadas e

complementadas por políticas específicas, àquelas políticas destinadas e direcionadas somente aos grupos discriminados racialmente e historicamente na sociedade brasileira.

As políticas sociais universais demonstraram, ao longo dos anos, sua ineficiência ou fraca incidência na redução das desigualdades raciais e superação do racismo. Diante disso, o movimento negro, por meio das mais diversas formas de organização e reivindicação, tem influenciado no país a formulação de políticas específicas voltadas à promoção da igualdade racial. (MADEIRA, 2020, p. 149).

Portanto, políticas de promoção da igualdade racial necessitam complementar e articular ações repressivas, ações valorativas e/ou ações afirmativas, integrando políticas universais e específicas nas diversas áreas (educação, saúde, trabalho, segurança alimentar), de modo que as desigualdades étnicas e raciais sejam incorporadas em cada uma das políticas setoriais (JACCOUD, 2008; SANTOS; SILVEIRA, 2010; RIBEIRO, 2014), considerando-se que a implementação de políticas de cunho universalista demonstraram papel importante na redução da pobreza, mas limitado e/ou insuficiente no combate à desigualdade racial (SOARES, 2008). Sendo assim,

as políticas universais são imprescindíveis para o enfrentamento das desigualdades raciais em nosso país, especialmente em decorrência de seu histórico de racialização da pobreza. No entanto, como se tem verificado, essas políticas precisam ser complementadas por ações específicas de eliminação das desigualdades raciais nas várias dimensões da proteção e da promoção do bem-estar social. Nesse sentido, é necessário destacar os processos sociais que estão na origem das desigualdades raciais: a discriminação racial e o racismo que atuam de forma a restringir a igualdade de acesso também no campo das políticas públicas e, em decorrência, à igualdade de oportunidades e de bem-estar. (JACCOUD, 2008, p. 161).

Diante disso, e, como modalidade de políticas específicas e diferenciadas no âmbito das políticas de promoção de igualdade racial, tem-se as ações afirmativas como as de maior destaque. O objetivo do próximo item é o de discutir as concepções das políticas de ação afirmativa, pois quando elas são promovidas pelo Estado tomam a forma de política pública.

2.3 CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

As políticas de ação afirmativa inserem-se no rol das políticas de promoção da igualdade racial, podendo ser públicas ou privadas. Entraram no debate político brasileiro, sobretudo na década de 1990, tornando-se uma pauta central nas reivindicações do movimento negro que demandava políticas específicas. Por esse ângulo, as propostas de políticas de ação afirmativa assentaram-se na crítica da igualdade formal como instrumento para a promoção da sociedade,

de modo que reconheceram a insuficiência desse tipo de igualdade, pois a desigualdade permanece (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Diante disso, houve o reconhecimento da pseudoneutralidade do Estado-liberal quanto às opressões concernentes e funcionais ao modo de produção capitalista, sofridas pela população negra, povos indígenas, mulheres, pessoas com deficiência. Sendo assim, o Estado deveria ter uma posição ativa e afirmativa, para além da manutenção das ações de caráter repressivo, punitivo e anti-discriminatório. Residem, nesta perspectiva de atuação afirmativa do Estado, de reconhecimento do conjunto das opressões e desigualdades, mas, sobretudo, nos movimentos de resistência da sociedade civil, os fundamentos das políticas de Ação Afirmativa.

O princípio de uma igualdade substantiva e de equidade encontra-se no cerce conceitual das políticas de ação afirmativa. Seu princípio básico — o mesmo que sustenta as políticas dos Estados de Bem-Estar Social — baseia-se na violação da igualdade formal a fim de promover o bem comum e o gozo real de direitos, os quais o liberalismo conservador não entregou, tampouco entregará, apesar da promessa de seus *apologetas* (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Dessa forma, recorrendo aos anais do *International Perspectives on Affirmative Action* — encontro de pesquisadores/as ocorrido em agosto de 1982 no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio, na Itália — busca-se uma conceituação de ações afirmativas. Estas, na definição delineada por Jack Greenberg naquele encontro, constituem-se “[...] uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio e riqueza [...]” (CONTINS; SANT’ANA, 1996, p. 209). William L. Taylor, também participante da Conferência de Bellagio, complementa a definição anterior, sustentando que ação afirmativa

[...] tem como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (CONTINS; SANT’ANA, 1996, p. 209).

As ações afirmativas, como um tipo de política pública, objetivam concretizar a igualdade de oportunidades e induzir transformações nos campos da cultura e da representatividade. Ao mesmo tempo em que é mecanismo de inclusão, é também elemento propulsor que contribui para dismantelar o mito da democracia racial, o reconhecimento do racismo estrutural, institucional, a ideia de supremacia de uma raça sobre outra, assim como do homem em relação à mulher (GOMES, 2001). As ações afirmativas podem ser definidas como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego. (GOMES, 2001, p. 40).

Ainda em relação aos objetivos das políticas de ação afirmativa, elas pretendem coibir duas facetas da discriminação, a histórica e persistente temporalmente, e a presente (GOMES, 2001). Como uma terceira faceta da discriminação, as políticas de ação afirmativa também podem combater discriminações em relação ao futuro, no intuito de contemplar o movimento histórico. Nesse sentido, as ações afirmativas, além de abarcarem a processualidade histórica e presente de discriminação, restrição e impedimento de acesso aos bens e à riqueza socialmente produzidos por segmentos populacionais e suas coletividades, histórica e presentemente segregados e oprimidos, ela aponta, simultaneamente, ainda que de forma limitada enquanto política pública, para as possibilidades de modificações societárias futuras.

Sendo assim, as ações afirmativas possuem uma teleologia que não se restringe às reparações passadas e presentes. Sua razão e justificativa também deve ter como propósito a necessidade de afirmar positivamente a diversidade e a representatividade de grupos majoritários do ponto de vista demográfico, mas minoritários em diversos domínios de poder e de acesso aos bens dentro da sociedade. Essas razões e propósitos incorporam e convergem para as ações afirmativas às lutas sociais de e por direitos humanos.

Imbrica-se, desta maneira, a convergência entre as ações afirmativas e a perspectiva crítica dos direitos humanos. Isto porque, ao engendrar lutas sociais e processos de resistência, os movimentos sociais consubstanciam suas pautas ao conteúdo básico dos direitos humanos que é o acesso não hierarquizado aos bens materiais e imateriais para gozar de uma vida digna, ainda que sob as limitações da ordem burguesa.

Quanto aos argumentos fundamentais de justificção das políticas de ação afirmativa, ou seja, o porquê e a necessidade delas, estes se organizam a partir de bases filosófico-constitucionais, mas também ético-políticas. Nos contextos em que tais políticas foram implantadas, esses argumentos não estiveram equipotentes. Contudo, ao menos um deles foi usado para fins de sua justificção.

Os postulados filosóficos que sustentam e justificam as ações afirmativas remontam a Aristóteles, passando por diversas escolas de pensamento da modernidade. Pode-se destacar, como as principais bases filosófico-constitucionais das ações afirmativas: a justiça compensatória e a justiça redistributiva. Subjacente a todos os fundamentos das ações

afirmativas está o argumento central da reparação e compensação, no presente, e pelas injustiças cometidas, no passado, aos antepassados de grupos que foram discriminados, oprimidos e segregados. Portanto, a ideia de existência de um dano a ser reparado e compensado pode ser facilmente localizada no tempo e espaço. Isto é, o dano é subjetivo e objetivo. O dano é preciso, objetivo, definitivo, dotado de materialidade e historicidade. Diante disso, a justificativa da reparação e, assim, de restauração, é acionada considerando-se que os processos de marginalização social não ficaram circunscritos ao passado, mas possuem inegável inclinação perene. Nesse sentido, o racismo, o preconceito e a discriminação de que foram vítimas as gerações passadas desses grupos, tendem, a se transmitir às gerações futuras (GOMES, 2001).

Ademais, é necessário demarcar que a justificativa da reparação, que está sendo defendida, não é a concebida numa lógica cartesiana de causa e efeito, em que, na maioria das vezes, a postulação da reparação de dano é concebida apenas individualmente. Entende-se que as ações afirmativas extrapolam essa perspectiva individual, à medida que o argumento de justificação da reparação é tomado como processo social, ou seja, envolvendo o coletivo, organização, educação popular, politização e conscientização. Desse modo, as reparações e compensações advindas das políticas de ação afirmativa, ainda que se destinem, *a priori*, ao individual, carregam em si dinâmicas históricas coletivas, e possibilidades também coletivas, de representatividade, além de afirmação dos direitos humanos.

No que se refere à justiça redistributiva, esta noção também remonta a Aristóteles, pois “[...] diz respeito à necessidade de se promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riqueza e outros importantes ‘bens’ e ‘benefícios’ entre os membros da sociedade” (GOMES, 2001, p. 66). O argumento da justiça redistributiva repousa, sobretudo, no pressuposto de que as pessoas ou as coletividades têm direito a reivindicar benefícios, vantagens e acesso aos bens. Nesse sentido, a justiça distributiva difere do argumento da reparação — uma justiça que olha para o passado, ainda que necessária —, pois, a justiça distributiva busca a justiça no tempo presente, e, por isso,

[...] propõe a adoção de ações afirmativas, que nada mais seria do que a outorga aos grupos marginalizados, de maneira equitativa e rigorosamente proporcional, daquilo que eles normalmente obteriam caso seus direitos e pretensões não tivessem esbarrado no obstáculo intransponível da discriminação. Portanto, sob essa ótica, a ação afirmativa, define-se como um mecanismo de ‘redistribuição’ de bens, benefícios, vantagens e oportunidades que foram indevidamente monopolizadas por um grupo em detrimento de outros, por intermédio de um artifício moralmente e juridicamente condenável - a discriminação, seja ela racial, sexual, religiosa ou de origem nacional. (GOMES, 2001, p. 67-68).

Outrossim, as ações afirmativas encontram sustentação nas vertentes mais moderadas do multiculturalismo. Charles Taylor — um dos maiores expoentes do multiculturalismo —, expõe que a luta pela equidade, pela igualdade de direitos, pelas políticas de ação afirmativa são, em certa medida, tributárias das políticas de reconhecimento⁴⁵. (GOMES, 2001).

Em outra perspectiva, as ações afirmativas podem ser justificadas a partir da diáspora africana, pois a migração e o deslocamento geossocial forçadas, em decorrência da escravização, originaram relações de opressão e subordinação, além da dispersão geográfica por toda a América. Contudo, desenvolveram-se estratégias de resistência, de manifestações culturais, as quais expõem a responsabilidade ética que a sociedade possui de reparar os danos ocasionados advindos da escravização. É a partir da perspectiva filosófica e política de reparação para afrodescendentes na América Latina que as ações afirmativas devem ser entendidas (ZEGARRA, 2005). Ademais, tais ações não devem ser instituídas apenas pelo Estado, mas também por instituições privadas.

Mas também podem ser identificados três argumentos fundamentais para a justificação das políticas de ação afirmativa: a reparação, a justiça distributiva e a diversidade. A reparação é evocada como sendo uma maneira de compensar danos causados a determinados grupos em razão de crimes e danos cometidos no passado contra eles, como a escravização, a segregação sistemática e leis discriminatórias. Uma vez aceita a existência de tais crimes passados, torna-se imperativa a ação para a sua correção. Ademais, o tratamento discriminatório, sistemático e secular, constitui, em si, uma injustiça, pois reduz as oportunidades de determinados grupos sociais. Desta forma, as ações afirmativas promovem justiça social, à medida que retificam práticas de produção de desigualdades. E quanto à promoção da diversidade, as ações afirmativas contribuem para a melhora das relações sociais, além da qualidade dos serviços prestados pelas instituições (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o reconhecimento de que a partir de crimes históricos e da violação massiva de Direitos Humanos e da dignidade humana foram e são (re)produzidas discriminações a determinados segmentos sociais e suas coletividades, não expressa, de modo algum, desejo de vingança ou revanche, mas a exigência de justiça, na sua dimensão social, simbólica, econômica, política e/ou cultural. A reparação também se relaciona com a proteção

⁴⁵ Posteriormente, Nancy Fraser, discordando da interpretação de Charles Taylor e Axel Honneth, propõe conceber o reconhecimento como uma dimensão da justiça, e não como questão ética.

social de segmentos discriminados. Sendo assim, nessa lógica, reparação-proteção-diversidade estão imbricadas.

A partir de estudos e experiências brasileiras, as políticas de ação afirmativa promovem direitos civis, políticos, sociais e culturais, e elas são

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 13).

Tal definição extrapola o uso do marcador étnico-racial para identificar beneficiários/as das políticas de ação afirmativa, ainda que esses tenham sido os que provocaram maior debate público⁴⁶, e, dado o contexto brasileiro, são, histórica e contemporaneamente, relevantes. Desse modo, grupos beneficiários podem ter ou não esses marcadores sociais. “Na verdade, categorias usadas em cada política de ação afirmativa, sejam eles sociais, econômicos, culturais ou raciais, não são todas equivalentes ou igualmente justificáveis” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 18).

O elemento unificador e aglutinador das políticas de ação afirmativa reside na existência de discriminação sistemática do grupo beneficiado. Incluem-se, nessa seara, além das discriminações raciais e étnicas, também as discriminações de e por gênero e sexo, as discriminações que se referem aos locais de moradia e/ou procedência, as discriminações baseadas na religião de origem, as discriminações em decorrência da deficiência, e qualquer outra condição e modo de vida, em que os fatores de diferenciação social (marcadores sociais da diferença), possam ser usados como opressões e desigualdades (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Nesse sentido, a “[...] *diferença* não é sinônimo de desigualdade, mas indicativa das diversas possibilidades de constituição humana que somente nos enriquecem como gênero humano” (BARROCO, 2016, p. 19).

No que se refere aos recursos e oportunidades distribuídos através das ações afirmativas pode-se incluir desde a participação política, o acesso à educação, trabalho, habitação, serviços de saúde ou redes de proteção social, admissão em instituições de ensino superior ou em concursos públicos, reconhecimento cultural e histórico até as oportunidades de negócios e bens materiais. Como formas de políticas de ação afirmativa, estas podem ser materializadas a partir das seguintes modalidades: cotas (reserva de vagas), vagas suplementares e adicionais, políticas

⁴⁶ Além da reserva de vagas em instituições federais de educação, destacam-se os descontos para idosos/as nos transportes públicos, o programa de leite distribuído para crianças em vulnerabilidade social como sendo outros programas de ações afirmativas, que não levam características étnico-raciais como critério de acesso (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013).

de cotas menos rígidas (*targets/vouchers*), sistema de bônus (pontos extras)⁴⁷, empréstimos a juros baixos, empréstimos preferenciais, bolsas de estudo⁴⁸, programas de auxílio estudantil⁴⁹, reparação monetária, distribuição de terras e habitação (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

É importante demarcar que a política de reserva de vagas nas instituições federais de ensino, por meio de cotas, não é sinônimo de ações afirmativas, mas uma de suas modalidades. Nesse sentido,

[...] as ações afirmativas são, de modo geral, definidas como políticas públicas e/ou privadas que objetivam neutralizar os efeitos de discriminações sociorraciais e valorizar a diversidade étnica da sociedade brasileira. São, também, políticas de inclusão social com o intuito de garantir a criação de oportunidades a grupos de indivíduos específicos que se encontram desfavorecidos em razão da sua cor/raça e etnia, na fruição de bens, recursos, serviços e direitos sociais. Assim sendo, não se pode conceber as ações afirmativas como sinônimo de cotas. As cotas são um tipo de ação afirmativa que reserva um percentual de vagas a certos grupos sociais (negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e/ou baixa renda,) em universidades federais e concursos públicos. (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018, p. 301).

Sendo assim, independente da forma e da modalidade de ação afirmativa a ser adotada e implantada, esta deve, necessariamente, expressar ao menos um argumento justificador e o conteúdo que a encerram enquanto política de ação afirmativa: ‘a discriminação’, entendida como uma privação de meios ou de instrumentos de competição, o que resultará em privação de oportunidades (GOMES, 2001). Outrossim, tais privações de meios e de oportunidades são privações de acesso e gozo aos bens relacionados à dignidade humana e, portanto, aos direitos humanos. Além disso, as privações e apropriações não são determinadas pela natureza, biologia ou intempéries. Elas são, social e historicamente, determinadas, coadunando-se com os privilégios e apropriações que sustentam, bem mais que determinados grupos sustentam o capital. É nas práticas de discriminação contra formas de vida e modos de comportamento, os quais não são aceitos em suas diferenças e particularidades, que o preconceito está presente. Isto é, o preconceito se objetiva por meio da negação do outro, da intolerância, do desrespeito, da violência e das discriminações (BARROCO, 2016).

No que se refere ao debate entre ‘discriminações negativas’ e ‘discriminações positivas’, a primeira constitui-se como fator de exclusão, pois ser discriminado/a negativamente significa que determinadas características são consideradas estigmas. De outro modo, as formas de

⁴⁷ Na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) as ações afirmativas, funcionaram por mais de uma década, sem produzir efeitos significativos, através de programas de pontos. Recentemente, tais universidades trocaram o sistema de bônus pelo sistema de cotas.

⁴⁸ PROUNI (ver nota de rodapé nº 80), FIES

⁴⁹ PNAES

discriminação positiva consistem em fazer mais por aqueles que têm menos, desdobrando esforços suplementares em favor de determinadas populações. Assim sendo, tomar como alvo as populações marcadas por alguma diferença, a qual, para elas, se configura uma desvantagem, pode ser útil e até mesmo indispensável (CASTEL, 2011). A terminologia ‘discriminações positivas’, usada de forma associativa ou até mesmo como sinônimo de políticas de ação afirmativa, foi muito utilizada no contexto europeu.

No Brasil, embora a Constituição Federal de 1988 tenha inserido algumas ‘discriminações positivas’, tais políticas já foram adotadas com a nomenclatura de ação afirmativa, sobretudo pela influência estadunidense. As ações afirmativas são formas de discriminações lícitas para resgatar direitos, dos quais fatia considerável da sociedade está tolhida de participação. Portanto, as políticas de ação afirmativa compõem um substrato de democracia e são indispensáveis na configuração de uma sociedade democrática (CRUZ, 2003).

Percebe-se, com isso, que a relação entre democracia e ações afirmativas deve ser enfatizada sob a ótica da diversidade e da representatividade. Ainda que tais objetivos fiquem um tanto quanto ofuscados frente aos argumentos da reparação e distribuição, o fato de reconhecer e incluir grupos discriminados nos diferentes espaços — educação, política, cultura, economia —, e, assim, abrigar a diversidade, contribui para que a sociedade fortaleça a sua democracia, à medida que, para acessar direitos, as diferenças e diversidades sejam consideradas. Com isso, recusa-se a ideia liberal de igualdade formal, intentando-se minimizá-la com possibilidades de igualdade substantiva, mediante das ações afirmativas.

As ações afirmativas, ou qualquer outra política pública, não são políticas que objetivam alterar, *a priori*, a estrutura do modo de produção capitalista, ainda que contribuam sobremaneira para a discussão entre a articulação exploração-opressões-discriminações e na redução das desigualdades sociais imanentes a esse modo de produção. No entanto, apesar dessas limitações e contradições, as ações afirmativas não apresentam demérito, basta ver a reação e negação constante das elites conservadoras brasileiras desde a sua implantação.

As ações afirmativas são uma barreira eficaz à progressão do racismo e das desigualdades sociais nele alicerçadas. Por isso, derrubá-las é uma necessidade de todo projeto conservador de sustentação de um *status quo* sócio-racial baseado na dominação hegemônica de uma raça sobre outra, e da supremacia social de uma classe sobre todas as outras. (WEDDERBURN, 2005, p. 318).

As ações afirmativas são alvo da ofensiva conservadora⁵⁰ porque denunciam e lançam luz sobre os diversos racismos que estruturam historicamente as sociedades latino-americanas, tensionam e modificam, ainda que com limitações, estruturas de poder racializadas e opressoras. Ademais, as lutas sociais, que durante muito tempo aconteciam de forma paralela, começam a ser potencializadas de maneira unívoca, ou seja, uma luta, para ser anticapitalista, ao mesmo tempo deve ser antissexista, antirracista, anticolonialista e anti-capacitista. No momento em que as coletividades discriminadas passam a perceber que a luta é de todos/as, em que todos/as estão representados/as em suas pautas, pode-se construir convergências mais profícuas para o enfrentamento da ofensiva conservadora e ideológica.

Portanto, as lutas sociais das coletividades discriminadas e oprimidas permaneceram para assegurar políticas públicas de caráter afirmativo. Isso veio a concretizar-se, de forma oficial, na estrutura do Estado, somente no ano de 2012, mais de cinco séculos após a invasão portuguesa ao Brasil. Como se vê, dado esse caráter histórico-estrutural, as políticas de ações repressivas, ações valorativas e ações afirmativas são necessárias no contexto brasileiro.

Diante disso, além de denunciar tal projeto e as condições de vida a que estas populações que compõem a classe trabalhadora estão submetidas — o que pode ser verificado no contexto da pandemia do COVID-19 que ceifou mais vidas negras e indígenas (GOES; RAMOS; FERREIRA, 2020; CAMPOS; BRITO, 2021; ABRASCO, 2021) — faz-se necessário fortalecer os processos de lutas sociais para que, mesmo dentro do Estado capitalista brasileiro, estejam assegurados os direitos humanos, conscientes dos limites de uma sociabilidade regida pelo capital, na qual o horizonte possível é a emancipação política.

Sendo assim, “ação afirmativa é uma terminologia utilizada para definir as iniciativas públicas ou privadas que têm como objetivo alterar realidades sociais estruturalmente marcadas por desigualdades” (SANTOS, 2020, p. 71). No que tange à realidades e contextos desiguais, o próximo item apresentará experiências internacionais de países nos quais as políticas de ação afirmativa foram adotadas como políticas públicas.

2.3.1 Experiências internacionais de políticas de Ação Afirmativa

Os Estados Unidos da América é considerado o país com a maior tradição na adoção e aplicação de políticas de ação afirmativas (SANTOS, 2020). O modelo estadunidense de ações

⁵⁰ A saber: Projeto de Lei n. 1531/2019, de autoria da deputada federal Professora Dayane Pimentel - PSL/BA. Propõe a alteração nos arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711/2012, para retirar o mecanismo de subcotas raciais.

afirmativas apresenta-se como um paradoxo, ao se levar em conta a ideologia individualista e liberal, de Estado mínimo, e a pouca intervenção estatal que permeiam as relações sociais norte-americanas. As ações afirmativas significam um tipo de intervenção estatal, ou seja, uma exceção ao ideal não intervencionista, pois elas conservam o valor ético do individualismo, dado o sistema de pontuação combinado com a análise individual do ingresso de estudantes nas universidades. Portanto, a meritocracia individual permanece. “É essa lógica vencedor-perdedor, absolutizada pela cultura capitalista branca norte-americana, que jamais foi retirada de sua política de ações afirmativas” (CARVALHO, 2006, p. 182).

Inicialmente, as Ações Afirmativas, no contexto estadunidense, foram definidas como meios de ‘encorajamento’. Isto é, os marcadores sociais da diferença como raça, cor, sexo e origem das pessoas, até então expressos, formalmente, como irrelevantes pelas pessoas com poder decisório acerca das políticas públicas e privadas, passaram a ser considerados, por exemplo, no acesso à educação e ao mercado de trabalho (GOMES, 2001). Nessa ótica, do encorajamento, as ações afirmativas se colocavam como possibilidades restritas e facultadas à esfera de decisões individuais.

Posteriormente, no final da década de 1960, e principalmente na década de 1970, as ações afirmativas passaram a ter uma nova conceituação: como forma de realização da igualdade de oportunidades⁵¹. Tal perspectiva, de igualdade de oportunidades, começou a ser utilizada como justificativa na formulação e na adoção de políticas públicas e sociais em vários países, na condição de alternativa para as tradicionais perspectivas utilitaristas. “A essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se o nome de ‘ação afirmativa’ ou, na terminologia do direito europeu, de ‘discriminação positiva’.” (GOMES, 2001, p. 5).

As ações afirmativas constituem-se numa verdadeira revolução jurídica, no mais ousado e inovador instrumento de promoção da igualdade e de combate às diversas formas de discriminação do século XX. Essa mudança decorre da constatação de que as políticas anti-discriminatórias, de caráter proibitivo ou inibitório, individualizavam processos discriminatórios, de modo que não estavam sendo eficazes em promover mudanças comportamentais e societárias de espectro estrutural. Logo, não bastava proibir. Era preciso

⁵¹ A fim de opor-se à igualdade jurídico-formal-liberal-abstrata, ao mesmo tempo em que se admite como pressuposto a impossibilidade da igualdade de condições na sociabilidade do capital, desenvolve-se, na segunda metade do século XX, no âmbito da filosofia política, o comunitarismo como corrente teórica e, em consequência, a noção de igualdade de oportunidades. Como um dos expoentes dessa corrente de pensamento, destaca-se o estadunidense John Rawls com a publicação do livro *Uma Teoria da Justiça* em 1971, no qual o autor cunhou o conceito de igualdade de oportunidades.

afirmar. Fazia-se necessário, naquele contexto e também no atual, promover e afirmar a diversidade e o pluralismo.

Concebidas pioneiramente pelo Direito dos Estados Unidos da América, as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2001, p. 6).

As primeiras iniciativas federais nos EUA à adoção de políticas antissegregacionistas, principalmente no pós-guerra, podem ser encontradas no governo de Harry S. Truman (1945-1953), quando foi nomeada uma comissão mista (compostas por negros e brancos) a fim de levantar proposições e recomendações para a ampliação dos direitos civis. No relatório de 1946, foi sugerido um programa positivo como forma de assegurar e fortalecer os direitos civis, além de eliminar a segregação baseada em raça, credo ou origem nacional (CONTINS; SANT'ANA, 1996).

Nos EUA, após a abolição da escravatura, em 1863, constituiu-se um sistema jurídico de segregação racial⁵², assim como ocorreu na África do Sul com o *apartheid*. Foi, portanto, contra esse sistema, o mote das lutas protagonizadas pela comunidade afro-norte-americana nas décadas de 1950 e 1960, conhecidas mundialmente como a luta pelos Direitos Civis, as quais desembocaram na adoção de políticas de ação afirmativa pelo Estado Americano (CONTINS; SANT'ANA, 1996). Como forma de sistematização das lutas do Movimento pelos Direitos Civis nos EUA, a periodização constante no Quadro 5 ilustra esse processo social.

⁵² Leis de segregação racial haviam feito breve aparição durante a reconstrução, mas desapareceram até 1868. Ressurgiram no governo de Grant, a começar pelo Tennessee, em 1870: lá, os sulistas brancos promulgaram leis contra o casamento inter-racial. Cinco anos mais tarde, o Tennessee adotou a primeira Lei Jim Crow e o resto do Sul o seguiu rapidamente. O termo “Jim Crow”, nascido de uma música popular, referia-se a toda lei (foram dezenas) que seguisse o princípio, “separados, mas iguais”, estabelecendo afastamento entre negros e brancos nos trens, estações ferroviárias, cais, hotéis, barbearias, restaurantes, teatros, entre outros. Em 1885, a maior parte das escolas sulistas também foram divididas em instituições para brancos e outras para negros. Houve “leis Jim Crow” por todo o Sul. Apenas nas décadas de 1950 e 1960 a Suprema Corte derrubaria a ideia de “separados, mas iguais”. (KARNAL; FERNANDES; MORAIS; PURDY, 2007, p. 145). Ver também Cruz (2003). Deste modo, as relações raciais nos EUA exibiam um padrão violento, conflitivo, segregacionista, vulgarmente conhecido como ‘Jim Crow’.

Quadro 5 – Síntese do Movimento pelos Direitos Civis nos EUA.

Local	Data	Movimento pelos Direitos Civis nos EUA e Distúrbios Populares	Observação
Montgomery Alabama	1956	Boicote de linhas de ônibus liderado por M L King	90 negros indiciados judicialmente (incluindo M L King)
Tallahassee Flórida	Jun 56	Boicote negro a linhas de ônibus a exemplo do ocorrido em Montgomery	
Little Rock Arkansas	Set 56	Envio de tropas federais com vistas a garantir a integração de jovens estudantes negros na escola de segundo grau da cidade	Conflito entre o governador Otval Faubus e a presidência (Eisenhower)
Greensboro Carolina do Norte	Fev 60	Início do movimento de protesto sentado	
Atlanta Georgia	Out 60	Prisão de Martin L King e outras lideranças	
Caravanas para os Estados do Sul	Mai 61	Início do movimento dos Cavaleiros da Liberdade	
EUA	1963	Ano do centenário da declaração de Emancipação ampla mobilização e propaganda por todo o país	
Birmingham Alabama	Abr 63	Início de caminhadas e protestos massivos Um mês depois de intensa movimentação a polícia de Birmingham reprime duramente os atos públicos (3 de maio)	
Washington DC	Ago 63	Grande Marcha sobre Washington por empregos e liberdade	
Birmingham Alabama	Set 63	Bomba explode em uma igreja negra, quatro crianças são mortas	
Mississippi	Jul 64	Três jovens militantes dos direitos civis (um negro do Mississippi e dois brancos de Nova York) desaparecem depois de presos. Foram assassinados.	
Nova York	Fev 65	Assassinato de Malcom X	
Los Angeles Califórnia	Ago 65	Distúrbios em Watts bairro negro de LA	Cerca de 34 mortos
Detroit e Newark	Jul 67	Distúrbios de rua	
Memphis Tennessee	Abr 68	Assassinato de Martin Luther King	Distúrbios em 125 cidades

Fonte: (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p. 211).

A década de 1960 foi marcada por intensas lutas antissegregacionistas em defesa dos direitos civis, conforme se verifica no Quadro 5. As reivindicações democráticas nos EUA, expressas, principalmente, no movimento pelos direitos civis, tinham como bandeira central a extensão da igualdade de oportunidades a todos, ou seja, entre brancos/as e negros/as. Nesse período, também começaram a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento social negro surgiu como o seu principal protagonista. As discussões nos Estados Unidos, na década de 1960, acerca das ações afirmativas, além de ganhar notoriedade também projetaram lideranças como Martin Luther King Jr., Malcom X, e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras (MOEHLECKE, 2002; MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018).

Nos EUA, a segregação racial no serviço público já havia sido proibida pelo presidente americano Dwight D. Eisenhower (1953-1961). Todavia, o estabelecimento de um comitê presidencial sobre a igualdade no trabalho, ocorreu com a *Executive Order* (Decreto Executivo) n. 10.925⁵³, de 06/03/1961, do então presidente John Kennedy. Esse órgão possuía autoridade de bloquear a contratação ou anular contratos de empresas que não implantassem ações afirmativas. Encontra-se na *Executive Order* n. 10.925, pela primeira vez, em um documento de Estado, a expressão *affirmative action*. A partir de então, as ações afirmativas passaram a ser uma denominação generalizada acerca de qualquer iniciativa que se referisse à promoção e ao bem-estar de minorias (CRUZ, 2003; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Posteriormente, o Congresso dos EUA aprovou, em 1964, os *Civil Rights Act*, desta forma as medidas de anti-discriminação adquirem *status* de lei federal e abrem caminho para o desenvolvimento de ações afirmativas naquele país. Vale destacar o famoso discurso do presidente Lyndon Johnson, em 04 de junho de 1965, na formatura da Howard University:

But freedom is not enough. You do not wipe away the scars of centuries by saying: Now you are free to go where you want, and do as you desire, and choose the leaders you please. You do not take a person who, for years, has been hobbled by chains and liberate him, bring him up to the starting line of a race and then say, “you are free to compete with all the others,” and still justly believe that you have been completely

⁵³ De acordo com *Executive Order* n. 10.925: “PART II—NON DISCRIMINATION IN GOVERNMENT EMPLOYMENT - SECTION 201. The President's Committee on Equal Employment Opportunity established by this order is directed immediately to scrutinize and study employment practices of the Government of the United States, and to consider and recommend additional affirmative steps which should be taken by executive departments and agencies to realize more fully the national policy of non discrimination within the executive branch of the Government. [...] PART III—OBLIGATIONS OF GOVERNMENT CONTRACTORS AND SUBCONTRACTORS - SUBPART A—CONTRACTORS' AGREEMENTS - The contractor will not discriminate against any employee or applicant for employment because of race, creed, color, or national origin. The contractor will take affirmative action to ensure that applicants are employed, and that employees are treated during employment, without regard to their race, creed, color, or national origin. Such action shall include, but not be limited to, the following: employment, upgrading, demotion or transfer; recruitment or recruitment advertising; layoff or termination; rates of pay or other forms of compensation; and selection for training, including apprenticeship. The contractor agrees to post in conspicuous places, available to employees and applicants for employment, notices to be provided by the contracting officer setting forth the provisions of this nondiscrimination clause.” (Parte II – NÃO DISCRIMINAÇÃO NAS LEIS EMPREGATÍCIAS GOVERNAMENTAIS – SEÇÃO 201. O comitê presidencial sobre a igualdade nas oportunidades empregatícias estabelecido por essa lei é direcionado diretamente para examinar e estudar as práticas empregatícias do governo dos Estados Unidos, e para considerar e recomendar passos afirmativos que venham a ser tomados pelo departamento executivo e agências a fim de afirmar a política de não discriminação dentre os ramos dentro do executivo. Parte III – OBRIGAÇÕES DOS CONTRATANTES E SUBCONTRATANTES GOVERNAMENTAIS – SUBPARTE A - ACORDOS DE CONTRATANTES. O contratante não discriminará contra quaisquer empregados ou aplicante para o emprego em razão de sua raça, credo, cor ou nacionalidade. O contratante tomará ação afirmativa para garantir que os aplicantes estejam empregados, e que os empregados sejam tratados durante o trabalho, sem diferença em relação a sua raça, credo, cor ou nacionalidade. Tais ações devem incluir, mas não serem limitadas, ao que segue: empregatícias, (bonificações/melhorias), (demonstrações/rebaixamentos) ou transferências, recrutamentos ou (anúncios/publicidades) de recrutamentos, demissões ou terminos de contratos, (taxas/valores) de pagamento ou outras formas de compensação e seleção, incluindo seleções para treinamento, incluindo aprendizes. O contratante concorda em fixar em locais visíveis, disponíveis para empregados e candidatos para emprego, avisos a serem fornecidos pelo oficial contratante estabelecendo as disposições desta cláusula de não discriminação.)

fair. Thus it is not enough just to open the gates of opportunity. All our citizens must have the ability to walk through those gates. This is the next and the more profound stage of the battle for civil rights. We seek not just freedom but opportunity. We seek not just legal equity but human ability, not just equality as a right and a theory but equality as a fact and equality as a result.⁵⁴

Na sequência, a ação afirmativa instituída pela *Executive Order* n. 11.246, de 28 de setembro de 1965⁵⁵, pelo então presidente Lyndon Johnson, exigia das empresas que possuíam contratos com o Estado americano a adoção de ação afirmativa e proibição de discriminações baseadas em raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, nacionalidade. Ou seja, o Estado, através de seu poder, exigia e induzia ações afirmativas via contratos da administração (GOMES, 2001; SANTOS, 2020). Portanto, foi a partir dessa *Executive Order*, que a ação afirmativa deixou de ser somente princípio orientador e passou a ser procedimento para a promoção da igualdade racial. “Em outras palavras, o critério adotado passava a ser a igualdade substantiva e não mais a puramente formal” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 57). No que se refere à educação superior,

[...] a ação afirmativa penetrou de maneira similar, pois, ainda que o sistema universitário dos Estados Unidos tenha uma forte participação de instituições privadas, ele é em grande parte dependente do dinheiro público, que chega às instituições privadas por meio de bolsas e financiamento de pesquisa. Portanto, as universidades privadas foram também compelidas a adotar programas de ação afirmativa, caso contrário não poderiam receber verbas públicas. (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 57).

Por essa razão, nos anos seguintes às *Executive Orders* algumas universidades dos EUA adotaram ações afirmativas, ao perceber que possuíam um papel a cumprir frente aos protestos e pressões no que se refere à igualdade racial. Nesse sentido, passaram a considerar medidas de

⁵⁴ Mas, liberdade não é o suficiente. Você não consegue apagar séculos de cicatrizes apenas dizendo: Agora você é livre para ir aonde você quiser; fazer as coisas da forma que você deseja, e ainda escolher os líderes que você tem preferência. Você não pega uma pessoa que, por anos, tem sido contida por correntes e a liberta, leva-a até o início de uma corrida e então diz: “você é livre para competir com todos os outros” e ainda fielmente acreditar que você está sendo completamente justo. Portanto, não é suficiente apenas abrir os portões das oportunidades. Todos os cidadãos deveriam ter a capacidade de andar através desses portões. Esse é o próximo e o mais profundo estágio na batalha pelos direitos humanos. Nós não buscamos apenas por liberdade mas por oportunidades. Nós buscamos não apenas equidade legal mas capacidades humanas, não apenas igualdade como direito e teoria e sim igualdade como um fato, igualdade como um resultado.

⁵⁵ The contractor will not discriminate against any employee or applicant for employment because of race, color, religion, sex, sexual orientation, gender identity, or national origin. The contractor will take affirmative action to ensure that applicants are employed, and that employees are treated during employment, without regard to their race, color, religion, sex, sexual orientation, gender identity, or national origin. (O contratante não discriminará nenhum empregado ou candidato à vaga de trabalho por causa de sua raça, cor, religião, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, ou nacionalidade. O contratante tomará ação afirmativa para assegurar que cada candidato que for contratado, e que todos os seus funcionários serão tratados durante o trabalho, sem levar em consideração sua raça, cor, religião, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, ou nacionalidade.)

inclusão como alternativa para corrigir injustiças raciais passadas. Na visão de gestores dessas instituições, a inclusão sensível à raça também contribuiria para a formação de discentes, dado o enriquecimento da educação quando abarca a dimensão racial, diversificando origens e perspectivas. Porém, a inclusão de minorias levou às instituições o desafio da permanência estudantil de discentes que ingressavam por meio de ações afirmativas (SANTOS, 2020).

Ainda em relação às Ordens Executivas 10.925/1961 e 11.246/1965, pode-se dizer que a igualdade de oportunidades subjacentes às ações afirmativas no contexto estadunidense, consideravam que os grupos que sofriam discriminações sistemáticas nos EUA eram considerados coletividades de raça, cor, gênero e origem nacional. Portanto, no discurso político operava a lógica da reparação, enquanto os textos legais foram pautados pela perspectiva da justiça social e diversidade (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013). Outrossim, enquanto nas décadas de 1950 e 1960, por conta da conjuntura da época, as ações afirmativas nos EUA, em certa medida, foram direcionadas às discriminações raciais na busca pela igualdade racial, a década de 1990 iniciou com a aprovação do *The Americans with Disabilities Act (ADA)*, proibindo qualquer ato discriminatório em decorrência da deficiência (CRUZ, 2003).

É importante destacar que, sem dúvida, a experiência norte-americana de ações afirmativas é a mais estudada, além de ter sido a principal fonte de inspiração para os movimentos negros brasileiros. As similitudes também advêm do fato de Brasil e Estados Unidos serem os dois países, no continente americano, que mais receberam pessoas oriundas do continente africano que foram escravizadas. A origem e implantação das políticas de ação afirmativa, em nível mundial, ocorreram nos Estados Unidos da América por meio do Direito (GOMES, 2001). Entretanto, contrariando tal entendimento acerca do pioneirismo das políticas de ação afirmativa pelos EUA, tem-se a indicação de ter sido a Índia a primeira nação a adotar políticas públicas equivalentes ao que, atualmente, é conhecido como ação afirmativa (CARVALHO, 2006; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018; SANTOS, 2020). O agenciamento das ações afirmativas, no contexto indiano, foi conferido a um indiano que lutava e militava pela descolonização, mas, sobretudo, era um ‘intocável’!

O grande criador do sistema de cotas, tal como o conhecemos em nosso tempo, foi o intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar⁵⁶, líder dos *dalits*, ou intocáveis na Índia, que desde a década de 20 do século XX lutou contra a desigualdade inerente ao

⁵⁶ Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar, presidiu a Comissão que redigiu a Constituição Indiana.

sistema de castas⁵⁷ do seu país. Foi Ambedkar que conseguiu colocar, na Constituição inicial da Índia independente, em 1948, a necessidade de cotas para os intocáveis (*dalits*) e os grupos tribais, nas instituições de ensino e no serviço público, como modo de compensar milênios de exclusão e desigualdade. (CARVALHO, 2006, p. 184).

Na Índia, as ações afirmativas começaram a ser implantadas quando o país ainda estava sob o domínio colonial inglês. No fim do século XIX e início do século XX, especialmente no Sul do país, surgiram movimentos que pressionavam a autoridade colonial a fim de reduzir o poder dos brâmanes (sacerdotes, filósofos e estudiosos). Também reivindicavam o estabelecimento de reservas de posições para não brâmanes no serviço público e nas instituições educacionais. Os brâmanes representavam apenas 3% da população nessas áreas indianas, mas dominavam posições de elite, dentre as que estavam abertas no contexto de domínio colonial britânico. Quanto aos não brâmanes mobilizados estavam hindus de castas superiores, e também párias e intocáveis ou *dalits* (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015; FERES JÚNIOR *et al*, 2018).

O sistema de castas, na Índia⁵⁸, assenta-se nas escrituras Hindus, dividindo a sociedade indiana em *varnas*, categorias ligadas às diferentes partes do corpo de Brahma, o criador. Os *dalits* — na língua Marathi, os oprimidos — têm sua condição definida pelo sistema de castas hindu, mas estão fora dele. Logo, os *dalits* não se originavam do deus Brahma. Tradicionalmente, essas pessoas foram consideradas impuras, cujo toque era ritualmente considerado poluidor: não podiam utilizar as mesmas fontes de água, residir nas mesmas áreas que o restante da população indiana, tampouco frequentar os mesmos templos (DAFLON, 2008). Portanto, no contexto indiano, a ação afirmativa foi fundamental para enfrentar a estrutura social de castas (SANTOS, 2020).

A Índia se tornou independente em 1947 e sua nova Constituição passou a vigorar a partir de 1950. A Constituição aboliu a intocabilidade, tornando-a criminosa. Designou os *dalits* como ‘*scheduled castes*’ (*SC*) e definiu *adivasis*, como ‘*scheduled tribes*’ (*ST*) (outros grupos inferiorizados na sociedade indiana que são equivalentes aos povos indígenas brasileiros). As populações indianas classificadas como intocáveis ou inferiores pertenciam ao povo dravídico, população autóctone de pele preta (WEDDERBURN, 2005). Essa referência articulava-se à interpretação que fez Ambedkar ao assimilar a condição de *dalit* à condição de escravo

⁵⁷ O termo casta dá nome a todo um sistema de opressão sócio-racial religioso de natureza *pigmentocrática*, podendo ser traduzido literalmente por “cor da pele” (WEDDERBURN, 2005). Todavia, a cor da pele seja um marcador de *status* na sociedade indiana, não é o único para determinar a posição social (FERES JÚNIOR *et al*, 2018).

⁵⁸ O sistema de castas indiano é uma milenar estrutura de opressão, embutida nos conceitos religiosos do hinduísmo. Esse sistema se articula em torno de conceitos de “superioridade” e “inferioridade”, de “pureza” e de “impureza”, que envolvem não somente critérios religiosos, mas também sócio-raciais, tanto que, até hoje, as castas “superiores” (*savarnas*) se definem em relação a uma origem *ariana* (WEDDERBURN, 2005, p. 308).

(CARVALHO, 2006), por isso o conceito de ‘tratamento especial’ defendido pelo indiano equivale à ideia de reserva de vagas no sistema brasileiro.

A Constituição indiana também assegurou a manutenção das políticas de ação afirmativa, através da utilização da nomenclatura ‘políticas de reserva’ (*reservation policies*). A reserva de vagas assumiu a forma de cotas de representação dos grupos marginalizados pelo sistema de castas — SC e ST —, em cargos públicos, na representação das legislaturas provinciais e nacional, no acesso às instituições de ensino. Ademais, a Constituição indiana proibiu qualquer tipo de discriminação. (SILVA, 2003; DAFLON, 2008; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015; FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013, FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Posteriormente, na década de 1970, comunidades não incluídas como ‘*scheduled castes*’ e ‘*scheduled tribes*’ passaram a reivindicar e demandar políticas de ações afirmativas sob a justificativa da discriminação econômica, política e social, tendo sido criada uma comissão para definir critérios e recomendações visando ao seu avanço (SANTOS, 2020). Em 1980, o estudo dessa comissão — nomeada de comissão Mandal —, constatou e indicou 3.248 comunidades que receberam a denominação coletiva de *Other Backward Classes (OBC)* também deveriam ser beneficiadas com as ‘políticas de reserva’. As OBC significavam 52,4% da população indiana. Tal magnitude apontava para a necessidade de políticas de reserva para estas comunidades, semelhante às implantadas anteriormente: as SC e ST. Após refluxos políticos, tais recomendações foram implantadas somente em 1990, por meio de reserva de 27% das vagas no serviço público para OBC. Esse quantitativo somava-se aos 21% já reservados para as ST e SC, totalizando 48% das posições (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 55). A partir desse momento, as políticas de ações afirmativas na Índia independente destinam-se não somente aos ‘intocáveis’ e às tribos indianas, mas abarca também outros grupos discriminados historicamente.

Ainda na década de 1990, um novo governo assumiu a Índia, liderado pelo partido extremista, racista e de ultradireita — *Bharatiya Janata Party (BJP)* —, fortemente pressionado para abolir as medidas de reserva de vagas. Embora isso não tenha ocorrido, adicionou-se o critério econômico, em que a reserva de vagas passou a ter como preferência de público pessoas de baixa renda. Com a penetração e consolidação das relações sociais capitalistas, as regras tradicionais de pureza e poluição relacionadas às castas foram relativamente enfraquecidas. No entanto, não se dissolveram por completo. Fato é que, após meio século da existência de políticas de ações afirmativas na Índia independente, as castas superiores continuam a frear os avanços de grupos oprimidos, apesar das disposições constitucionais (WEDDERBURN, 2005; SANTOS, 2020).

Muito embora as reservas de vagas como modalidade de ações afirmativas na realidade indiana tenham sido mudadas em seu escopo original, o relatório do governo indiano ‘Status Social, Econômico e Educacional da Comunidade Muçulmana’ do ano de 2006, apontou que os índices de SC e ST com diplomação de nível superior, entre a década de 1970 e 2000, aumentaram de 0,9% para 8% de sua população. Mas os muçulmanos, não sendo o público-alvo das políticas de ação afirmativa, tiveram redução no quantitativo de pessoas com ensino superior (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015).

Outrossim, existem similaridades em relação à implantação de ações afirmativas entre a Índia e o Brasil, ainda que a experiência daquele país seja mais longa e demonstre resultados e efeitos já alcançados em longo prazo. Os impactos e resultados simbólicos das políticas de ação afirmativa não podem ser negligenciados, pois elas modificam a representação e a representatividade de grupos oprimidos, além de também promover repercussões políticas significativas (DAFLON, 2008). Sobre a experiência indiana, a autora diz:

quando aliada a medidas de combate à desigualdade, por sua vez, a AA se mostra uma ferramenta bastante eficaz na elevação do status socioeconômico dos grupos beneficiários e na remoção do estigma que recai sobre eles. Portanto, não se pode cobrar da ação afirmativa no Brasil um papel que deve ser desempenhado por outro tipo de política pública, isto é, a erradicação das desigualdades sociais. (DAFLON, 2008, p. 20).

Por sua vez, na Malásia, outro país localizado no Sul da geopolítica mundial, a adoção de medidas que se assemelham, atualmente, às políticas de ação afirmativa, remonta ao século XIX, em razão da estruturação e hierarquização da sociedade com bases étnicas. “Naquele contexto, os malaios nativos eram privados do acesso às oportunidades econômicas e educacionais, sob o argumento da proteção aos *bumiputra*, conhecidos como os filhos da terra” (SANTOS, 2020, p. 85). Essa população concentrou suas atividades no meio rural, enquanto chineses e indianos optaram por outros setores da economia. Sendo assim, a adoção propriamente dita de ações afirmativas, por meio de sistema de cotas para os *bumiputras*, ocorreu somente no ano de 1957.

O sistema de cotas malaio para os *bumiputras* assemelha-se ao indiano, tendo como foco o acesso à educação e ao serviço público, assim como doações de terras e autorização para o estabelecimento de negócios. Embora os *bumiputras* constituíssem a população originária, autóctone e majoritária, em termos demográficos, na Malásia, historicamente, estiveram alijados da riqueza nacional e das posições de poder, pois estas estavam concentradas em uma minoria indiana e chinesa (SILVA, 2003). Essa situação gerou um descontentamento que

resultou em manifestações iniciadas no ano de 1969, com saldo de 200 mortes. Porém, estimularam a adoção de políticas de ação afirmativa, em 1970, com prazos e metas a serem cumpridas (SANTOS, 2020). “Após 30 anos de cotas, a igualdade étnica no país já é aceitável e o sistema pode agora dar lugar às leis universalistas dentro de uma lógica realista de igualdade étnica e racial” (CARVALHO, 2006, p. 185). Diante disso,

apreende-se do caso malaio que as políticas de ação afirmativa não se limitam a grupos minoritários. Lá, os seus beneficiários representam a maioria da população com histórico de discriminação, o que se assemelha aos casos da Índia, com os intocáveis, e do Brasil, com os negros e indígenas. (SANTOS, 2020, p.86-87).

Deslocando-se o foco para o continente africano vê-se que, na esteira da independência dos países africanos dos regimes colonizadores, aos quais estavam impostos — Gana, em 1957, e a Guiné, em 1958, foram os primeiros países africanos a proclamarem sua soberania —, disseminaram-se, no continente, políticas públicas de ação afirmativa. À época, essas ações foram denominadas de ‘indigenização’ e ‘nativização’ e consistiam na imposição, via decretos, de cotas ou outras medidas que garantissem o acesso de nativos às funções que, até então, estavam sob o domínio e monopólio de europeus (WEDDERBURN, 2005).

No contexto africano, outra experiência internacional a ser mencionada, na implantação de políticas de ação afirmativa, é a da África do Sul. Este país guarda similitudes em seu processo de formação social com a Índia, Malásia, Brasil, especialmente no que tange à colonização e às resistências empreendidas, historicamente, pelas coletividades oprimidas. Também localizado no ‘Sul’, de capitalismo dependente, a África do Sul foi marcada por um longo regime de segregação racial. Adotado como política oficial de Estado, em 1948, o *apartheid*, perdurou até o ano de 1994.

A experiência Sul-africana foi relevante, também, pois possibilitou a compreensão das ações afirmativas por ângulos opostos. O regime do *apartheid*, ao mesmo tempo em que reservava posições, espaços e poder para uma minoria populacional branca, negava-os à maioria da população de origem africana e de outros grupos não brancos: indianos e *coloured*, segregando-os. Nesse sentido,

[...] para além do jogo de palavras, o que na verdade havia era uma discriminação negativa contra não brancos, que lhes conferia o *status* de cidadãos de segunda classe. O exemplo histórico daquele país é, portanto, muito interessante e didático, pois revela a diferença concreta entre discriminação positiva, que visa promover grupos desprivilegiados, como nas políticas de ação afirmativa, e discriminação negativa, que tem por objetivo prejudicar ainda mais tais grupos. (FERES JÚNIOR *et al*, 2018, p. 60).

O regime do *apartheid* começou a ruir em 1990, quando o governo do *National Party* anunciou a liberdade de expressão, a supressão da pena de morte, o fim de restrições de alguns partidos políticos, a abolição paulatina do regime de segregação, além de comprometer-se com a soltura de Nelson Mandela, o qual levantou a bandeira da ação afirmativa em 1991. Posteriormente, em 1992, 68% dos/das sul-africanos/as brancos/as, após convocação, votaram pelo fim do *apartheid* e pela constituição de uma democracia multirracial. Na sequência, a Constituição provisória de 1993 previa a promoção da equidade e a igualdade de oportunidades, o que exigia a formulação das políticas de ação afirmativa (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Nas primeiras eleições livres, em 1994, Nelson Mandela foi eleito presidente da África do Sul. Em seguida, lançou o Programa de Reconstrução e Desenvolvimento, instituindo ações afirmativas, as quais tiveram amplo apoio da sociedade Sul-africana. Elas tinham o intuito de reparar as diversas formas de violência, opressões e segregações impostas ao povo negro Sul-africano durante o *apartheid*, em razão dos impedimentos de acesso às universidades, cargos políticos, fontes de riqueza do país (WEDDERBURN, 2005; CARVALHO, 2006).

A partir desse momento, implanta-se um conjunto de ações afirmativas na sociedade Sul-africana, destacando-se a *Public Service Act*, a qual estabelecia que na contratação ou promoção de candidatos ao serviço público fossem consideradas, de forma compulsória, raça, gênero ou deficiência. No ano de 1995, o *Labour Relations Act* autorizou a criação e estabelecimento de políticas de ação afirmativa privadas. Em 1996, a *National Commission Higher Education* (NCHE), apontou a necessidade de promoção de igualdade de oportunidades no ensino universitário.

Em abril de 1996, o Departamento de Educação, depois de promover uma série de encontros por todo o país com pessoas envolvidas com educação superior, divulgou o *Education White paper 3: a programme for higher education* a *Higher education bill*. Estes atrelavam o sucesso da transformação e a expansão do sistema sul-africano de educação superior a políticas orientadas fundamentalmente pelo princípio da reparação. Para tal, aconselhavam a criação de suporte institucional para garantir o reconhecimento e o combate às desigualdades e desproporcionalidades do passado. (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 63).

A nova Constituição da África do Sul de 1996 estabelece, de maneira direta, em seus artigos, as ações afirmativas. “Seu objetivo consistia em romper com as distorções sociais decorrentes do Apartheid. Buscava assegurar a igualdade como mecanismo condutor da justiça social e da democracia” (SANTOS, 2020, p. 83). Na sequência, em 1997 elaborou-se o *Green paper on affirmative action*, no qual os programas de acesso ao mercado de trabalho passaram a ser consideradas estratégias de combate às injustiças raciais. Ainda em relação ao mercado de trabalho, em 1998 foi promulgado o *Employment Equity Act*, o qual objetivava, como forma de

promoção de igualdade, a implementação de ações afirmativas para reparar desvantagens no emprego vivenciadas por determinados grupos, além de promover uma representatividade equitativa em todas as categorias e níveis da força de trabalho (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Cabe mencionar também que o Canadá adotou políticas de ação afirmativa a partir da década de 1960, em virtude da influência dos EUA e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, tais políticas foram consideradas constitucionais somente através do Ato Constitucional de 1982 (SILVA, 2010). A Nova Zelândia introduziu, em 1999, políticas de ações afirmativas, a partir do estabelecimento de cotas para os *Maoris*, povos originários (WEDDERBURN, 2005; CARVALHO, 2006). Sem uma definição cronológica existem sinalizações de adoção de ações afirmativas em vários países: na antiga União Soviética, através da reserva de 4% das vagas na Universidade de Moscou para Sibérios; em Israel, foram adotadas medidas especiais para o acolhimento de *Falashas*, judeus de origem etíope; na Nigéria e Alemanha, as ações afirmativas destinaram-se às mulheres (SILVA, 2003).

Ainda em referência ao continente europeu, as políticas de ação afirmativa vêm sendo praticadas na França desde 1981, embora seus resultados não tenham sido tão efetivos. Naquela época, eram oferecidos tratamentos diferenciados nas então criadas zonas educacionais prioritárias (ZEP). Posteriormente, em 2001, o Instituto de Estudos Políticos de Paris adotou uma experiência pioneira de ação afirmativa, recrutando egressos do Ensino Médio de áreas desfavorecidas educacionalmente, priorizando o critério de classe. Portanto, na França, as políticas de ação afirmativa estão baseadas em território. A especificidade francesa, quanto aos critérios das ações afirmativas, origina-se da formação social daquele país, pois,

para os especialistas em ações afirmativas, na França, o equivalente a elas é conhecido como discriminação positiva e difere das demais experiências, no que diz respeito à definição de critérios de indicação dos seus beneficiários. Se nos Estados Unidos, Índia, Malásia, África do Sul, Reino Unido e Brasil, a raça ou etnia são fatores que identificam os sujeitos da ação afirmativa, isso não se aplica à França. Lá a raça/etnia não é utilizada para a promoção de políticas públicas, estando o foco em determinados grupos sociais, conforme o local de moradia. Isso porque a legislação francesa rejeita a utilização do critério racial ou étnico para a definição de políticas públicas, com base no que prescreve o artigo 1º da Constituição de 1958 [...] (CARDOSO, 2020, p. 87).

Sendo assim, são os moradores dessas regiões, consideradas economicamente desfavoráveis, os beneficiários dessas políticas. No entanto, ainda que na França tais políticas se baseiem no território e no princípio *color-blind*⁵⁹, indiretamente e implicitamente, elas estão

⁵⁹ Políticas públicas baseadas no princípio *color-blind* - também chamadas de *color-blind racism* (racismo cego à cor ou neutralidade racial) - não utilizam o critério raça como parâmetro, isto é, não levam em consideração as desigualdades raciais na sociedade, desta forma contribuem para a manutenção e reprodução dos processos de

baseadas na raça, pois, as populações das ZEP são constituídas, sobretudo por estrangeiros, em especial imigrantes africanos — da região Norte e subsaariana do continente —, pessoas não brancas e de baixa renda (SANTOS, 2020).

Como é possível verificar, as experiências internacionais de ações afirmativas proliferaram em vários países, sobretudo a partir de contextos de lutas sociais pela descolonização, principalmente de países asiáticos e africanos com o intuito de romper com processos sociais de opressão e discriminação histórica de coletividades subalternizadas. Portanto, praticamente a maioria dos demais países do denominado ‘Terceiro Mundo’ implantaram, em algum dado momento, políticas de ação afirmativa, em decorrência da opressão, discriminação e segregação de segmentos sociais face aos privilégios de grupos dominantes herdados do passado colonial. Contudo, nos países da América Latina, essas políticas foram implantadas tardiamente.

No Continente Latino-americano, as políticas de ação afirmativa são formas de reatualizar o processo abolicionista, e o adaptam às exigências que se inscrevem no século XXI, pois são instrumentos para efetivar alguns acessos, visando a uma democracia social, ao se considerar que o mito da democracia racial opera perpetuando o racismo especialmente contra a população negra e os povos indígenas. Portanto, as políticas de ação afirmativa representam uma brecha histórica que, ao ser aproveitada, pode contribuir para uma pedagogia de desmistificação antirracista (WEDDERBURN, 2005).

Na América Latina é possível identificar a adoção e implantação de ações afirmativas entre a última década do século XX e início do século XXI, principalmente após os processos de redemocratização nos países do continente, que desaguaram na promulgação de novas Constituições, as quais destacaram a justiça étnica e racial como uma das facetas da justiça social. Portanto, as resistências contra as ditaduras no Continente Latino-americano ocorrem simultaneamente às lutas pelos direitos civis de afro-norte-americanos e à libertação nacional dos países do Continente Africano. Foi nesse contexto sócio-histórico que emergiram discussões sobre a realidade social, racial e étnica na América Latina, e, diante disso, a organização e as lutas dos movimentos negros, do movimento indígena e do movimento das pessoas com deficiência, passaram a reivindicar políticas públicas de ação afirmativa nos

silêncios no país sobre essas desigualdades. Do contrário, as políticas públicas *color-sighted* incluem a raça ou cor como parâmetros, é o caso das políticas de ação afirmativa. A raça como padrão de classificação social da população mundial, constitui-se como um fenômeno da modernidade, operando como uma das tecnologias do colonialismo europeu para destruir povos nas Américas, África, Ásia e Oceania, legitimando as relações de dominação. Sabe-se que a raça não existe do ponto de vista biológico, mas sim, como categoria e construção sociológica e essencialmente política para explicar práticas discriminatórias e desigualdades sociais, sobretudo às relativas à educação, mercado de trabalho e saúde (BERNARDINO, 2004; QUIJANO, 2005; ALMEIDA, 2018).

diversos países latino-americanos. Com base nesses processos sociais, a seguir apresenta-se um breve panorama, a título ilustrativo, das ações afirmativas em países da América Latina, tendo em conta que inúmeras ações não serão identificadas por conta dos limites e do escopo desta Tese⁶⁰.

Na Colômbia, a Constituição Política de 1991 reconhece-a como uma nação pluriétnica e multicultural e tem como compromisso do Estado a promoção para a garantia da igualdade real e efetiva, por meio da ação de medidas que favoreçam grupos discriminados e/ou marginalizados. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa destinam-se a vários grupos étnicos, incluindo medidas na educação, direitos territoriais e propriedade coletiva. No que se refere à educação, existem cotas nas universidades destinadas a afro-colombianos e indígenas, além da inclusão da temática nos currículos das escolas primárias e secundárias (SILVA, 2003; CARVALHO, 2006; SANTOS, 2020). Dentre as ações afirmativas na Colômbia destacam-se: o Programa de Admisión Especial (PAES), criado em 1986, na Universidade Nacional da Colômbia, a fim de garantir espaços de formação a membros de comunidades indígenas, baseado em princípios de acesso com equidade ao sistema de educação superior (DE LA ROSA, 2018); e o sistema de cotas para comunidades negras ou afro-colombianas, na Universidad del Valle, implementado desde o ano de 2004 (LOANGO, 2017).

Na Argentina, as políticas de ação afirmativa iniciaram tendo como foco as mulheres no parlamento – isto é, as desigualdades de gênero na política. Por isso, a Argentina foi pioneira na implantação da Lei 24.012/1991 — conhecida como *Ley de cupo femenino* — que prevê cotas mínimas de 30% de candidatura de mulheres em todos os partidos políticos. No ensino superior, as políticas de ação afirmativa concretizam-se por meio da concessão de bolsas universitárias, voltadas para estudantes de baixa renda. Convém destacar que o Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), na província de Chaco, constitui-se em instituição de educação superior pioneira que, há mais de 30 anos, vem atuando na formação de educadores indígenas na Argentina, isto é, a primeira instituição que implantou ações afirmativas (BALLENA; ROMERO-MASSOBRIO; UNAMUNO, 2019). Outrossim, destaca-se também o Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario (Piepo/UNR), criado no ano de 2013, por meio de bolsas de estudo integrais, que objetiva promover a inserção no sistema universitário de jovens pertencentes a comunidades dos povos originários, garantindo o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos (GOTTA; BENITES, 2019).

⁶⁰ Para aprofundamentos, consultar os “Libros del Programa y la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” (2015, 2016, 2017, 2018, 2019), coordenados por Daniel Mato.

No Uruguai, as primeiras iniciativas de políticas de ação afirmativa datam de 2006, por meio da Lei 18.059, que instituiu o dia 03 de dezembro como o Dia Nacional do Candomblé, da Cultura Afro-uruguaia e da Igualdade Racial. A referida lei também previu um programa de bolsas de estudo de graduação e pós-graduação para afrodescendentes e o treinamento da força militar baseado na herança africana do país, através de oficinas que abordam a história afro-uruguaia e a discriminação. Mais recentemente, a Lei 19.122/2013 estabeleceu ações afirmativas por meio de cotas (reserva de vagas) à população afrodescendente nas universidades e também nos cargos públicos.

Na sequência, também no ano de 2006, o Equador aprovou a *Ley dos Derechos Colectivos do Pueblo Negro ou Afroecuatoriano*, e reconheceu os direitos territoriais dos afro-equatorianos, considerou suas tradições como parte do patrimônio cultural do Equador e garantiu os direitos coletivos econômicos, sociais, culturais e políticos dos afro-equatorianos. No que se refere à educação, essa lei reivindicou a concessão de bolsas de estudo para estudantes afro-equatorianos, além de ter solicitado a formulação de políticas de ‘etnoeducação’ (SANTOS, 2020). Todavia, no Equador “ainda que para as bolsas exista uma política de ação positiva entregando uns pontos às pessoas de grupos étnicos, mulheres ou pessoas com deficiência, isso não resolve as iniquidades. Não existe um sistema de quotas por pertencimento étnico ou de outro tipo” (ISCH, 2019, p. 95). No Equador, e também na Colômbia, a adoção de medidas de ação afirmativa está prevista em sua Constituição, aprovada em 2008.

Por sua vez, no ano de 2007, Honduras adotou políticas de ação afirmativa de recorte étnico. O Decreto Executivo n.º 9 de 2007 exigiu a criação de bolsas de estudo para estudantes de níveis secundário e universitário e a continuação dos programas existentes para os *Garífunas*, que são o maior grupo étnico presente na Costa Norte do país. Quanto aos direitos territoriais dos *Garífunas*, os conflitos de terras deveriam ser superados com a concessão de títulos, expansão e proteção de terras das comunidades afro-hondurenhas e mesquitas para o povo indiano americano da costa atlântica da Nicarágua e de Honduras. Quanto à cultura, o Decreto determinou o treinamento artístico e a oferta de atividades esportivas para afro-hondurenhos (SANTOS, 2020).

Também é possível identificar ações afirmativas no Chile. A Universidad del Chile, a partir dos anos 2010, iniciou a execução de estratégias para avançar, institucionalmente, no que diz respeito à equidade e inclusão. Posteriormente, em 2014, a universidade aprovou a Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Dentre as diversas iniciativas institucionais que o referido programa empreende, destaca-se o ingresso por meio de cotas de acesso especial destinado a estudantes indígenas (o Chile reconhece legalmente a existência de nove povos indígenas)

(CURRIO, 2017). Ainda na realidade chilena, a Universidad de Los Lagos (Ulagos) vem desenvolvendo, desde os anos 1990, uma série de ações afirmativas pioneiras e inéditas de educação intercultural bilíngue (EIB) no âmbito universitário chileno, em articulação com o povo mapuche-williche da região de Los Lagos. Recentemente, no ano de 2016, a Ulagos criou a Comisión de Política Indígena e Interculturalidad, no intuito de contribuir para o acesso à educação superior e à revitalização linguístico-cultural das sociedades mapuche-williche por meio da sua incorporação nos processos acadêmicos que envolvem a Ulagos, baseando-se na interculturalidade e rechaçando o racismo e a discriminação (FORNO, 2019).

Na Costa Rica, a Universidad Estatal a Distancia (UNED) é a instituição que possui o maior número de matrículas de estudantes indígenas do país, sendo que a grande maioria deles se beneficia de algum tipo de bolsa de estudos. Esse quantitativo pode ser explicado pela descentralização territorial e pela modalidade a distância, pois ambas contribuem para o acesso de estudantes indígenas, de modo que os mesmos não precisam deixar suas famílias e seus territórios. Igualmente, na instituição, a extensão universitária, em seus diferentes programas e projetos, é pioneira na vinculação aos povos indígenas. Dentre as ações afirmativas da UNED destacam-se: o programa Siwá Pokö, de formação de educadores em língua e cultura cabécar e o programa Técnico de Gestión Local para Pueblos Originarios, que objetiva fortalecer a capacidade de gestão autônoma do desenvolvimento nos territórios da zona do Sul, destinando-se a líderes e autoridades tradicionais dos territórios indígenas do Pacífico Sul (MUÑOZ, 2016; MUÑOZ, 2017).

No que se refere às ações afirmativas, na modalidade de criação de universidades indígenas, destacam-se, dentre várias iniciativas: na Venezuela, a Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca, criada no ano 2000 e reconhecida em 2011; na Bolívia, no ano de 2008, foram criadas as seguintes Universidades Indígenas Bolivianas Comunitárias Interculturais Produtivas: Unibol ‘Aymara’, ‘Quechua’, e ‘Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas’; na Guatemala, a Universidade Ixil — uma universidade indígena maia comunitária em construção —, criada em 2011.

No México, a Constituição de 1992 o reconhece como país multicultural e plurilíngue. Identifica-se, nesse país, a partir do ano de 2003, a criação de universidades interculturais, localizadas em regiões com maior população indígena e com o objetivo de garantir o seu acesso ao ensino superior. No que se refere às populações afrodescendentes, somente em 2015 (ano que a ONU declarou a Década Internacional de Afrodescendentes) o México reconheceu que esse segmento social também necessitava de políticas públicas diferenciadas para garantir o acesso ao ensino superior. Igualmente, no México, podem ser encontradas ofertas de educação

superior que surgiram a partir de iniciativas de comunidades indígenas ou dos movimentos sociais, entre os quais: a Universidad de la Tierra, o Instituto Intercultural Nõõho, o Instituto Superior Intercultural Ayuuk, a Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (DEL VAL, SÁNCHEZ, 2018). Recentemente, observam-se ações afirmativas através de um conjunto de iniciativas interinstitucionais entre universidades públicas estatais convencionais e universidades interculturais, como a observada entre a Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) e a Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). Essa iniciativa congrega um conjunto de ações acadêmicas e esforços interinstitucionais que vão ao encontro de uma educação intercultural (JIMÉNEZ *et al.*, 2019)⁶¹, que, no México, destinam-se à população indígena e afrodescendente. Outrossim, também existem programas estatais de bolsas para estudantes indígenas.

Com base nas iniciativas internacionais percebe-se que a adoção e a implantação de políticas de ação afirmativa, no decurso da história, ocorreram, em média, na metade do século XX. Destacam-se, como principais eventos que impulsionaram a adoção de políticas de ação afirmativa globalmente: a institucionalização do Estado indiano moderno; o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos; e a constituição pós-Apartheid na África do Sul (SANTOS, 2020). Nessas três conjunturas e períodos sócio-históricos, a pauta em defesa da igualdade — ou de uma sociedade justa — esteve presente, em razão das extremas desigualdades dessas sociedades. Por fim, a adoção desse tipo de política pública sucedeu debates públicos acalorados, dentre os quais a academia, a mídia e a suprema corte dos países, os quais tiveram protagonismo e assumiram papéis importantes nas definições e rumos dessas políticas. Mas, certamente, é nas lutas sociais protagonizadas pelas coletividades subalternizadas e pelos movimentos sociais que se encontram as raízes para a implantação, e, sobretudo, a manutenção e ampliação das políticas de ação afirmativa ao redor do mundo e no Brasil. Dessa forma, na Figura 2 busca-se sistematizar, visualmente, como síntese geral, o percurso do desenvolvimento do presente capítulo, em cujo início foram destacados os direitos humanos para poder chegar às políticas públicas e às políticas de promoção da igualdade racial para então alcançar o ponto central que são as ações afirmativas.

⁶¹ “Vincular a más universidades interculturales de la región con universidades públicas estatales convencionales permitirá a nuestras universidades convencionales abrir el interés sobre el tratamiento incluyente, desde la interculturalidad como enfoque de respecto a la diversidad, en la conciencia de las indiferencias sociales discriminatorias de matices colonialistas que permean la educación y las instituciones educativas. Solo en la unión de esfuerzos desde estos intereses se podrá incidir en la atención de las políticas públicas de reconocimiento a las culturas originarias y las identidades afrodescendientes en nuestros contextos y regiones.” (JIMÉNEZ *et al.*, 2019, p. 532).

Figura 2 – Síntese das principais categorias explicativas/campos conceituais, em articulação:



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Assim, tendo-se como referência este percurso, no próximo capítulo, discutir-se-á a recepção e adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil, um país também reconhecido pelas suas desigualdades sociais estruturais e históricas. Na realidade brasileira,

como políticas públicas, de caráter redistributivo ou compensatórias, as ações afirmativas pretendem enfrentar a questão social, em uma de suas particularidades até então obliterada na história brasileira: a desigualdade racial. Fruto da luta histórica dos Movimentos Negros brasileiros as ações afirmativas envolvem um conjunto de ações que visam combater os efeitos do preconceito e da discriminação raciais que atuam como barreiras que impedem o acesso igualitário dos negros à educação, ao trabalho, à saúde, dentre outros direitos sociais. (ALMEIDA⁶², 2011, p.137).

Portanto, no próximo capítulo, a ênfase será nas modalidades de ação afirmativa para o acesso e a permanência no ensino superior público brasileiro, tais como: a política de cotas e a assistência estudantil.

⁶² Magali da Silva Almeida, mulher negra, Ativista antirracista e feminista, Ativista do Movimento Negro brasileiro. Assistente Social e professora de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora do Observatório de Racialidade e Interseccionalidade (ORI).

3 O PROCESSO SOCIO-HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: A POLÍTICA DE COTAS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Neste capítulo propõe-se a apresentar modalidades de políticas públicas de ação afirmativa. Enfoca-se, inicialmente, o processo socio-histórico de constituição da política de cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência para o ingresso nos cursos de Nível Médio, técnico, tecnológico e superior das instituições federais de ensino a partir da Lei 12.711/2012, alterada, na sequência, pela Lei 13.409/2016. Posteriormente, discute-se a trajetória de conformação da assistência estudantil universitária no Brasil.

3.1 DA COTA DO BOI À POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Ao contrário do imaginário coletivo da maioria da população brasileira, a adoção de reserva de vagas através de cotas, nos seus distintos usos – trabalho, educação, política – não é algo novo na trajetória de formação da sociedade brasileira. A primeira ação do Estado que faz referência à reserva de vagas está no Decreto-Lei nº 5.452, de 1943, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)⁶³. O critério utilizado foi a nacionalidade e a reserva de vagas e referia-se ao mercado de trabalho. É necessário destacar que o Brasil vivia, na década de 1940, o nacional-desenvolvimentismo⁶⁴ e a política de cotas para trabalhadores brasileiros alinhava-se com a estratégia da industrialização para substituição de importações (ISI).

O processo de industrialização por substituição de importações foi uma das principais medidas das políticas governamentais, da época, que tinha por objetivo a mudança do centro

⁶³ Art. 349. O número de químicos estrangeiros a serviço de particulares, empresas ou companhias não poderá exceder de 1/3 ao dos profissionais brasileiros compreendidos nos respectivos quadros. Art. 352. As empresas, individuais ou coletivas, que explorem serviços públicos dados em concessão, ou que exerçam atividades industriais ou comerciais, são obrigadas a manter, no quadro do seu pessoal, quando composto de três ou mais empregados, uma proporção de brasileiros não inferior à estabelecida no presente capítulo. Art. 354. A proporcionalidade será de dois terços de empregados brasileiros, podendo, entretanto, ser fixada proporcionalidade inferior, em atenção às circunstâncias especiais de cada atividade, mediante ato do Poder Executivo, e depois de devidamente apurada pelo Departamento Nacional do Trabalho e pelo Serviço de Estatística de Previdência e Trabalho a insuficiência do número de brasileiros na atividade de que se tratar. Parágrafo único. A proporcionalidade é obrigatória não só em relação à totalidade do quadro de empregados, com as exceções desta lei, como ainda em relação à correspondente folha de salários. Art. 369. A tripulação de navio ou embarcação nacional será constituída integralmente de brasileiros, dos quais 2 (dois) terços, no mínimo, em cada categoria, classe ou especialidade, serão de brasileiros natos, podendo o outro terço ser preenchido por brasileiros naturalizados (BRASIL, 1943).

⁶⁴ “O nacional-desenvolvimentismo foi bastante utilizado para tipificar os governos de Vargas, marcados por uma ideologia mais nacionalista e que, mesmo sem dispensar o capital estrangeiro, relegava importante papel ao Estado para alavancar investimentos prioritários, demarcando áreas restritas para o capital nacional.” (FONSECA, 2016, p. 120).

dinâmico da economia brasileira: a ideia era transitar de um modelo agrário-exportador para um modelo de crescimento urbano-industrial. Nesse contexto, a publicação do livro *Casa Grande & Senzala*, escrito por Gilberto Freyre, em 1936, e sua tese da democracia racial constituiu-se estratégica para a conjuntura daquele momento, ocultando uma ‘questão étnica e racial’ brasileira.

Foi no período do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) — uma ditadura que reprimia expressões culturais de diversos grupos étnicos e estrangeiros — que a democracia racial se tornou ideologia nacional, em contraposição às ideias do darwinismo social⁶⁵, doutrinas racialistas⁶⁶, da eugenia⁶⁷ e do racismo científico⁶⁸. Tal ideologia nacional, fundada no mito da democracia racial, sobreviveu à queda do Estado Novo, atravessou o período democrático, entre 1945-1964, e foi muito bem recebida pela ditadura militar, tornando-se, assim, hegemônica no Brasil (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

⁶⁵ O ‘darwinismo social’ pode ser entendido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Charles Darwin para as sociedades humanas. Contrário à miscigenação, enaltecia os ‘tipos puros’ e percebia a mestiçagem não apenas como sinônimo de degeneração racial, mas também social. Portanto, para autores darwinistas sociais, o progresso de um país estaria restrito às sociedades ‘puras’, livres de um processo de miscigenação (SCHWARCZ, 1993). Como maior expoente do darwinismo social tem-se Herbert Spencer que cunhou a expressão ‘sobrevivência dos mais aptos’. O darwinismo social, vinculou-se às ideologias eugenistas e racistas.

⁶⁶ Conjunto das ciências que busca comprovar que a raça humana está subdividida em outras raças e sub-raças, baseando-se em autores como Joseph de Gobineau, João Batista de Lacerda, Silvio Romero e Nina Rodrigues.

⁶⁷ A eugenia foi criada, em 1883, pelo cientista britânico Francis Galton. No entendimento de Pessotti (1984, p. 185), Galton teve “a ideia original de inferir de aspectos estatísticos, quantitativos portanto, privilégios ou estigmas qualitativos para justificar (mais que explicar) discriminações de classe, raça ou nacionalidade [...]”. Portanto, “Se alguém quiser achar as raízes ideológicas e ‘científicas’, ou clínicas do movimento eugenista das primeiras décadas do século XX deverá buscá-las principalmente no pensamento médico sobre os deficientes menos graves e cuja segregação ou confinamento no leprosário é mais difícil de impor e de expor” (PESSOTTI, 1984, p. 167). A eugenia, como prática avançada do darwinismo social, acredita na necessidade de excluir e eliminar grupos indesejáveis de uma dada sociedade. Sendo assim, constitui-se num conjunto de ideias e práticas que objetivam ao ‘melhoramento da raça’. Por essa razão, é uma concepção racista, utilizando-se da raça para fins de hierarquização racial, de modo a justificar o atraso econômico brasileiro em razão da grande população negra no período pós-abolição da escravização. “No Brasil, o eugenismo encarna-se, por exemplo, em Belisário Penna, Silvio Romero e Oliveira Vianna. O eugenismo foi uma ação política adotada na América Latina, principalmente no Brasil, México e Argentina. Os eugenistas pleiteavam uma legislação que permitisse separar do todo social, e mesmo proibir a prole, aqueles que não contribuíssem, ou que pudessem vir a comprometer os ideais da “raça”, identificados como os “degenerados”, os portadores de moléstias infecto-contagiosas ou de taras que pudessem ser hereditárias tais como os loucos, criminosos, alcoólatras e até mesmo os pobres, uma vez que acreditavam ser a pobreza resultante da doença e, em especial dos vícios, sendo, portanto, patológica.” (DUCATTI, 2015, p. 275).

⁶⁸ O racismo científico utiliza conceitos da antropologia, antropometria, craniometria e outras disciplinas ou pseudo-disciplinas para propor tipologias que visam à classificação das populações humanas em raças fisicamente distintas, e, com isso, sejam classificadas como superiores ou inferiores. Ressalta-se também que a doutrina médica do século XIX, da mesma forma que se utilizava dos conhecimentos científicos da antropologia física como a medição do crânio, caracteres fenotípicos de pessoas negras para fundamentar a hierarquização das raças, também operou no sentido da antropometria, da semiologia médica para justificar a segregação de pessoas com deficiência. O que na aparência, às vezes, supõe-se a inexistência entre relações de processos sociais *a priori* distintos, na sua essência, desvela-se a totalidade de mediações interconectadas. Portanto, “se alguém quiser achar as raízes ideológicas e ‘científicas’, ou clínicas do movimento eugenista das primeiras décadas do século XX deverá buscá-las principalmente no pensamento médico sobre os deficientes menos graves e cuja segregação ou confinamento no leprosário é mais difícil de impor e de expor” (PESSOTTI, 1984, p. 167).

No Brasil, o primeiro registro da discussão acerca do que poderia ser nomeado de ações afirmativas, data de 1968. Naquela ocasião, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho foram favoráveis à criação de uma legislação que obrigasse as empresas privadas a manter um percentual mínimo de trabalhadores/as de ‘cor’ (20%, 15% ou 10%, conforme o ramo de atividade e a demanda). Tal iniciativa era considerada a única solução em relação ao problema da discriminação racial no mercado de trabalho (MOEHLECKE, 2002). No entanto, tal dispositivo legal não foi elaborado por causa da censura inerente ao período de ditadura militar. Discussões acerca de discriminação, exclusão, minorias, não encontravam eco, tampouco força, em um Estado que fazia uso da violação de Direitos Humanos por meio da censura, da tortura, do aviltamento e do aniquilamento das pessoas que pensavam de forma diferente (MOCELIN, MARTINAZZO, GUIMARÃES, 2018).

Todavia, outra proposta de ‘cotas’, também de 1968, foi aprovada. A proposta se alinhava com a manutenção dos privilégios da elite oligárquica, com a consolidação das relações capitalistas no campo e com o pacote da revolução verde: a ‘Lei do Boi’. Essa lei, muitas vezes esquecida no debate acerca das políticas de reservas de vagas através de cotas — instituiu, no Art. 1º, da Lei 5.465, que:

os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968, p. 1).

A Lei do Boi durou até o final do primeiro ano de governo do presidente José Sarney (revogada pela Lei 7.423 de 17/12/1985) e favoreceu à elite rural o ingresso a determinados cursos superiores. Isto é, reservou vagas nas universidades públicas para filhos de fazendeiros. Seu critério determinante era a origem geográfica ‘rural’, atrelado à classe social⁶⁹. Portanto, a educação foi utilizada como instrumento para a manutenção de interesses e valores conservadores originados no período colonial.

A década de 1980 marcou profundamente a sociedade brasileira, em razão do processo de redemocratização e de um forte movimento de massas em defesa das eleições diretas para presidente da república. No rastro dessa efervescência popular, o debate sobre as desigualdades sociais, étnicas e raciais encontraram guarida e voltaram à cena, agenciados pelo protagonismo

⁶⁹ Especula-se, a partir dessa modalidade de reserva de vagas, uma velada manutenção do machismo, pois a lei sugere ‘filhos’ de fazendeiros.

político dos movimentos negros, mas também pelo movimento social indígena e das pessoas com deficiência.

Diante disso, a discussão sobre ações afirmativas, ações compensatórias, reservas de vagas, políticas de cotas, discriminações positivas, encontraram as condições sociais e políticas necessárias para adentrar na agenda do Estado, mas ainda sem encontrar as forças políticas e sociais necessárias para a construção de políticas públicas. Outrossim, os movimentos negros, ao denunciarem e se oporem ao mito da democracia racial, responsável pelo histórico e sistemático processo de exclusão, opressão e discriminação social vivenciado pela população negra no país, ao mesmo tempo pressionavam e exigiam uma postura mais ativa do Estado como resposta (MOCELIN, MARTINAZZO, GUIMARÃES, 2018).

Além dos movimentos negros, o contexto da redemocratização propiciou um terreno fértil para a participação política e (re)organização de diversos movimentos e lutas sociais; ensejou o surgimento de organizações de pessoas com deficiência, com o objetivo de conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para conduzirem a própria vida. Esse fortalecimento do movimento das pessoas com deficiência marca a sua organização e o seu protagonismo político, como ativistas na defesa da necessidade de ações afirmativas, e também nas mudanças em legislações, assegurando leis antidiscriminação e demarcando proteção social às pessoas com deficiência pelo Estado, razão pela qual

todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. Todavia, entre as pessoas com deficiência, esse foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida. (BRASIL, 2010b, p. 28).

Com isso, as pessoas com deficiência tornaram-se protagonistas políticos ativos na arena de mobilização nacional na busca por transformações da sociedade e no agenciamento de suas demandas de cidadania no processo da assembleia constituinte. Nessa trilha,

os novos movimentos sociais, dentre os quais o movimento político das pessoas com deficiência, saíram do anonimato e, na esteira da abertura política, uniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente, criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos. (BRASIL, 2010b, p. 34-35).

Como catalisadores para a criação do movimento político das pessoas com deficiência, destacam-se: o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), proclamado pela ONU, em 1981, colocando a temática no centro das discussões; a Década Internacional das Pessoas

Deficientes da ONU (1983-1993); e o processo de redemocratização brasileiro, em que as pessoas com deficiência buscaram inserir suas demandas no texto constitucional, principalmente o direito à autonomia e o protagonismo, em contraposição à histórica tutela assistencialista.

Foi na década de 1980 que os povos indígenas, aliados ao contexto nacional de redemocratização, aos movimentos internacionais de afirmação e defesa dos direitos humanos e também de recuperação de sua autonomia e autodeterminação – pois encontravam-se sob o controle do poder tutelar e hegemônico do Estado —, potencializaram as lutas sociais, afirmando o protagonismo dos povos indígenas. Como ponto alto desse processo, houve a criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNI), fruto das Assembleias Indígenas que reuniram pela primeira vez lideranças de diferentes povos de todo o Brasil. Esse movimento social indígena, de âmbito nacional e articulado, logrou êxito no agenciamento de suas demandas, sobretudo as materializadas e operadas a partir das mudanças iniciadas com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007c).

Ainda na década de 1980, o então deputado federal Abdias Nascimento⁷⁰ (PDT-RJ), apresentou o primeiro projeto de lei do tipo ação afirmativa (PL 1.332/1983), ao propor uma ação compensatória para a população afro-brasileira frente aos séculos de discriminações. Dentre as ações, estabelecia a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos/as ao serviço público; bolsas de estudo; incentivo às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, além da introdução da história das civilizações africanas e do/a africano/a no Brasil. O projeto de lei tramitou nas comissões da Câmara dos Deputados, entre 1983 e 1986, recebendo pareceres favoráveis; e aguardou até 1989 para votação no plenário daquela casa,

⁷⁰ Abdias Nascimento, homem negro, professor universitário, político, ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico e considerado um dos maiores militantes da luta contra a discriminação racial pela valorização da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil e no mundo. Participou da Frente Negra Brasileira, fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN) o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Abdias foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo. Dentre suas inúmeras produções, destacam-se a publicação do livro “O genocídio do negro brasileiro — Processo de um racismo mascarado”, em 1978, tornando-se um símbolo da denúncia do racismo e de seu acobertamento pela sociedade brasileira, pois confrontou a tese da democracia racial, e o livro “O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista”. Foi Deputado Federal (1983-1987) e Senador da República (1997-1999), ambos pelo PDT-RJ. Abdias Nascimento foi indicado duas vezes ao prêmio Nobel da Paz, em 1978 e em 2010. Recebeu, entre outras distinções, os prêmios Unesco de Direitos Humanos e Cultura de Paz, em 2001, e o Toussaint-Louverture, em 2004, pelo conjunto de sua obra artística, intelectual e político-ativista.

quando foi arquivado. A não aprovação do projeto decepcionou os movimentos negros, mas as reivindicações continuaram (MOEHLECKE, 2002).

Em 1988, o deputado federal Carlos Alberto Caó de Oliveira⁷¹ (PDT-RJ) buscou definir o racismo como crime — embora o racismo estrutural, na maioria das vezes, tipifique o racismo através da injúria racial —, constituindo-se em uma forma de ação repressiva. Esse desdobramento, da rejeição de uma política afirmativa e aprovação de uma política repressiva, contribuem para desocultar as relações sociais violentas que se forjaram na história do país. Isso é, no Brasil é mais fácil punir do que afirmar e valorizar!

A nova Constituição Federal de 1988 reza, em um de seus princípios fundamentais, que todos são iguais perante a lei, ou seja, a igualdade formal. Entretanto, a Carta Magna realiza algumas *discriminações positivas*⁷². Reconhece o direito à diferença de tratamento legal para grupos discriminados negativamente, entre os quais as mulheres e as pessoas com deficiência. Portanto, embora não haja na Constituição Federal indicativos explícitos para a criação de ações afirmativas, essa Carta contém as bases jurídico-normativas para a sua adoção e implementação.

A Constituição Federal também regulamentou o ingresso nas carreiras do Executivo e a obrigatoriedade de concursos públicos. O regime jurídico de servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, foi instituído pela Lei 8.112/1990 e reservou até 20% das vagas oferecidas em concursos públicos às pessoas com deficiência. Nessa legislação, o critério para a reserva de vaga utilizado é a deficiência e a cota refere-se ao mercado de trabalho, ou seja, ao direito social ao trabalho.

Ainda em relação à Constituição Federal de 1988, o movimento das pessoas com deficiência posicionou-se contrário em relação ao capítulo específico para pessoa com deficiência, pois, reforçaria a discriminação e o estigma.

Desde o início da década de 1980, a principal demanda do movimento era a igualdade de direitos, e, nesse sentido, reivindicavam que os dispositivos constitucionais

⁷¹ Carlos Alberto Caó de Oliveira, homem negro, militante da luta contra o racismo, advogado, jornalista e político brasileiro, tendo sido Deputado Federal (1987-1990) pelo PDT-RJ. Na redação da Constituição brasileira de 1988, foi responsável pela inclusão do inciso XLII do artigo 5.º, que determina que *a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível*. Em sua trajetória destacou-se como o autor da Lei Caó (Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989). Essa legislação definiu como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Igualmente, regulamentou o trecho da Constituição Federal, tornando inafiançável e imprescritível o crime de racismo.

⁷² De acordo com o presidente do Supremo Tribunal Federal em 2001, Ministro Marco Aurélio Mello: “A Carta agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e ao direcionar à introdução de incentivos; no artigo 37, inciso III, ao versar sobre a reserva de vaga — e, portanto, a existência de quotas — nos concursos públicos, para os deficientes; no artigo 170, ao dispor sobre as empresas de pequeno porte, prevendo que devem ter tratamento preferencial; no artigo 227, ao emprestar também um tratamento preferencial à criança e ao adolescente” (FARIAS MELLO, 2001, p. 163).

voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos (BRASIL, 2010b, p. 85).

Com isso, o texto constitucional, ainda que sob o aspecto legal, supera a lógica da segregação e incorpora o princípio de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, mas não rompe totalmente com o modelo de integração social, o que demonstra as contradições desses processos sociais.

Encontra-se também na Constituição Federal, em seu artigo 216, referência ao estabelecimento do patrimônio cultural brasileiro, como sendo os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, que portam referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988). Tais referências constitucionais ao processo civilizatório nacional e aos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, são traços que identificam a concepção comunitarista e apontam para a necessidade de reparação, elemento justificador das políticas de ação afirmativa (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013).

A Constituição Federal de 1988 também modificou a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas⁷³. A política indigenista vigente desde o período colonial até 1988, e marcada pelo caráter integracionista e homogeneizador, deu lugar a um novo paradigma, no qual os povos indígenas passaram a ser considerados e reconhecidos como sujeitos de direitos. Intenta modificar práticas tutelares, assimilacionistas, e, às vezes, assistencialistas, para dar lugar às ações ancoradas na perspectiva dos direitos humanos, da cidadania, da autodeterminação dos povos originários e tradicionais, na autonomia e protagonismo político-social, pois,

a questão dos povos indígenas no país ainda é mal compreendida, avaliam os especialistas, a despeito das importantes conquistas expressas na Constituição Federal de 1988 e em legislações derivadas. Vistos ora como figuras exóticas e folclóricas, mais ligadas ao passado do que ao presente, ora identificados por preconceitos e juízos negativos, ou então apontados como obstáculos ao desenvolvimento da sociedade envolvente, os povos indígenas permanecem desconhecidos em sua diversidade e ignorados em muitos de seus direitos. (LÁZARO, 2013, p. 10).⁷⁴

⁷³ Em resposta a uma intensa e eficiente mobilização dos indígenas e de entidades da sociedade civil, a Constituição Federal de 1988 definiu um novo patamar para o relacionamento entre os povos indígenas que habitam em nosso país e o Estado Brasileiro. Pela primeira vez na história das constituições brasileiras as preocupações com os povos e culturas indígenas saíram da condição de dispositivos isolados para vir a articular-se em um capítulo específico, expressando uma concepção jurídica respeitosa, consistente e moderna. A postura assimilacionista e etnocêntrica que fundamentava o instituto da tutela foi totalmente abandonada, estando marcada uma nova perspectiva quanto ao reconhecimento do direito à diferença e à autonomia das coletividades indígenas, bem como a valorização de suas línguas, costumes e da proteção às terras e ao meio ambiente em que vivem, fator essencial à sua continuidade histórica e cultural. (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 25).

⁷⁴ A reportagem do site G1 de 26/05/2020 ilustra tal perspectiva ao transcrever o trecho da reunião ministerial do dia 22/04/2020, onde, o então Ministro da Educação Abraham Weintraub, profere seu posicionamento acerca dos

Nesse entendimento reside a importância da não essencialização da categoria ‘índio’. Tal cuidado, o da não generalização abstrata ou simples pasteurização, também está presente em relação às pessoas com deficiência e à população negra, pois é preciso reconhecer a diferença como expressão da diversidade humana, contrapondo-se ao modelo homogeneizador-capitalista-colonialista que impera na sociedade como um todo. Portanto,

em primeiro lugar é preciso reconhecer: não há índios no Brasil, mas povos⁷⁵ Kaingang, Guarani, Xetá, Yawanawá, Apurinã, Ashaninka, Baniwa, entre muitos outros. Esse é um dos grandes desafios das políticas de ação afirmativa para os povos indígenas: não reduzi-los a um modelo abstrato de “índio”, mas reconhecer cada um em sua diferença, sua língua, cultura e saber. (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 7).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas de educação escolar indígena, já sob a responsabilidade do MEC, tomaram um novo enfoque⁷⁶. Pautaram-se no respeito aos modos de vida dos povos indígenas, isto é, no respeito aos seus conhecimentos, tradições e costumes, a fim de fortalecer e valorizar as identidades étnicas, a autodeterminação e os projetos societários desses povos. A transferência da responsabilidade sobre a educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, para a estrutura e coordenação do Ministério da Educação, sendo ouvida a FUNAI, ocorreu somente com o Decreto 26, de 04/02/1991. Observa-se que tal mudança ocorreu após a promulgação da CF/1988, pois esta rompeu com o modelo de integração e práticas tutelares em relação aos povos indígenas com a sociedade envolvente, as quais orientavam as políticas educacionais anteriores à Carta Magna (LÁZARO, 2013)⁷⁷.

No tocante à autodeterminação dos povos indígenas, ela se expressa à medida que esse segmento social é ouvido e atendido em relação ao tipo de escolas que atendam melhor as suas necessidades. Com base nesse pressuposto, as políticas públicas, dentre as quais a educacional,

povos indígenas: "Odeio o termo 'povos indígenas', odeio esse termo. Odeio. O 'povo cigano'. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios" (FALCÃO; VIVAS, 2020).

⁷⁵ Diante disso, nesta tese, utiliza-se a nomenclatura de povos indígenas, considerando as diversas etnias existentes no Brasil, o estabelecido na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (da qual o Brasil, a partir de 2003, tornou-se formalmente signatário), além da sua caracterização como povos e comunidades tradicionais, conforme Decreto n. 6.040 de 07/02/2007.

⁷⁶ Em linhas gerais, até a CF/1988 “[...] a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver. (BRASIL, 2007c, p. 14).

⁷⁷ Lembremos que a Constituição Federal de 1988, também rejeitou o modelo de integração social destinado, até então, às pessoas com deficiência.

passam a ser orientadas de maneira que a autonomia e o protagonismo das populações indígenas sejam considerados, e que discutam e proponham a educação escolar indígena (BRASIL, 2007c). Nesse sentido, o princípio da autodeterminação dos povos adotado pelo Estado brasileiro, deve se fazer presente desde a educação básica até a educação superior. Nesta, tal princípio fica evidenciado, no momento de escolha e definição dos cursos universitários, a partir do prévio levantamento das necessidades de qualificação profissional no interior das próprias comunidades. Portanto, essa perspectiva educacional assenta-se na asserção dos direitos humanos. Além disso,

o acesso pelos povos indígenas ao ensino superior é um tema de justiça histórica. Esses povos poderiam recusar os modelos de aprendizagem com que trabalha a cultura envolvente das sociedades indígenas. No entanto, cientes de que se trata de luta, a maioria dos povos indígenas reconhece que é preciso dominar minimamente a estratégia de saber dos “brancos” para estabelecer relações mais próximas ao ideal de respeito pelo qual se pautam. Ter acesso ao conhecimento “branco” é tentar dominar as armas com as quais os adversários impõem seu poder e iniciativa. (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 7).

A partir desta análise, a educação superior constitui-se direito humano, além de ser uma forma de justiça social e reparação histórica, justificando a implantação de políticas de ação afirmativa para esse segmento social historicamente discriminado. Desse modo, os povos indígenas passaram a perceber que para romper com a histórica tutela e a presença de profissionais ‘externos’ fazia-se necessário envidar esforços em duas frentes de lutas e reivindicações. A primeira seria fortalecer a educação básica dentro de seus territórios de modo que fosse assegurada a sua condução por professores indígenas (resultando, posteriormente, na ação afirmativa através de cursos de licenciatura intercultural). A segunda visa formar profissionais indígenas (em nível técnico, tecnológico, superior), em áreas como ciências da saúde, ciências agrárias, sociais e jurídicas para atuar junto às suas comunidades de origem (materializada em ações afirmativas do tipo vagas suplementares ou reserva de vagas) (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007).

Como pode ser observado, a partir do movimento histórico dos processos sociais, a Constituição Federal de 1988 condensou e convergiu forças e lutas sociais para inserir na Carta Magna, como sujeitos de direitos, os segmentos historicamente oprimidos e discriminados, além de reconhecer alguns direitos dessas ‘minorias’. No entanto, ao longo da década dos anos 1990, os governantes brasileiros, tendo como suporte teórico orientações do referencial neoliberal implementaram um vigoroso conjunto de reformas estruturais, entre as quais a

reconfiguração do papel do Estado. Na prática, estas reformas e redefinição significaram obstáculos para a consecução de muitas das ‘promessas constitucionais’.

No entanto, as lutas dos movimentos sociais continuaram, e também a demanda por ações afirmativas se fortaleceu, sobretudo com o protagonismo dos movimentos negros que denunciavam o mito da democracia racial e exigiram, do Estado, uma postura mais ativa/afirmativa frente ao processo histórico de opressão e discriminação vivenciado pela população afro-indígena no Brasil. A marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, condensou e catalisou os diversos processos de lutas e resistências. Simbolizou um momento de grande pressão junto ao poder público para elaborar políticas públicas (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018).

A Marcha contou com grande respaldo popular e culminou com a apresentação e entrega de uma proposta de ação pelo Movimento Negro ao governo federal: o Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial, configurando-se como importante indicativo para políticas públicas de igualdade racial, além de gerar o caminho para as ações afirmativas. No Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial estavam incluídas propostas de ação: concessão de bolsa de estudos para estudantes de etnia negra de baixa renda do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso da população negra às universidades e áreas tecnológicas; e assegurar a representatividade dos grupos étnicos e raciais nas campanhas de comunicação do governo. O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, recebeu esse documento, e, em decorrência da pressão dos movimentos negros, instituiu, em 20 de novembro de 1995, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) — conhecido como GTI População Negra — com o objetivo de desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. Em relação à discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou seminários sobre o tema, e elaborou 46 propostas de ações afirmativas as quais abrangeram as áreas de educação, trabalho, comunicação e saúde (MOEHLECKE, 2002; RIBEIRO, 2014).

Com o lançamento do I Programa Nacional de Direitos Humanos, no dia 13 de maio de 1996⁷⁸, o combate às situações de violências e discriminações obteve destaque, reforçando a necessidade de ações afirmativas. Dentre suas ações, o I PNDH pretendia, em relação à população negra: incluir o quesito ‘cor’ nos sistemas públicos de informação; desenvolver ações afirmativas para o acesso da população negra às universidades, aos cursos profissionalizantes e também às áreas de tecnologia de ponta, além de adotar o princípio da criminalização da prática

⁷⁸ Dentre seus objetivos, o I PNDH previa “IV - a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais; V - a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os dispostos em seu art. 5º; (BRASIL, 1996b).

do racismo, nos Códigos Penal e de Processo Penal (BRASIL, 1996b). Somavam-se também como justificativa os indicadores de desigualdade social que a realidade brasileira apresentava (e continua a apresentar), conformada por um capitalismo periférico.

Com o objetivo de discutir as demandas raciais contidas no I PNDH, o governo federal realizou, em julho de 1996, o Seminário Internacional: ‘Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos’. No discurso de abertura, o então presidente Fernando Henrique Cardoso — estudioso das relações raciais brasileiras —, admitiu oficialmente que a população negra no Brasil sofria discriminações e preconceito. Contudo, não rechaçou, explicitamente, o mito da democracia racial, confirmando a ambiguidade como a marca de seu governo no tocante à questão racial. A despeito de toda expectativa, o referido evento não produziu nenhuma proposta de ação afirmativa.

Até o final da década de 1990, as ações afirmativas voltadas ao acesso e à permanência no ensino superior estiveram restritas a iniciativas da sociedade civil. Tais atividades foram desenvolvidas por movimentos sociais, parcerias entre empresas privadas, entidades ligadas às igrejas ou grupos de estudantes. Destaca-se, como sendo a primeira ação afirmativa em educação no Brasil, o projeto Geração XXI, voltado a jovens negros. Lançado em 1999, foi realizado através de uma parceria entre Geledés — Instituto da Mulher Negra — e a Fundação Bank Boston. O projeto Geração XXI também foi relevante por ter sido, até a Conferência de Durban (2001), a única experiência concreta de ações afirmativas para a população negra no Brasil, e, com isso, manteve aceso o debate acerca dessas políticas (SILVA, 2003). Embora tenham existido tais iniciativas na década de 1990, a discussão sobre a questão racial no Brasil voltou a manifestar-se somente no ano 2000, na agenda política brasileira. Isso ocorreu em razão do atendimento à Resolução 2000/14 da Comissão de Direitos Humanos da ONU, no contexto dos preparativos para a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e a Intolerância Correlata.

Em 08 de setembro de 2000, Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na Conferência de Durban. Este Comitê organizou diversas pré-conferências temáticas em vários estados brasileiros, culminando, em julho de 2001, com a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância. O documento final, síntese dessa Conferência, foi o “Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância - Carta do Rio”, tendo sido encaminhado à Conferência de Durban como o documento brasileiro. Importa destacar que essa carta continha a proposta de adoção de cotas para a população negra, mas também o posicionamento favorável do presidente da

república, autorizando essa inclusão no documento oficial, isto é, no documento que o Estado Brasileiro levaria a Durban (SANTOS, 2007).

Na sequência, entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, ocorreu, em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e a Intolerância Correlata, impulsionando o debate sobre as ações afirmativas em nível mundial. O Brasil exerceu papel de destaque na referida conferência, além de possuir a delegação mais numerosa. Foi signatário da Declaração e do Programa de Ação de Durban (DDPA), comprometendo-se ‘oficialmente’ com uma agenda de políticas de enfrentamento ao racismo por meio do estabelecimento de políticas de ação afirmativa. Essas políticas, há mais de duas décadas, já estavam sendo consideradas estratégias de promoção de equidade étnica e racial no Brasil tanto pelos movimentos negros e organizações de mulheres negras⁷⁹ quanto pelos movimentos indígenas — protagonismo das lutas sociais que o racismo estrutural⁸⁰ tenta apagar.

É na esteira da Conferência de Durban e dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro que as primeiras políticas de ação afirmativa para a população negra começaram a ser aprovadas e implementadas no Brasil ainda no ano de 2001. O governo federal adotou ações afirmativas para a composição dos quadros de servidores/as de alguns ministérios: o do Desenvolvimento Agrário, da Justiça e das Relações Exteriores⁸¹.

Também como resultado dos comprometimentos assumidos pelo Estado brasileiro na da Conferência de Durban, o Brasil instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas⁸², por meio do Decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002, integrando ações nas áreas de educação,

⁷⁹ Ver Ribeiro (2014).

⁸⁰ O Racismo é estrutural porque *é regra e não exceção*. Compreender o racismo como parte da estrutura social significa que ele “[...] não necessita de *intenção* para se manifestar” (ALMEIDA, 2018, p. 40).

⁸¹ Contrariando posicionamentos do Ministro da Educação à época, Paulo Renato de Souza, o Ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungmann, foi a primeira autoridade a estabelecer reserva de vagas no primeiro escalão do governo. Ainda em 2001, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) reservavam, por meio de portaria, 45% de suas vagas para mulheres, negros/as e pessoas com deficiência na sua estrutura institucional. No mesmo ano, o Ministério da Justiça determinou a contratação até o fim de 2002, de 20% de negros/as, 20% de mulheres e 5% de pessoas com deficiência para os cargos de assessoramento. O Ministério da Cultura, em 2002, adotou cotas de 20% no preenchimento de funções de direção e assessoramento superior, além de determinar cláusulas de promoção da igualdade nos convênios ou cooperação técnica. O Ministério das Relações Exteriores, também em 2002, concedeu 20 bolsas de estudos a afrodescendentes que objetivavam a carreira diplomática. Em 2003, o Ministério da Comunicação determinou que todas as campanhas publicitárias do governo federal deveriam respeitar a diversidade racial brasileira (MOEHLECKE, 2002; MORAES, 2013).

⁸² O Programa previa como finalidade de seu Comitê de Avaliação e Acompanhamento: “VI - promover a sensibilização dos servidores públicos para a necessidade de proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero, raça e as que se vinculam às pessoas portadoras de deficiência; IX - promover, no âmbito interno, os instrumentos internacionais de que o Brasil seja parte sobre o combate à discriminação e a promoção da igualdade.” (BRASIL, 2002a, p. 1). Tal Comitê foi revogado, no governo de Jair Bolsonaro, pelo Decreto n. 10.087 de 05 de novembro de 2019.

saúde, trabalho, juventude, mulheres, entre outras (BRASIL, 2002a). A Conferência de Durban também introduziu mudanças: utilizou o critério de autodeclaração para cor/raça pelo IBGE; impulsionou um conjunto de políticas de promoção da igualdade racial e de ações afirmativas — o Estatuto da Igualdade Racial; a adoção de um sistema de cotas étnico-raciais para o acesso ao ensino superior e mercado de trabalho; a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino básico. Dessa forma, o Programa Nacional de Ações Afirmativas constituiu-se em um novo momento nas políticas públicas brasileiras voltadas para o combate aos racismos, preconceitos e outras formas de discriminação (MOCELIN; MARTINAZZO; GUIMARÃES, 2018).

O Programa Nacional de Ações Afirmativas materializou-se, sendo considerado o irmão-siamês do II Programa Nacional de Direitos Humanos (2002)⁸³, mas especialmente como resultado dos processos de lutas que os movimentos negros engendraram e protagonizaram. No que tange ao II PNDH, as ações governamentais propostas pretendiam:

191. Adotar, no âmbito da União, e estimular a adoção, pelos estados e municípios, de medidas de caráter compensatório que visem à eliminação da discriminação racial e à promoção da igualdade de oportunidades, tais como: ampliação do acesso dos afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos cargos e empregos públicos, inclusive cargos em comissão, de forma proporcional a sua representação no conjunto da sociedade brasileira. (BRASIL, 2002b, p. 13).

325. Estabelecer mecanismos de promoção da equidade de acesso ao ensino superior, levando em consideração a necessidade de que o contingente de alunos universitários reflita a diversidade racial e cultural da sociedade brasileira. (BRASIL, 2002b, p. 21).

Após a constituição desses marcos jurídico-normativos, mas também ético-políticos, fortaleceu-se a adoção de ações afirmativas na educação. Diversas universidades estaduais (a partir do ano de 2002) e federais (sobretudo a partir de 2007) iniciaram a adoção e implantação de políticas de ação afirmativa na modalidade reserva de vagas, por meio de cotas, e, algumas, por meio de vagas suplementares, nos seus processos seletivos e sistemas de ingresso para o acesso, especialmente da população negra. Ainda que de maneira pontual, essa adoção/implantação foi isolada e com variações entre os percentuais e critérios para o acesso a essas vagas, considerando-se a inexistência de um dispositivo legal nacional que padronizasse tais ações.

⁸³ Além dos objetivos no I PNDH, o II PNDH objetivava “I - a promoção da concepção de direitos humanos como um conjunto de direitos universais, indivisíveis e interdependentes, que compreendem direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos;” (BRASIL, 2002b, p. 1).

Destacam-se, como ações afirmativas pioneiras de acesso ao ensino superior público, as que foram implantadas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro — Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) —, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e nas universidades estaduais do Paraná. Como primeira universidade federal a adotar ações afirmativas, tem-se a Universidade de Brasília (UnB), a qual, em 2003, aprovou o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, que visava integrar várias propostas específicas de ação afirmativa, dentre as quais a disponibilização de vagas para acesso de estudantes indígenas. Com isso, a UnB, dentre as instituições federais de ensino superior, foi a pioneira a instituir e implementar (a partir de 2004) uma política de ação afirmativa na modalidade de reserva de vagas/cotas para o acesso de estudantes indígenas, pretos e pardos⁸⁴.

Em relação à chegada e à presença de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras, esse é um processo que data de apenas duas décadas.

A partir de 2001, no Brasil, observam-se recentes e diversas experiências de acesso ao ensino superior público aos povos indígenas; essas experiências encontram-se estreitamente associadas aos espaços caracterizados pelas políticas afirmativas, que podem ser implementadas por meio de cotas, reserva de vagas, pontuações diferenciadas e vestibulares específicos (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 66).

Podem ser citadas as seguintes experiências de ações afirmativas: a Lei Estadual paranaense n. 13.134, de 18/04/2001 - legislação pioneira e inédita no país -, que garantia três vagas suplementares aos povos indígenas residentes no estado do Paraná em cada uma das universidades estaduais; a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2002, adotou um sistema de cotas através da reserva de vagas em todos os cursos para negros (15% das vagas) e indígenas (10% das vagas) vigorando a partir do vestibular do ano de 2003 (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013); a Lei nº 2.589, de 26/12/2002, do estado do Mato Grosso do Sul instituiu a primeira política de cotas para indígenas em universidade pública no Brasil, pois a política afirmativa iniciada em 2001, no estado do Paraná, previa a garantia de vagas suplementares e não a reserva de vagas, dentre as vagas existentes.

No que se refere às instituições federais de ensino superior, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio da Resolução nº 017/2002-CEPE (UFRR, 2002), tornou-se a

⁸⁴ Classificação conforme nota de rodapé nº 2.

primeira universidade federal a aprovar e implantar um curso específico para povos indígenas, como modalidade de ação afirmativa⁸⁵.

Na sequência, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004, instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), convertido na Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005⁸⁶, constituindo-se na ação afirmativa de maior impacto no que se refere ao ensino superior privado. Soma-se também a ação afirmativa através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), antigo Creduc. Tais ações foram tomadas em razão da ociosidade de vagas no ensino superior privado, decorrente da expansão realizada nos governos FHC, ante ao rebaixamento das condições de vida e renda da população brasileira, as quais não permitiam custear o ensino superior privado.

Também no ano de 2004 realizou-se o seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil⁸⁷. Naquela ocasião, a luta pelo reconhecimento dos povos indígenas pelo direito à educação superior foi registrada, ou seja, reivindicações indígenas por acesso, permanência e conclusão neste nível de ensino. Além disso, no que se referia à educação escolar indígena, uma das propostas versava sobre o dever do Estado, e, portanto, do MEC, na participação de políticas afirmativas, por meio da elaboração e implementação de cursos específicos e diferenciados em nível de ensino superior, como a experiência da UFRR, e também na garantia da existência de cotas para estudantes indígenas, conforme a iniciativa da UnB. Nesse seminário, tratou-se especificamente do direito à educação superior pública, e sobre a necessidade de uma política pública de acesso e permanência no ensino superior, construída não para os povos indígenas, mas sim com eles, de modo a respeitar a sua autodeterminação (SOUZA LIMA, BARROSO-HOFFMANN, 2007).

O referido seminário ganhou relevância no movimento do processo histórico, em razão de que até aquele momento foram raras as discussões oficiais sobre a educação superior indígena enquanto política de ação afirmativa federal, ainda que já houvesse experiências nos

⁸⁵ O curso de Licenciatura Intercultural Indígena oferecido por meio do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena (unidade administrativa e acadêmica vinculada à UFRR), destina-se a formar e habilitar, em nível superior, professores/as indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural.

⁸⁶ Conforme a Medida Provisória nº 1.075 de 06/12/2021, editada pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, o PROUNI passou a permitir que estudantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas e sem bolsa de estudos integral tenham acesso ao programa. Contudo, essa mudança recebeu várias críticas e tem sido apontada como descaracterização do PROUNI, pois ao aceitar como beneficiários do programa estudantes pagantes da rede particular retira o caráter de reparação social do programa, reforçando a histórica desigualdade de oportunidades educacionais entre jovens de classes sociais distintas.

⁸⁷ Seminário organizado por Trilhas de Conhecimento/Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o apoio do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Fundação Ford, realizado nos dias 30 e 31 de agosto de 2004, no Hotel Nacional, em Brasília (DF).

estados do Paraná, Mato Grosso do Sul e Roraima. Essas discussões ocorreram oito anos antes da promulgação da Lei 12.711/2012, ratificando que a pauta acerca das políticas de ação afirmativa para os povos indígenas já se constituía uma luta social.

Também no ano de 2004 foi criado o Programa Brasil Quilombola (PBQ)⁸⁸, como política pública de ação afirmativa, inserido no bojo das políticas públicas de promoção da igualdade racial e de combate à discriminação racial e étnica como política de Estado. O PBQ — uma política pública guarda-chuva — enfeixa diversas ações e diretrizes com o objetivo de melhorar as condições de vida das comunidades remanescentes de quilombos e também de “combater o preconceito e a discriminação, além da afirmação de políticas de inclusão e proteção de setores com história de exclusão” (BRASIL, 2004a, p. 33).

Esse programa tornou-se central para o acesso das comunidades remanescentes de quilombos aos direitos humanos e ao conjunto das políticas públicas. Na educação⁸⁹, o programa visa à “definição de prioridade da qualidade e da democratização do ensino, estendendo-se da Educação Infantil até a Educação Superior, criando mecanismos para a oferta da educação de jovens e adultos, com ênfase ao combate ao analfabetismo” (BRASIL, 2004a, p. 33). Ademais, o acesso e a permanência de estudantes quilombolas nos diversos níveis do sistema educacional brasileiro também são relevantes, pois uma das diretrizes centrais do PBQ é a implementação de ações que tem o objetivo de

- garantir direitos sociais e acesso à rede de proteção social, em articulação com os outros órgãos governamentais, formulando projetos específicos de fortalecimento nos grupos discriminados, com especial atenção às mulheres e à juventude negras, garantindo o acesso e a permanência desses públicos nas mais diversas áreas (educação, saúde, mercado de trabalho, geração de renda, direitos humanos, previdência social etc.). (BRASIL, 2004a, p. 24).

Essa diretriz reafirma as comunidades remanescentes de quilombos como grupos discriminados, historicamente, no Brasil, que necessitam de projetos específicos para a garantia de seus direitos humanos e proteção social. O adjetivo ‘específico’ não é mero acaso, mas a afirmação de ações que visem ao acesso aos direitos humanos de modo que contemplem as especificidades e a autodeterminação desse grupo historicamente discriminado, do mesmo modo que os povos indígenas, conforme a Convenção 169 da OIT (BRASIL, 2004b). Na condição de política pública, essa diretriz reafirma a primazia do Estado na proteção, afirmação

⁸⁸ A Agenda Social Quilombola vem sendo implementada por meio das ações do Programa Brasil Quilombola, promovendo aos/às quilombolas a melhoria de suas condições de vida e a ampliação do acesso a bens e serviços públicos, além de empreender ações voltadas à cidadania, dentre outras (BRASIL, 2007b).

⁸⁹ O quadro apresentado no Apêndice A, sistematiza as principais políticas de Ação Afirmativa (após o Decreto 4.228/2002) para Quilombolas, relacionadas à educação superior.

e ação de programas ‘específicos’ para comunidades tradicionais. Portanto, é com base nessa perspectiva que os processos seletivos ‘específicos’ para estudantes quilombolas, no âmbito das universidades federais se materializam e inserem-se enquanto modalidade de ação afirmativa.

A implementação de ações afirmativas para estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio da instituição de processos seletivos diferenciados, cogita uma seleção mais igualitária, pois esses processos não estão baseados na avaliação de méritos, de modo generalizado, ainda que prescindam desse critério, pois os/as estudantes continuam passando por um sistema de avaliação. Contudo, em razão da realidade vivenciada pelos/as estudantes concorrentes, de desiguais oportunidades durante suas trajetórias escolares, em instituições escolares que, em sua maioria, não objetivam o preparo desses segmentos para o ensino superior via processos seletivos tradicionais, os processos seletivos diferenciados tornam as condições de seleção mais justas, porque todos/as que concorrem às vagas reservadas são etnicamente iguais (LIMA *et al.*, 2015).

Dentre as universidades federais do RS, três possuem processos seletivos especiais para o acesso de estudantes quilombolas: UNIPAMPA, FURG, UFPEL. Cabe lembrar que as universidades gozam de autonomia para regulamentar seus processos seletivos e formas de ingresso, e criar políticas de ação afirmativa próprias, de acesso e permanência estudantil. Nesse sentido, a inexistência, ou até a escassez, de ações afirmativas específicas para os segmentos sociais historicamente excluídos no âmbito da educação superior, pode ser apontada como um fator que prejudica a garantia de acesso a uma universidade igualitária, democrática e justa (SANTOS, 2017).

Em 2007, através do Decreto n. 6.096, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, que teve o objetivo de criar as condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação das universidades federais. O REUNI incentivou as universidades federais a criarem, dada a sua autonomia administrativa e pedagógica, ações afirmativas institucionais.

As iniciativas individuais de ações afirmativas nas universidades federais se ancoravam, além do incentivo feito pelo REUNI, também no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) instituído em 2007. No plano, uma das ações programáticas do ensino superior era “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e segmentos geracionais e étnico-raciais;” (BRASIL, 2007e, p. 41). Nota-se que no PNEDH a população negra, os povos

indígenas e as pessoas com deficiência figuram, articuladamente, como segmentos sociais discriminados e populações-alvo necessitam de ações afirmativas para o acesso e permanência no ensino superior.

Posteriormente, em 2009, tais ações foram robustecidas, com o III Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, sobretudo no objetivo estratégico V: Acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola, com o propósito de “h) Fomentar as ações afirmativas para o ingresso das populações negra, indígena e de baixa renda no ensino superior.” (BRASIL, 2009b, p. 1). Tanto o PNDH quanto o PNDH-3 reafirmam as ações afirmativas como conteúdo dos Direitos Humanos, pois expressam demandas e lutas sociais de segmentos discriminados historicamente.

Nos anos 2000, ao contrário das décadas 1980 e 1990, ao se observar inúmeras iniciativas parlamentares no intuito de implantar ações afirmativas pelo Estado brasileiro, raras foram as iniciativas do legislativo. O que houve foram ações afirmativas emanadas pelo governo federal, muitas delas convertendo em Leis as propostas legislativas das décadas de 1980 e 1990. Com isso, percebe-se que, embora o governo Lula possuísse uma forte base parlamentar de sustentação, o congresso nacional teve um papel mais reativo do que propositivo no que tange às ações afirmativas. No Quadro 6 sintetiza-se o percurso das principais propostas legislativas e executivas acerca das ações afirmativas, destacando a conversão dos projetos de lei, pelo Poder Executivo em leis ordinárias.

Quadro 6 – Propostas legislativas e executivas acerca das ações afirmativas.

Ano	Autor /Partido/UF	Nº recebido no Legislativo	Conteúdo da proposta
1983	Abdias Nascimento (PDT-RJ)	PL nº 1.332	Dispõe sobre Ação Compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro.
1983	Abdias Nascimento (PDT-RJ)	PL nº 1.661	Dispõe sobre o crime de Lesa Humanidade: discriminar pessoas, individual ou coletivamente, em razão de cor, raça ou etnia.
1984	Abdias Nascimento (PDT-RJ)	PL nº 3.196	Reserva 40% das vagas abertas nos concursos vestibulares do Instituto Rio Branco para candidatos de etnia negra.
1988	Carlos Alberto Caó (PDT-RJ)	PL nº 668	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.
1989	José Sarney	Lei nº 7.716	Transformação em Lei Ordinária n. 7.716 do PL 668/1988. Lei Caó.
1993	Florestan Fernandes (PT/SP)	PEC n.º 008583-6	Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo IX (Dos Negros).
1995	Benedita da Silva (PT/RJ)	PL nº 13	Dispõe sobre a instituição de cota mínima de 20% (vinte por cento) das vagas das instituições públicas de ensino superior para alunos carentes.

continua

continuação

Ano	Autor /Partido/UF	Nº recebido no Legislativo	Conteúdo da proposta
1995	Benedita da Silva (PT/RJ)	PL Lei nº 14	Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etnorraciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior.
1995	Paulo Paim (PT/RS)	PL nº 1.239	Garante a reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil.
1998	Luiz Alberto (PT/BA)	PL nº 4.567	Cria o Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDAA).
1998	Luiz Alberto (PT/BA)	PL nº 4.568	Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade e Oportunidades (CNPIO).
1999	Antero Paes de Barros (PSDB/MT)	PL nº 298	Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino.
1999	Nice Lobão (PFL/MA)	PL nº 73	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais.
1999	Esther Grossi (PT/RS) Bem-Hur Ferreira (PT/MS)	PL nº 259	Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira.
2002	Fernando Henrique Cardoso	MPV nº 63	Cria o Programa Diversidade na Universidade.
2002	Ramez Tebet	Lei nº 10.558	Conversão da MPV 63 em Lei Ordinária 10.558.
2003	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei nº 10.639	Transformação em Lei Ordinária n. 10.639 do PL 259/1999.
2005	Paulo Paim (PT/RS)	PL nº 6.264	Institui o Estatuto da Igualdade Racia
2010	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei n. 12.288	Transformação em Lei Ordinária n. 12.288 do PL 6.264/2005.
2012	Dilma Rousseff	Lei n. 12.711	Transformação em Lei Ordinária n. 12.711 do PL 73/1999.
2013	Dilma Rousseff	PL nº 6.738	Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos.
2014	Dilma Rousseff	Lei nº 12.990 ⁹⁰	Transformação em Lei Ordinária n. 12.990 do PL 6.738/2013.
2015	Cassio Rodrigues da Cunha Lima (PSDB/PB)	PL nº 46	Altera a Lei nº 12.711/2012, para incluir as pessoas com deficiência.
2016	Michel Temer	Lei nº 13.409	Transformação em Lei Ordinária n. 13.409 do PL 46/2015.

Fonte: Mocelin; Martinazzo; Guimarães (2018, p. 300-301).

Com base nas informações constantes no Quadro 6, percebem-se várias iniciativas por parte do Poder Legislativo nas décadas de 1980 e 1990, mas nenhuma encontrou forças políticas e sociais suficientes para aprovação, semelhante ao que ocorreu em 1968⁹¹. Outrossim, as primeiras políticas de ação afirmativa, principalmente para a população negra e para povos indígenas, começaram a ser aprovadas e implementadas somente a partir do compromisso assumido pelo Estado brasileiro na Conferência de Durban, em 2001, em que o protagonismo,

⁹⁰ Para fins do disposto na Lei nº 12.990/2014, a orientação normativa nº 3 de 1º de agosto de 2016 dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos/as negros/as.

⁹¹ Conforme discussão realizada na página 77.

a importância e as contribuições das lutas dos movimentos negros e das organizações de mulheres negras foram fulcrais.

Como marco da década 2000-2010 tem-se a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei n. 12.228, de 20 de julho de 2010. “Destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010c). Na proposta original do Estatuto havia a regulamentação de ações afirmativas para universidades públicas. Contudo, nas negociações parlamentares para a aprovação do projeto de lei, ela foi descartada, aparecendo no texto final de forma mais genérica e diluída quando se refere à ‘educação’:

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País. (BRASIL, 2010c).

Após a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, afirmando como dever do Estado a promoção de ações afirmativas, o ano de 2012 foi decisivo para as políticas de ação afirmativa sob dois aspectos. O primeiro refere-se ao julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), ajuizada pelo partido político Democratas (DEM), representado pelo Senador Demóstenes Torres, no Supremo Tribunal Federal (STF), na qual o DEM postulava pela inconstitucionalidade do sistema de cotas da UnB. Tal ação, que teve como relator o ministro Ricardo Lewandowski, foi julgada improcedente pelo STF nos dias 25 e 26 de abril de 2012. Por unanimidade, o STF decidiu que as políticas de cotas étnico-raciais nas universidades estavam de acordo com a Constituição, leia-se: são constitucionais e contribuem para corrigir o histórico de discriminação racial no país.

Foi com base no entendimento de que a Constituição Federal de 1988 já continha algumas ‘discriminações positivas’, que o STF julgou e deliberou quanto à legalidade e à constitucionalidade das ações afirmativas. Nessa decisão, no que concerne ao princípio de igualdade, há o reconhecimento, pelo Estado, das inúmeras desigualdades sociais – étnicas, raciais, de gênero, deficiência, geracionais –, corroborando que apenas o preceito legal da isonomia — igualdade formal — não é suficiente para haver uma sociedade justa e igualitária.

Dentre a justificativa para as políticas de ação afirmativa no Brasil também se encontram os argumentos da reparação, em razão de que pessoas do continente africano foram trazidas à força para o território hoje denominado Brasil, submetidas ao processo de escravização e cerceamento de sua liberdade. A reparação também encontra lastro na escravização e no extermínio dos povos indígenas. Quanto ao argumento da diversidade, é considerada correta a sua invocação, dada uma sociedade com características complexas como a brasileira, considerando-se a busca de soluções que beneficiem pessoas e grupos discriminados a partir de suas experiências de vida. Em relação ao argumento da justiça social, constata-se, com base em diversos indicadores socioeconômicos, que os marcadores etnia e raça/cor operam na manutenção das desigualdades sociais (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Como segundo aspecto destaca-se a promulgação da Lei 12.711/2012, instituindo, compulsoriamente, ações afirmativas do tipo reserva de vagas por meio do sistema de cotas para estudantes de escola pública, baixa renda, pretos/as, pardos/as, indígenas, nas instituições federais de Ensino Médio, técnico, tecnológico e superior de forma obrigatória e padronizada. O Projeto de Lei 73/1999, que lhe dera origem, tramitou por mais de uma década até sua aprovação, ocorrendo na esteira do julgamento do STF pela constitucionalidade. Em 2012, das 58 universidades federais, 18 ainda não possuíam ações afirmativas. Dentre as que se opunham e resistiam às cotas, destacam-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e, em certa medida, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que havia criado políticas afirmativas bastante tímidas (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Mesmo com o julgamento do STF e a promulgação da Lei 12.711/2012, as pessoas com deficiência não foram incluídas nesse processo. E ao se considerar que a demanda por acesso e permanência nas instituições federais de ensino superior não tenha sido atendida naquele momento, ela continuou sendo objeto de luta das pessoas com deficiência. Essas pessoas reforçaram processos de mobilização em torno dessa pauta, a fim de romper com o modelo médico-integracionista⁹² que mantém as dificuldades de inclusão social e educacional desse segmento populacional.

⁹² No modelo médico-segregacionista, a deficiência é compreendida como um déficit e falta (falta de visão, falta de audição, falta de intelecto/capacidades, falta de um membro...) e não como uma construção social. Esse modelo se efetivou além dos centros de reabilitação, também nas escolas especiais, associações desportivas especiais e nas entidades assistenciais, nos quais a oferta de serviços objetivou normalizar as pessoas com deficiência e adequá-las aos padrões da sociedade. (SASSAKI, 1997; CRUZ, 2003). “O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos.” (BRASIL, 2010b, p. 27). Em direção oposta a essa perspectiva educativa de escolas especiais, a organização política das pessoas com deficiência e setores acadêmicos começaram a criticar o modelo médico-reabilicionista de integração social, propondo e defendendo um modelo de inclusão social,

Em âmbito mundial, como sintetizadora de um processo, e, ao mesmo tempo, impulsionadora do modelo social da deficiência, tem-se a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (Salamanca/Espanha em 1994). Esse documento fala sobre o conceito de inclusão⁹³, adota por princípio a educação para todos, em escolas regulares/comuns, tornando-as inclusivas, voltadas a pessoas com deficiência e também a pessoas superdotadas ou que apresentem diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

No Brasil, o movimento pela educação inclusiva e pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior iniciou na década de 1990, com a formulação de um conjunto de políticas de educação especial. No ano de 1994, o MEC recomendava a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. Em 1996, o MEC solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES) a viabilização de condições de acesso aos/às candidatos/as com deficiência, em seus concursos vestibulares, e o desenvolvimento de ações para a permanência desses/as estudantes. Em 1999 foi estabelecida a necessidade de adaptação de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelos/as estudantes com deficiência (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Todavia, em relação ao acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, historicamente percebe-se a “[...] existência de uma visão pejorativa quanto à deficiência, que estigmatiza as habilidades totais do indivíduo por um preconceito gerado sobre a limitação para capacitação educacional e atuação profissional” (CASTRO; AMARAL; SILVA, 2017, p. 67).

baseado nos Direitos Humanos. Se, para o modelo médico, o problema estava na lesão, para o modelo social a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão; para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentar a deficiência. (DINIZ, 2007, p. 23). A construção do modelo social da deficiência - como projeto de justiça social - constitui-se num movimento político vigoroso de crítica social, tendo como marco teórico o materialismo histórico. Por meio do modelo social, houve uma mudança paradigmática acerca da compreensão e das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, deslocando-se da assistência social para os direitos humanos. Na abordagem do modelo social, a opressão pelo corpo e a discriminação pela deficiência é socialmente construída. O foco desloca-se da pessoa, do plano individual, para determinantes estruturais, isto é, para as engrenagens de exploração e opressão da estrutural social que o capitalismo impõe às pessoas com deficiência. Ver Apêndice D.

⁹³ Além dessa publicação, destacam-se no âmbito internacional dos direitos humanos, as seguintes normatizações infraconstitucionais que abordam o direito à educação das pessoas com deficiência: a Declaração Mundial sobre Educação para todos (Jomtien/Tailândia em 1990), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala em 1999), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque em 2007), o Tratado de Marraquexe para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para aceder ao texto impresso (Marraquexe/Marrocos em 2013) e a Declaração de Incheon (Incheon, Coreia do Sul em 2015) que tratou da Educação 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável sobre Educação inclusiva e equitativa.

Tal visão se coaduna com a ideologia capitalista-capacitista⁹⁴-colonialista da normalização, à qual o modelo social da deficiência se opõe.

Importa destacar que a mudança para a perspectiva dos direitos humanos é, de fato, marcante, pois insere esse segmento no rol dos movimentos e lutas sociais, lança luz na sociedade ao mostrar indivíduos que também podem ser protagonistas, agenciar suas demandas e afirmar que podem ser mais do que simples beneficiários/as de ações assistencialistas. Portanto, podem, devem e são protagonistas das lutas sociais e reivindicações por direitos humanos. Destaca-se que foi a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Estado brasileiro que a virada paradigmática — do viés assistencialista para os direitos humanos — ganhou força (BORGES; PEREIRA, 2016)⁹⁵.

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007d), os Estados Partes reconhecem o direito à educação das pessoas com deficiência. Tal direito efetiva-se mediante um sistema educacional inclusivo, baseado na não discriminação, na igualdade de oportunidades, e no fortalecimento e respeito pelos Direitos Humanos, pela dignidade e diversidade da pessoa humana. Do mesmo modo,

os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2007d, p. 29).

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2008, como emenda constitucional⁹⁶, o que a tornou o único regramento dos Direitos Humanos no Brasil com essa força de lei. Ao visar a não discriminação pelo motivo da deficiência e assegurar os direitos humanos das pessoas com deficiência, a Convenção ainda estabeleceu que essas pessoas recebessem o apoio necessário nos sistemas educacionais, a fim de facilitar a efetivação da educação e fossem adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2008a). Na perspectiva de atender as necessidades educacionais, vislumbrou-se o atendimento

⁹⁴ O capacitismo está na base da discriminação das pessoas com deficiência. Ele materializa-se por meio de atitudes preconceituosas que hierarquizam indivíduos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional (DE MELLO, 2016).

⁹⁵ No Brasil, a política de inclusão social das pessoas com deficiência tem reconhecimento como norma ampla, a partir da Constituição Federal de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99. Esses documentos nacionais, junto a outros, com destaque para as Leis nº 10.048 e nº 10.098 de 2000 e o Decreto nº 5296/2004, conhecido como o decreto da acessibilidade (BORGES; PEREIRA, 2016, p. 559).

⁹⁶ Através do Decreto legislativo n. 186 de 09/07/2008 e Decreto n. 6.949 de 25/08/2009.

educacional especializado (AEE), os Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior⁹⁷ e as ações de assistência estudantil (AE) para esse segmento social como modalidades de ações afirmativas. Na sequência, o Estado brasileiro instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁹⁸ (2008), sendo a seguinte uma de suas diretrizes:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008b, p. 17, grifo nosso).

Esse conjunto de políticas públicas que pretende pavimentar e consolidar o modelo social da deficiência, e assim promover a inclusão socio-educacional, ainda que muitas vezes expressa nos dispositivos legais sem a sua correspondente efetividade real, contribuiu para a perspectiva da inclusão social na educação básica, mas também que ela fosse incorporada na educação superior. Esse ponto é bastante relevante, pois, até pouco tempo atrás, o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação pelas pessoas com deficiência eram inconcebíveis (CARRIERI; ESPÍNDOLA, 2012). Nesse sentido, no imaginário social brasileiro ainda predomina a seguinte concepção de deficiência: falta de algo, doença, ao invés de expressão da diversidade humana.

No rastro dessas mobilizações foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência — Lei Brasileira de Inclusão —, o qual reforçou a necessidade de um sistema educacional inclusivo, indicando a garantia de acesso e permanência (BRASIL, 2015a). Desde 2015, no Brasil, a deficiência é compreendida de maneira biopsicossocial, conformando o que se entende

⁹⁷ A Portaria n. 14/2007 do MEC cria o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Este programa fomentava a implantação e/ou consolidação dos núcleos de acessibilidade, a fim de promover a inclusão e permanência de estudantes com deficiência nas IFES. Ainda no mesmo ano de 2007, enfileirando esse conjunto de políticas públicas afirmativas, soma-se o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos objetivando dentre as suas ações, o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior de pessoas com deficiência.

⁹⁸ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.” (BRASIL, 2008b, p. 14).

por um modelo de inclusão social. Na sequência, as discussões sobre as formas de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior foram, cada vez mais, aprofundadas, somadas às iniciativas isoladas de ações afirmativas no âmbito de algumas universidades estaduais e federais. A instituição da Portaria n. 13/2016 do MEC (BRASIL, 2016a), ao impulsionar e induzir as IFES à adoção de ações afirmativas na Pós-Graduação, já abrangia as pessoas com deficiência, mas esse segmento ainda não estava contemplado na ação afirmativa (reserva de vagas), no âmbito da graduação, e nos ensinos médio, técnico e tecnológico, havendo um descompasso e uma contradição.

Assim, a Lei 12.711/2012, resultante dessas mobilizações empreendidas pelos movimentos das pessoas com deficiência, foi alterada pela Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016b), ao reconhecer e incluir esse segmento, no âmbito das políticas de ação afirmativa, na modalidade de reserva de vagas através de cotas, e passou a ter a seguinte redação:

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 reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

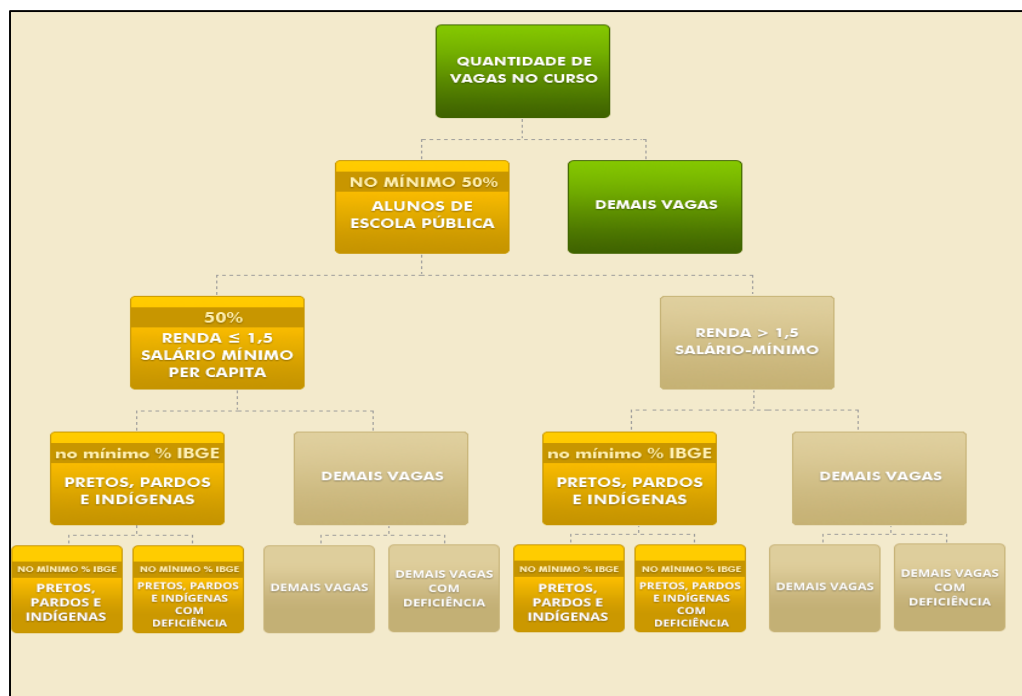
Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012a).

Dessa forma, as políticas de ação afirmativa para pessoas com deficiência, na perspectiva de inclusão delas na educação superior, reforçam o acesso à educação como direito humano⁹⁹. Apesar dessa inclusão representar avanços em termos de garantia de acesso das pessoas com deficiência às instituições federais de ensino, ao mesmo tempo ela representa uma constrição do sistema em seu todo, pois o percentual de 50% destinado ao sistema de reserva de vagas por meio de cotas não aumentou. Nesse sentido, as informações constantes na Figura 3 definem o acesso ao sistema de cotas e sub-cotas nas IFES.

⁹⁹ O quadro apresentado no Apêndice C, sistematiza as principais ações afirmativas para as pessoas com deficiência, evidenciando as relacionadas ao direito à educação.

Figura 3 – Procedimento de aplicação da lei de cotas sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.



Fonte: BRASIL (2012c)

A Lei 12.711/2012, ao estabelecer ações afirmativas de acesso às instituições federais de Ensino Médio, técnico, tecnológico e superior brasileiras representa um passo na democratização do direito à educação superior no Brasil. Contudo, a política de cotas, semelhante a qualquer outra política de Ações Afirmativas, não pode ser considerada solução *Ad aeternum*, portanto, um fim em si mesma. Ela não é a única solução para o histórico elitismo do ensino superior, ainda que possa ser o ponto de partida mais pragmático para enfrentar as desigualdades associadas à segregação e à discriminação social, étnica, racial, econômica e cultural (BANIWA, 2013).

Para tanto, importa destacar que o protagonismo construtivo dos povos indígenas e a sua relevância nas e para as ações afirmativas também se faz presente nos processos de vestibulares indígenas, consoantes à sua autodeterminação. Embora o componente étnico esteja inserido na qualidade de marcador social na Lei 12.711/2012, às vezes invisibiliza, no rol das ações afirmativas, o que a referida legislação dispõe. Todavia, a Portaria MEC n. 18/2012 (BRASIL, 2012b), regulamenta a referida legislação e explicita que as IFES, no exercício de sua autonomia, também poderão reservar vagas separadas para indígenas, com base em editais

públicos, o que pode ser observado na UNIPAMPA, FURG, UFPEL, UFSM e na UFRGS, nas quais há processos seletivos especiais para o acesso de estudantes indígenas.

Em relação aos vestibulares ou processos seletivos específicos para indígenas, a Lei de Cotas não pode desestimular a continuidade de tais iniciativas, ou outras ações afirmativas a serem criadas pelas instituições de ensino superior. Essa preocupação assenta-se no fato de que a política de cotas possui um caráter individual, enquanto que os processos específicos para povos indígenas, sobretudo os indígenas aldeados, prezam pelo coletivo¹⁰⁰, além de conter maiores possibilidades de retorno e correspondência com as expectativas da comunidade (BANIWA, 2013).

Sabe-se que, historicamente, o debate acerca das políticas de ação afirmativa foi agenciado, sobretudo, pelos movimentos sociais negros, tanto em nível mundial quanto no Brasil. De todo modo, as especificidades dos povos indígenas no país têm, no âmbito de tal debate, recebido pouca atenção, seja pela academia, mídia ou sociedade civil.

Os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de Ações Afirmativas¹⁰¹ com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política. Acompanharam e participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos da luta pela aprovação da “Lei das Cotas” e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior. Ao longo deste processo de debate, sempre deixaram muito claro que o acesso democrático a elas deveria levar em consideração alguns aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais, políticas, demográficas e, sobretudo, seus processos próprios de educação, amparados pela Constituição Federal. (BANIWA, 2013, p. 18).

Cabe destacar que as discussões acerca das políticas de ação afirmativa, centradas na modalidade de suplementação de vagas específicas para os povos indígenas nos cursos de ensino superior das IFES, além de estabelecer concorrência entre os/as próprios/as indígenas, não se tornaram ‘acaloradas’ e polêmicas como ocorreu, e ainda ocorre, com as ações afirmativas destinadas à população negra. Além do conservadorismo, mandonismo, classismo e racismo presentes na sociedade brasileira desde a sua formação social, que contribuem para explicitar tais manifestações contrárias ao marcador racial, adiciona-se o fato de que, tratando-

¹⁰⁰ Os direitos indígenas no Brasil são coletivos, por isso o direito coletivo a terra. As Universidades Públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizado. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida indígena. Do ponto de vista dos direitos coletivos dos povos indígenas, as vagas reservadas pelas IES não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas (povos). Neste caso, são essas coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. (BANIWA, 2013, p. 19).

¹⁰¹ O quadro apresentado no Apêndice B, sistematiza as principais políticas de Ação Afirmativa, no que se refere à educação como direito humano dos povos indígenas.

se de vagas suplementares, o imaginário social da branquitude entende que os povos indígenas não estariam ‘pegando’ as vagas nos processos seletivos destinadas à concorrência universal. Dessa forma, as vagas suplementares não abalariam o privilégio mantido historicamente por grupos de pessoas brancas que acessaram melhores condições de vida na sociedade do capital.

A disputa de vagas entre a população negra e os povos indígenas na mesma sub-cota é considerada uma contradição na política de cotas estabelecida pela Lei 12.711/2012. Esse equívoco prejudica os povos indígenas em razão da existência de processos educativos próprios, baseados em uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, muitas vezes distintos das escolas não indígenas. Portanto, a desvantagem dos povos indígenas nada tem a ver com capacidade cognitiva ou intelectual, mas com processos de escolarização regidos por lógicas distintas (BANIWA, 2013). A política de ação afirmativa, portanto, expressa uma contradição em que, ao mesmo tempo, reconhece a diversidade étnica e também pode limitar ou impedir a concretização do direito, por conta da racionalidade uniformizante.

A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas têm reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política sejam a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. (BANIWA, 2013, p. 20).

O marcador ‘étnico-racial’ na política de cotas, às vezes, pode apontar para uma percepção de formas de homogeneização social, induzindo a fusão da questão étnica com a questão racial, sem considerar as especificidades de cada coletividade social, ainda que estejam, histórica e socialmente, interconectadas e determinadas. A história mostra que a homogeneização social é funcional apenas nos regimes totalitários, os quais não reconhecem a diversidade humana como pressuposto da vida social.

Assim, se é indiscutível que a luta pelas cotas empreendida pelo movimento negro foi essencial para a ampliação da presença de indígenas na universidade, a demanda por inclusão no *mainstream* sociocultural, de formação para melhoria das condições de renda, de reparação histórica, tal luta não esgota nem dá conta das demandas indígenas no ensino superior. É preciso chamar a atenção de que a pauta das ações afirmativas não pode ser a mesma para todos os ditos “excluídos”. Não existe uma mesma e única exclusão, as razões históricas são distintas, os sistemas de preconceitos idem. Se tanto estudantes negros quanto estudantes indígenas precisam de suporte sob a forma de bolsas especiais, ou de acompanhamento de supervisores, que lhes permitam ultrapassar a necessidade de trabalhar em tempo integral e, em geral, o fraco ensino fundamental e médio por que passaram, se considerarmos que os indígenas podem ser falantes nativos de línguas ágrafas, tendo sido portadores de cosmologias que explicam o universo de modo radicalmente distinto da nossa forma, os pontos de contato e a grande proximidade aparente da exclusão ficam para trás. (SOUZA LIMA, 2012, p. 2).

Portanto, embora existam coletividades discriminadas, historicamente, na sociedade brasileira, cada uma delas guarda especificidades e diferenças, as quais devem ser levadas em conta, e, sobretudo, reconhecê-las no que diz respeito ao âmbito de planejamento e execução de políticas públicas. Com base nesse entendimento, o critério da densidade populacional não pode ser utilizado, pois, enquanto a população negra (pretas/os, pardas/os) corresponde a mais de 50% da população brasileira, a população indígena corresponde a 0,4%. A questão indígena e o acesso à educação desses povos devem ser considerados: expressão da diversidade étnica-cultural-social do Brasil; parte de uma ‘dívida social’; povos que estão sendo alijados da riqueza socialmente construída desde o contato com povos ibéricos. Portanto,

o conceito de ação afirmativa dos povos indígenas caracteriza-se por uma ação histórica, pioneira e necessária construída por meio do protagonismo das organizações, lideranças e professores indígenas no Brasil. Carrega também na sua dimensão afirmativa a histórica e significativa dívida social do Estado brasileiro para com esses povos. (AMARAL; SILVÉRIO, 2016, p. 66-67).

Sendo assim, a educação vem constituindo-se em demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil, porque não se trata apenas de uma questão de inclusão social, mas da construção de outra universidade, a qual deve ter como pressuposto a diversidade e a educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa são fruto das lutas e resistências empreendidas nos processos de aculturação pela catequização, aos quais os povos indígenas foram submetidos à homogeneização, no intuito de apagar suas diferenças.

Decorrente dos processos de escolarização progressivamente conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, a educação superior pública vem se tornando, muito recentemente, numa das pautas reivindicatórias do movimento indígena em nível nacional. A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos. (AMARAL, 2016, p. 105).

Ao desocultar os processos sociais e históricos entende-se que a sociedade reiterou a discriminação à diversidade humana, segregando não apenas as pessoas com deficiência, mas também a população negra, os povos indígenas, mulheres, e, mais recentemente, a população LGBTQIAP+. Sendo assim, do ponto de vista sócio-histórico, e ao se considerar as suas contradições, deve-se destacar e valorizar as lutas empreendidas pelos movimentos sociais para a adoção e implantação das políticas de ação afirmativa no Brasil. Isto porque, a despeito da

ideologia e do mito da democracia racial hegemônicos, desde a década de 1930, tais políticas públicas pulverizaram-se no Brasil em um curto lapso temporal.

No que se refere aos processos de lutas sociais pelo acesso da população negra (preta e parda), indígena e das pessoas com deficiência ao sistema de cotas, este deve ser compreendido à luz dos direitos humanos, pois determinados sujeitos de direitos e determinadas violações de direitos a que esses estão expostos exigem uma resposta específica e diferenciada. Para tanto, é preciso “[...] conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção” (PIOVESAN, 2005, p. 46).

A partir desses processos sociais de mobilização e de luta pelo acesso à educação superior, os diferentes segmentos sociais, tanto o movimento negro, indígena quanto o das pessoas com deficiências, experimentam processos de produção de identidades coletivas em oposição à(s) identidade(s) opressora(s) imposta(s) aos grupos oprimidos (BRAH, 2006). Essa produção de identidades coletivas constitui-se como processos de direitos humanos, como processos sociais de resistências, tendo em vista a articulação das discriminações e opressões vivenciadas pelos indivíduos e pelas coletividades.

No Brasil, as coletividades sociais focalizadas nas políticas de ação afirmativa são a maioria populacional. No entanto, quando se refere à fruição de bens, acesso às universidades, representatividade política, cargos nas altas carreiras do Estado ou em profissões detentoras de grande prestígio e reconhecimento social e econômico, tais grupos tornam-se minorias. São as maiorias populacionais, mas simultaneamente minorias em termos de acesso aos bens materiais e imateriais, que, com a sua própria existência, denunciam as violações de dignidade humana. Portanto, são as desigualdades, discriminações e opressões que, ao impedir o acesso e fruição aos bens necessários a uma vida digna, engendram os processos de lutas sociais.

Essa ambivalência maioria-minoria contribui para a justificativa de focalização dessas políticas públicas ou privadas, pois, sua lógica não é a universalização estabelecida *a priori* por critérios utilitaristas que contribui para a manutenção da desigualdade de acesso, mas uma focalização que objetiva oportunidade de acesso, em razão da desigualdade de condições de e para o acesso. Portanto, nesse sentido, a focalização de políticas públicas e privadas é ressignificada, e passa a atender a uma teleologia, ainda que com limitações e contradições, a minimizar desigualdades de acesso oriundas da estrutura desigual do modo de produção capitalista, e contribuir para a emancipação política (única possível nos marcos da sociabilidade do capital). O caráter focal das políticas de ação afirmativa, isto é, políticas diferenciadas, visam

à justiça social, à medida que procuram romper com mecanismos de exclusão intocados pelas políticas públicas universais (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015).

No processo socio-histórico identifica-se que a população pobre, negra (preta e parda) e indígena não acessou, historicamente, os sistemas regulares de educação, sobretudo, o ensino superior. No entanto, em relação às pessoas com deficiência, consoante o que mostra o movimento da história, seus processos educativos foram construídos ‘à parte’, isto é, segregados. Apenas recentemente esse segmento populacional foi incluído (ou melhor, está sendo) no sistema regular de ensino. Nesse sentido, as portas das universidades para essas populações estavam cerradas, mas expressava, ao mesmo tempo, um dualismo. Enquanto que para pobres, pretos/as, pardos/as, quilombolas e indígenas as portas estavam cerradas ao acesso, para as pessoas com deficiência as únicas portas abertas os/as levavam a outras instituições que não as universidades. Fechadas para alguns; segregativas para outros.

Atualmente, a luta pela educação, na condição de um bem a ser assegurado para uma vida digna, direito humano, é a luta contra o capital. O capital precisa destravar as forças produtivas na área da educação e mercantilizá-la totalmente. Assim, a educação, considerada um bem a ser assegurado e protegido, e também um direito humano, está posta em disputa, tendo em vista que os direitos humanos são processos cujos resultados são sempre provisórios (HERRERA FLORES, 2009). Deste modo, a luta pela educação representa, atualmente, o conteúdo dos direitos humanos. Nessa perspectiva, a educação é vista como potencializadora de uma cultura dos e em direitos humanos, atribuindo às universidades, enquanto instituições inclusivas das diversidades e das diferenças, por meio de sua função social, o papel de difusoras de práticas interculturais.

A educação no Brasil, de modo geral, e, mais especificamente, a superior, desde que foi pensada no Brasil, se mostra elitizada, excludente e discriminatória. A educação não foi pensada, planejada, destinada às pessoas com deficiência, tampouco à população negra, aos povos indígenas, às comunidades remanescentes de quilombos, e demais coletividades discriminadas e oprimidas pela e na sociedade. Razões pelas quais justificam-se como uma das principais áreas para a implantação de políticas públicas de ação afirmativa tanto no que se refere ao acesso às instituições federais de ensino superior quanto à permanência estudantil. Assim, no próximo item trata-se da assistência estudantil universitária, que, em muitas situações, se traduz em um suporte para a permanência estudantil.

3.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: TRAJETÓRIA SOCIO-HISTÓRICA E CONFORMAÇÕES ATUAIS

Quando se analisa a trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil, há mais indagações do que certezas, pois não se sabe ao certo qual foi a experiência pioneira nessa política.

Terão sido as “repúblicas” da Imperial Cidade de Ouro Preto, antiga Vila Rica e capital das Minas Gerais, que, no início do séc. XIX abrigavam os estudantes da Escola de Farmácia e da Escola de Minas? Ou, na década de 30, a criação dos primeiros programas de alimentação e moradia universitária, efetivados como política somente nos anos 1970, com a criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE) do Ministério da Educação? Ou foram as casas-comunidades, lugar de refúgio e resistência na fase da ditadura militar, que acabaram por desaguar na fundação, em 1987, da SENCE – Secretaria Nacional de Casas de Estudantes? (ANDRÉS, 2011, p. 3).

Essas questões apontam a indefinição da experiência pioneira na trajetória histórica da política de assistência estudantil no Brasil. No entanto, suas iniciativas caminharam *pari passu* com a institucionalização do ensino superior público no país, que ocorreu oficialmente com a chegada da família real ao Brasil em 1808 (SAVIANI, 2010).

A inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, em 1928, localizada em Paris, durante o governo de Washington Luís, foi a primeira ação de assistência estudantil. Todavia, essa casa se destinava a auxiliar estudantes, filhos de famílias da elite brasileira, que estudavam na capital francesa (IMPERATORI, 2017). Portanto, as ações de assistência estudantil no Brasil nasceram para atender necessidades da elite/burguesia, semelhante ao objetivo da cota do Boi.

Em território brasileiro, a primeira ação de assistência estudantil se materializou na construção da Casa do Estudante do Brasil, em 1930, no Rio de Janeiro. “Era um casarão com três andares que possuía um restaurante popular frequentado por estudantes ‘carentes’ e membros da comunidade que se faziam passar por alunos, para poderem realizar as refeições na casa” (SILVEIRA, 2012, p. 52).

Também na década de 1930, a Reforma Francisco Campos¹⁰² instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior, a qual previa medidas de providência e beneficência, entre as quais bolsas de estudo aos estudantes reconhecidamente pobres, constituindo-se na primeira ação regulamentada pelo Estado da política de assistência estudantil brasileira (SILVEIRA, 2012;

¹⁰² A Reforma Francisco Campos, consistiu num conjunto de sete decretos baixados no ano de 1931 pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos. O teor dos decretos versava sobre: a criação do Conselho Nacional de Educação; a organização do ensino superior no Brasil com a adoção do regime universitário; a organização da Universidade do Rio de Janeiro; a organização do ensino secundário; o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas; a organização do ensino comercial; e a consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário. (SAVIANI, 2008).

IMPERATORI, 2017). Na sequência, tal concepção de assistência aos estudantes foi incorporada nas Constituições da República de 1934¹⁰³, 1946 e 1967¹⁰⁴.

Além das Constituições Federais, a assistência estudantil, então assistência social escolar, passou a inserir-se na política de educação por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961, com seu Capítulo XI “Da Assistência Social Escolar”¹⁰⁵. Por sua vez, a LDBEN de 1971, em um contexto de ditadura militar, que enfrentava a questão social por meio do binômio assistência-repressão, também assegurou a assistência estudantil em seu artigo 62¹⁰⁶ (MOCELIN, 2019a).

Ainda na década de 1970 houve a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, implantando programas de assistência aos estudantes como Bolsas de Trabalho e Bolsas de Estudo. O DAE foi extinto no final dos anos 1980, o que fragmentou, em cada instituição de ensino, as ações de assistência aos estudantes, tornando-as escassas e pulverizadas (IMPERATORI, 2017).

Como é possível observar, as ações de assistência aos estudantes estavam asseguradas constitucionalmente e foram executadas desde os primórdios do século XX, em grande parte das instituições públicas de ensino superior no Brasil. Entretanto, a assistência estudantil ainda não se configurava como política de Estado, ainda que fosse um preceito constitucional, tendo em vista a falta de mecanismos regulatórios e institucionais em relação à assistência estudantil, assim como assegurar sua dotação orçamentária, controle social e padronização nacional das ações. Tal preocupação, por parte de gestores, à época, com as políticas de promoção e apoio aos estudantes, e a necessidade de definição de políticas de ação por parte do Ministério da Educação, impuseram a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, o Fonaprace, em 1987.

¹⁰³ A CF de 1934, em seu artigo 157, dispõe que parte dos fundos de educação “[...] se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas”. (BRASIL, 1934)

¹⁰⁴ As Constituições Federais de 1946 e 1967 mantiveram a perspectiva de assistência estudantil. Respectivamente, os artigos 172 e 169 determinavam que: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. (BRASIL, 1946; BRASIL, 1967).

¹⁰⁵ Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade. (BRASIL, 1961).

¹⁰⁶ § 1º Os serviços de assistência educacional de que trata êste artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. (BRASIL, 1971).

A Constituição de 1988, resultado do movimento de redemocratização do país, assegura, em seu artigo 206, que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Manteve, assim, o princípio constitucional da assistência estudantil, o que também já esteve assegurado nas Constituições de 1934, 1946 e 1967. Mas ainda faltava sua regulamentação e desmembramento em planos e programas, ou seja, a institucionalização de uma política pública de assistência estudantil pelo Estado ainda permaneceria como demandada no período posterior à CF/88 (MOCELIN, 2019a).

Esse mesmo princípio, de igualdade de condições para o acesso e permanência, foi corroborado no Artigo 3.º da LDBEN de 1996. Contudo, a mesma LDBEN dispõe, no artigo 4º, quanto ao dever do Estado com a educação escolar pública, que este será efetivado mediante a garantia de: “VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;” (BRASIL, 2013c). Sendo assim, a assistência estudantil fica assegurada somente à educação básica – compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – enquanto que para o ensino superior, esta será normatizada e regulamentada posteriormente. Todavia, merece ser mencionada a contradição na própria LDBEN, pois, ao mesmo tempo em que considera a permanência estudantil um de seus princípios, na sequência restringe-a à educação básica.

Por sua vez, o Fonaprace, a fim de propor uma política de Estado de assistência estudantil para as instituições federais de educação superior, deparou-se com a insuficiência de dados acerca da realidade social e concreta de estudantes das IFES. Diante desta constatação, realizou-se, no ano de 1994, um primeiro levantamento amostral do perfil socioeconômico e cultural de estudantes das IFES. No entanto, tal pesquisa não possibilitou a caracterização local de cada instituição, tampouco possuía consistência necessária para a formulação de políticas em âmbito local e nacional (FONAPRACE, 1997).

Essa constatação levou o Fonaprace a realizar um novo levantamento que buscou a elaboração de um instrumento de pesquisa capaz de fornecer os dados necessários para diagnosticar o perfil socioeconômico e cultural, de saúde e de expectativas profissionais de estudantes de graduação nas IFES brasileiras. Além de caracterizar as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os mesmos, a pesquisa objetivou dimensionar a assistência já praticada e levantar a demanda potencial em âmbito local, regional e nacional, buscando indicadores que pudessem fundamentar a definição de políticas sociais. Esse estudo

sistemático, considerado o primeiro “*survey*” para caracterizar os estudantes de graduação das IFES brasileiras, foi realizado nos anos de 1996 e 1997 (MOCELIN, 2019b).

Com base nos resultados dessa pesquisa, o Fonaprace elaborou a minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil e, ao final de 1999, solicitou a sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE), considerando-se que, na proposta original do governo federal, nada constava relacionada à assistência estudantil (FONAPRACE, 2012; VASCONCELOS, 2010). A solicitação foi atendida, possibilitando a inserção da assistência estudantil no PNE de 2001, por meio da meta 34, a fim de “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001a, p. 79).

Todavia, a inserção no PNE 2001 delineou a cobertura da assistência estudantil de forma focalizada e não universal, além de retomar o velho discurso da assistência social destinada ao pobre bom e merecedor do auxílio, neste caso, o estudante pobre e com boas notas. Tal conformação permanece até a atualidade adstritas à lógica do *workfare* (YAZBEK, 2018), com a seleção de estudantes beneficiários a partir das análises socioeconômicas, baseadas sobretudo no critério renda *per capita* familiar e nas condicionalidades, dentre as quais a frequência e o rendimento/aprovação acadêmica.

O *survey* realizado em 1997, além de desdobrar-se na elaboração da minuta do plano nacional de assistência estudantil e sua incorporação ao PNE, também demarcou o posicionamento do Fonaprace quanto à construção de uma política de Estado para a assistência estudantil, e não apenas de um Plano, e a necessidade de mecanismos de democratização do ensino superior público brasileiro, historicamente elitizado.

O processo de democratização no sistema educacional brasileiro particularmente nas universidades públicas passa necessariamente pela incorporação de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Não basta, entretanto, assegurar-lhes o acesso: é preciso considerar que o compromisso efetivo do Estado com a democratização do ensino superior pressupõe a criação de condições concretas de permanência de todos os estudantes na universidade, até a conclusão do curso escolhido através da formulação de programas que busquem atenuar os efeitos das desigualdades existentes provocadas pelas condições da estrutura social e econômica (FONAPRACE, 1997, p. 3).

Com a finalidade de atualizar os dados, o Fonaprace realizou, entre os anos de 2003 e 2004, a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural de Estudantes de Graduação das IFES brasileiras. Neste ponto, é necessário considerar dois movimentos concomitantes ao do Fonaprace: a) lembrar que o Programa Nacional de Ações Afirmativas havia sido lançado pelo governo federal, em 2002, tendo início efetivo em 2003; b) a adoção de política de reserva de

vagas em universidades federais iniciada em 2003 na UnB. Portanto, havia movimentos convergentes entre a democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro, e a permanência de estudantes oriundos das modalidades de ações afirmativas. Os resultados da pesquisa de 2003-2003 subsidiaram o II Plano Nacional de Assistência Estudantil, lançado e adotado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em agosto de 2007.

No rastro desse movimento, em 12 de dezembro de 2007 foi publicada a Portaria Normativa n.º 39, instituindo o Plano Nacional de Assistência Estudantil no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU), assegurando a disponibilização orçamentária para suas ações. Esse plano consistia em uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado e implantado no primeiro mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (VASCONCELOS, 2010). Posteriormente, em 19 de julho de 2010, o Decreto Nº 7.234, da Presidência da República, converteu o plano em Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), representando um marco histórico e de importância fundamental para essa política social. A finalidade do PNAES é a de ampliar as condições de permanência de jovens na educação superior pública federal, e, de acordo com o Decreto 7.234, seus objetivos visam:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010a).

Para a consecução desses objetivos, as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas áreas: alimentação, transporte, moradia estudantil, creche, apoio pedagógico, inclusão digital, cultura, esporte, atenção à saúde, além do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a). Em relação ao público-alvo da assistência estudantil, o Artigo 5º estabelece que “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010a).

Dessa forma, a assistência estudantil já inicia focalizada, destinada a estudantes pertencentes à classe trabalhadora e, por essa razão, enfrenta, nas suas condições objetivas de

vida, dificuldades para a permanência no ensino superior — características herdadas do processo de institucionalização da assistência social, um direito na sociedade brasileira. Ademais, importa destacar que o Decreto 7.234 possibilita às IFES instituírem outros critérios de elegibilidade, além do recorte de renda *per capita* já definido, o que, na prática, se traduz em mais impeditivos de acesso por parte de estudantes e maior focalização (MOCELIN, 2019b).

Após sete anos da II Pesquisa, entre outubro e dezembro de 2010, foi realizada a III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural de Estudantes de Graduação das IFES brasileiras. Essa pesquisa gerou importante resultado: a predominância, pela primeira vez em relação às anteriores, de estudantes que cursaram integralmente ou a maior parte do Ensino Médio em escolas públicas, os quais já ultrapassavam o percentual de 50% (FONAPRACE, 2011). A pesquisa diferenciou-se das anteriores, pois sinalizou os rebatimentos do REUNI, do PNAES, a demanda por auxílio a materiais pedagógicos e didáticos, a demanda pelo auxílio creche, e apontou o início do processo de implantação das políticas de ação afirmativa. Para o Fonaprace,

as políticas de inclusão, em especial as várias modalidades de ações afirmativas e o programa de expansão das universidades, já começam a mudar a configuração da população universitária. O percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou em quase 50% em relação a 2004. Este aumento ocorreu em todas as regiões, com destaque para a região Norte, com um aumento de quase 100% e para a região Nordeste, com um aumento de quase 50%. O conjunto dos estudantes de raça/cor/etnia preta e parda aumentou quase 20%, com maior concentração nas classes C, D e E (22%). Entretanto, pode-se destacar que o percentual verificado para os estudantes que se declararam de cor parda e preta (40,8%), embora tenha apresentado expressivo crescimento entre os últimos levantamentos (2004 e 2010), é ainda inferior aos 50,7% apurados pelo Censo 2010 do IBGE. Também é preocupante a diminuição da representação dos povos indígenas nas universidades públicas federais. Este dado leva a conclusão de que a continuidade e aceleração das ações afirmativas são necessárias para melhor representar a população brasileira no ensino superior público e gratuito (FONAPRACE, 2011, p. 44).

É necessário analisar a III pesquisa, assim como as demais, no seu tempo histórico, ou seja, levar em conta as determinações do seu contexto. Se as pesquisas I e II tiveram significativo papel no sentido de construção e estruturação de uma política de assistência estudantil, a III trouxe os primeiros resultados e impactos a partir de sua institucionalização pelo Estado (ainda que não na qualidade de política de Estado, mas de programa), da construção do marco regulatório e da disponibilização orçamentária (MOCELIN, 2019b).

Ao mesmo tempo em que a assistência estudantil institucionalizava-se como política, o processo de reforma universitária estava em curso no Brasil, considerando as recomendações dos organismos multilaterais, principalmente as do Banco Mundial e da OCDE, desaguando na reestruturação do ensino superior público e privado brasileiro. Nesse sentido, faz-se necessário

compreender que a implementação da assistência estudantil nas IFES baseia-se na lógica dos mínimos sociais, em que o Estado a enxerga como via necessária para dar respostas aos interesses do grande capital, aumentando os índices de escolaridade nos países periféricos (NASCIMENTO, 2012). Com isso, está posta a contradição inerente à política de assistência estudantil, que, igual a todas as outras, busca possibilitar a proteção social de estudantes e, ao mesmo tempo, cria um consenso na sociedade, de modo que auxilia o cumprimento de metas assumidas pelo Estado brasileiro junto aos organismos multilaterais. Por essa razão, deriva a sua inclusão também no PNE 2014-2024, conforme informações constantes no Quadro 7.

Quadro 7 – Metas e estratégias do PNE 2014-2024 em relação à assistência estudantil articuladas com as ações afirmativas.

META 11	ESTRATÉGIA
<p>Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>	<p>11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;</p> <p>11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;</p>
META 12	ESTRATÉGIA
<p>Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;</p> <p>12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;</p>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Brasil (2014).

A partir das informações constantes no Quadro 7 sobre o PNE 2014-2024, a assistência estudantil destina-se não somente aos estudantes do ensino superior, mas também do ensino técnico de nível médio. Tal estratégia relaciona-se à expansão da rede de educação tecnológica, que implica acréscimo do quantitativo de estudantes, mas, sobretudo, nas condições de permanência destes e a conclusão dos cursos. Ainda em relação à meta 11, o PNE coloca que as políticas afirmativas para o acesso e permanência na educação profissional, são estratégias para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais.

Embora haja a participação da sociedade civil no PNE 2014-2024, esse documento também abarca as reformas estruturais fundamentadas na orientação neoliberal, a partir das formulações do Banco Mundial para as universidades brasileiras, as quais possuem implicações para a assistência estudantil. Isto porque tal organismo preconiza a redução dos gastos com serviços não educacionais: alojamento, alimentação e outros serviços subvencionados pelo Estado para os estudantes (CISLAGHI e SILVA, 2012).

Em relação à meta 12 do PNE, ambas as estratégias destacadas no Quadro 7 dispõem que tanto as instituições públicas quanto as privadas deverão articular as políticas de ações afirmativas de acesso — sejam elas de caráter étnico-racial, de acessibilidade e/ou social — às de assistência estudantil. O ponto a ser destacado é que o PNE entende que a permanência também é uma ação afirmativa. Além disso, o PNE, documento-norteador do planejamento da política pública social da educação, refere que se faz necessário ampliar a participação de grupos historicamente discriminados na educação superior — destacando, especialmente, estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação —, lançando a estratégia da adoção de ações afirmativas para o acesso e permanência, a fim de ampliar a inclusão e diminuir desigualdades. Portanto, percebe-se que além das ações afirmativas — de acesso e de permanência — estarem interseccionadas aos Direitos Humanos (em nível internacional e nacional), às lutas dos movimentos sociais, aos princípios e preceitos constitucionais do Estado Brasileiro, as ações afirmativas também são elementos estratégicos no planejamento e, sobretudo, nas ações da política pública de educação.

Ainda no que se refere à permanência estudantil dos estudantes que acessaram a educação superior por meio de modalidades de ações afirmativas, destaca-se que a permanência não deve ser creditada exclusivamente à assistência estudantil, embora esta assumo o caráter de proteção social no contexto da política de educação. Todavia, a assistência estudantil, como proteção social ancorada à noção de seguridade social ampliada e intersetorial, possui um caráter contraditório como toda e qualquer política social e pública. Ela emana e está

condicionada às políticas de assistência social e de educação principalmente. Esta, por sua vez, está destinada a ser uma educação instrumental, pragmática, formadora de mão de obra ao capital (*homo faber*), ao invés de ser uma educação emancipadora e humanizante (*homo sapiens*) (MOCELIN, 2019a). Contudo, a permanência passa por um conjunto de mudanças de ordem política, pedagógica e organizacional que necessitam ser empreendidas nos espaços escolares, em razão da entrada de novos e outros sujeitos¹⁰⁷, os quais, historicamente, foram impedidos e excluídos daqueles territórios.

Outrossim, em relação a uma estratégia para se alcançar a Meta 12, o PNE define que a assistência estudantil não se constitui uma política executada apenas pelas instituições federais de ensino superior, logo, pelo Estado, mas que deve ser ampliada e abarcar as instituições que recebem recursos públicos via pactuação do FIES. Ou seja, no longo prazo pode-se configurar uma tendência de desresponsabilização do Estado para com a assistência estudantil, aliada ao processo de privatização de ensino superior, conformando um sistema híbrido que abrange também as instituições privadas sem fins lucrativos, ou seja, o mercado.

Na sequência do PNAES e da Lei de Cotas, entre os anos de 2014 e 2015, o FONAPRACE realizou a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural de Estudantes de Graduação das IFES e concluiu que a realidade delas está mais parecida com o restante da sociedade, ou seja, representa melhor a sociedade brasileira, o que não era visível nas pesquisas realizadas anteriormente (FONAPRACE, 2016). As características cor/raça e as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes das IFES apresentaram, no período entre 2010 e 2014, considerável transformação em razão da elevada participação de estudantes com menor renda. Conforme o relatório,

[...] em geral, a renda mensal familiar *per capita* média dos graduandos diminui à medida que o ano de ingresso na IFES se dá em anos mais recentes, independentemente da região de localização das IFES (FONAPRACE, 2016, p. 14). [...] os que ingressaram na universidade mais recentemente e pertencem à faixa “mais de 2013 a 2015” apresentam menor renda familiar mensal *per capita* média do que aqueles que ingressaram até 2013. Aparentemente, portanto, as políticas de democratização do acesso às vagas das IFES vêm surtindo efeito no sentido de incorporarem crescentemente estudantes pertencentes a famílias com renda mensal *per capita* média mais baixa (FONAPRACE, 2016, p. 15).

¹⁰⁷ Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos. (ARROYO, 2014, p. 9).

Os resultados da pesquisa do ano de 2014 também apontaram que 51,43% dos estudantes possuíam renda bruta familiar até três salários-mínimos, 64,02% eram oriundos de escolas públicas e 53,03% não tinham frequentado nenhum tipo de cursinho pré-vestibular. De acordo com o Fonaprace, a estimativa do universo de estudantes que se constituiria no público-alvo das políticas de assistência estudantil das IFES, “[...] ultrapassa os 66% do total de graduandos das IFES, sendo que nas regiões Nordeste e Norte esse universo alcança mais de 76% dos estudantes de cada região, um número realmente expressivo” (FONAPRACE, 2016, p. 10). Essa informação constitui-se no principal achado da IV pesquisa, pois, pela primeira vez, o percentual de estudantes com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio atingia a maioria absoluta do universo pesquisado.

Em relação à autodeclaração de cor/etnia, no relatório há as seguintes conclusões: 1 – diminuição gradual dos que não declaravam cor ou raça; 2 – diminuição gradual dos que se declaravam brancos e amarelos; 3 – aumento gradual dos que se declaravam pardos, pretos quilombolas, pretos não quilombolas; 4 – diminuição na participação dos que se declaravam indígenas (aldeados e não aldeados) (FONAPRACE, 2016).

O ano de 2016 marcou e consolidou o processo no qual a presidenta eleita Dilma Vana Rousseff (2011-2016) foi deposta, tornando o então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia Presidente da República. O governo Temer (2016-2018), naquele momento de profunda crise, guiou-se, na maioria das vezes, por pautas alinhadas ao capital e aos organismos internacionais (FMI, BID, BIRD, OCDE), instituindo uma agenda ‘reformista’, pois objetivava realizar especialmente as reformas — trabalhista, tributária, administrativa, educacional — no Brasil. “Iniciou-se, então, uma fase da contrarrevolução preventiva, agora de tipo ultraneoliberal e em fase ainda mais agressiva” (ANTUNES, 2018, p. 269). Esse período foi definido como o terceiro momento do neoliberalismo no Brasil¹⁰⁸ (BEHRING, 2018), impactando as políticas públicas implementadas pelo Estado, dentre as quais a educação.

Na área da educação, o *impeachment* da Presidenta Dilma tomou distintas roupagens. Em seu governo, o presidente Michel Temer revogou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) que impunha compromissos ao governo federal na execução do PNE e nas formas de controle social; realizou a reforma do Ensino Médio, uma reforma educacional por meio de medida provisória, solapando o debate e ignorando a participação da sociedade civil, o que, na prática, resultará em maior evasão de jovens dos estratos mais pobres

¹⁰⁸ A primeira fase do neoliberalismo no Brasil compreende o período 1995-2004, principalmente os governos de Collor e Fernando Henrique Cardoso. O segundo momento englobou os 13 anos dos governos petistas (Lula e Dilma) (BEHRING, 2018).

da população brasileira (os/as quais, por conseguinte, não acessarão o ensino superior); aprovou a Base Nacional Comum Curricular, uma reforma curricular esvaziada de conteúdo científico, fortalecida de aspectos comportamentais com o objetivo de apassivar a população; e desmantelou o Fórum Nacional de Educação (FNE), com a modificação de suas atribuições, e da sua composição, diminuindo a participação de diversos segmentos científicos, da sociedade civil organizada e do movimento estudantil (SOUZA, 2018).

Certamente, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241 — denominada “PEC do Fim do Mundo”¹⁰⁹ — que, após a sua aprovação, tornou-se a Emenda Constitucional n. 95/2016¹¹⁰, popularmente conhecida como “Teto de Gastos”, estabeleceu, no Brasil, uma política fiscal pautada pela austeridade e constituiu-se num dos maiores impactos na educação após o início do governo do presidente Temer (2016-2018). A Emenda Constitucional n. 95/2016 é considerada um cavalo de Tróia, pois, ao indexar os gastos primários do governo federal à inflação do ano anterior, “[...] congela os gastos primários do orçamento público brasileiro, no mesmo passo em que libera a apropriação do fundo público pelo capital portador de juros” (BEHRING, 2018, p. 66).

A decisão política de pensar sobre a educação para além de seu caráter tradicional requer, do Estado e das instituições, investimentos necessários às ações desenvolvidas pela assistência estudantil, objetivando, sempre, que os/as estudantes universitários/as em vulnerabilidade social possam desenvolver seus estudos com bom desempenho curricular, minimizando o percentual de evasão, retenção e trancamento de matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação. A discussão do acesso e da permanência é tão fundamental quanto o tema dos currículos, da formação de professores ou dos projetos pedagógicos dos cursos, pois, uma parcela significativa de estudantes não terá êxito se não lhe forem proporcionadas as condições objetivas e materiais de permanência, principalmente para os/as estudantes ingressantes via modalidades de ações afirmativas.

Nos últimos 15 anos, as IFES mudaram significativamente o seu perfil, sobretudo em relação a sua composição de cor e raça. Conforme a V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e

¹⁰⁹ O Projeto de Emenda Constitucional nº 241 ficou popularmente conhecido como ‘PEC do fim do Mundo’, pois representa uma drástica redução dos recursos para a educação.

¹¹⁰ “A EC95 estabelece um novo regime fiscal, instituindo uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração para 20 anos e possibilidade de revisão - restrita ao índice de correção - em 10 anos. Nessa regra, o gasto primário do governo federal fica limitado por um teto definido pelo montante gasto no ano de 2017 reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Em síntese, o novo regime fiscal implica congelamento real das despesas do Governo Federal, o que resulta em redução do gasto público em relação ao PIB e ao número de habitantes, por causa do crescimento da economia e da população ao longo dos anos. Ou seja, de acordo com a regra proposta, os gastos públicos não vão acompanhar o crescimento da renda e da população.” (ROSSI *et al.*, 2019, p. 9-10).

Cultural dos/as Graduandos/as das IFES realizada pelo Fonaprace em 2018, isso decorre, em parte, dos resultados da criação do REUNI e da adoção de políticas de ação afirmativa que algumas universidades já haviam implantado de forma autônoma e pontual e, posteriormente, se espalharam por todo sistema de ensino superior público federal, unificadas pela Lei 12.711/2012.

A primeira grande descoberta da V Pesquisa diz respeito ao perfil racial estudantil nas IFES brasileiras. Aumentou o percentual de negros (as) [pretos (as) quilombolas, pretos (as) não quilombolas e pardos(as)] que, pela primeira vez no espectro temporal das pesquisas de perfil da ANDIFES, alcança a maioria absoluta do universo pesquisado: 51,2%. Outro dado impactante é o número de indígenas aldeados e pretos quilombolas.

Dobrou o número de indígenas aldeados. Eram 2.329, em 2014, chegando a 4.672 em 2018. Em relação a pretos quilombolas, eram 4.231 e hoje são 10.747. O contingente estudantil de pretos quilombolas cresceu cerca de uma vez e meia, ou seja 154%. Ainda que o perfil de cor e raça da população brasileira também tenha se alterado, no período 2014-18, o aumento de pretos, pardos e indígenas identificado pela V Pesquisa foi superior ao crescimento populacional. (FONAPRACE, 2019, p. 55-56).

Sabe-se que a variável renda *per capita* familiar constitui-se no principal critério de elegibilidade de estudantes como público-alvo das ações de assistência estudantil. Os resultados da V Pesquisa mostram que o percentual de estudantes na faixa de renda mensal familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio alcançou 70,2% do universo pesquisado, tendo um crescimento de quatro pontos percentuais em relação à pesquisa de 2014 que era de 66,2%. Ou seja, sete de cada 10 estudantes estão incluídos no perfil de renda estabelecido pelo PNAES. (FONAPRACE, 2019). Ademais, em números absolutos, 319.342 estudantes estão na faixa de renda *per capita* de até meio salário mínimo.

Do total dos estudantes, 26,6% vivem em famílias com renda per capita de “até meio SM” e 26,9% com renda per capita “mais de meio a 1 SM”. Neste sentido, mais da metade (53,5%) dos (as) graduandos (as) pertence a famílias com renda mensal per capita “até 1 SM”. Na faixa de renda per capita “mais de 1 a 1 e meio SM” estão 16,6%. (FONAPRACE, 2019, p. 42).

Considerando-se apenas os estudantes dentro da faixa de renda mensal familiar per capita de “Até 1 e meio SM” (70,2%), 37,9% tem renda per capita de “Até meio SM” e 76,3% de “Até 1 SM”. Ou seja 3 a cada 4 estudantes que atendem ao perfil de renda definido pelo Decreto que dispõe sobre o PNAES têm renda per capita na faixa de “Até 1 SM”. (FONAPRACE, 2019, p. 43).

No sentido de captar o movimento de vinte anos abarcados pelas cinco pesquisas do Fonaprace, na Tabela 2 estão sintetizados os principais indicadores que demonstram as significativas mudanças no perfil dos/as estudantes das IFES brasileiras.

Tabela 2 – Síntese do perfil de estudantes de graduação das IFES, com base nas pesquisas realizadas pelo Fonaprace, englobando 20 anos.

Indicadores	1997	2004	2011	2014	2018
IFES participantes da pesquisa	44	47	57	62	65
Universo	327.660	469.378	656.167	939.604	1.2220.300
Amostra	32.348	33.958	19.691	130.959	424.128
Estudantes classes C, D, E	44,29%	42,8%	44,67%	51,43%	
Mulheres	51,44%	53%	53,51%	52,37%	54,6%
Homens	48,56%	47%	46,49%	47,63%	45,1%
Escola pública	45,04%	46,2%	50,39%	64,02%	64,7%
Escola privada	54,96%	53,8%	49,61%	35,98%	35,3%
Moradia estudantil	2,4%	2,6%	2,52%	2,64%	2,9%
Estudantes que utilizam RU	19,10%	24,7%	-	32,21%	30,2%
IFES sem RU	23,76%	25,5%	-	44,22%	-
Transporte coletivo	60,6%	59,9%	56,56%	53,78%	-
Estudantes trabalhadores	42,04%	35,4%	37,63%	35,03%	29,9%
Estudantes com deficiência	1,96%	8,1%	-	3,33%	-

Fonte: Mocelin (2019) com base em Fonaprace (1997, 2004, 2011, 2016, 2019).

Como se pode observar conforme dados sistematizados na Tabela 2, o perfil estudantil modificou-se nesses vinte anos que foram abarcados pelas cinco pesquisas do Fonaprace. Ademais, as mudanças nas condições de vida da população fazem parte do cotidiano das universidades, o que requer (re)pensar estratégias para atender, da maneira mais satisfatória, as necessidades dos/as estudantes, sobretudo, os oriundos da classe trabalhadora. Por isso, as ações de assistência estudantil são necessárias para que seja viabilizada a permanência do estudante e a conclusão do curso após seu ingresso nas instituições, especialmente para aqueles/as estudantes que encontram seu direito à educação ameaçado por fatores de ordem econômica, social, psicológica, cultural, geográfica e/ou religiosa.

Sendo assim, o novo perfil de estudantes ingressantes no ensino superior exige novas respostas da assistência estudantil, a fim de apreender as novas demandas da realidade social. Por isso é necessário apreender as políticas de ação afirmativa de acesso, dentre as quais a política de cotas sociais e étnico-raciais, de forma justaposta às políticas de ação afirmativa que visam à permanência (assistência estudantil), ou seja, um binômio acesso-permanência¹¹¹. No capítulo seguinte, esse item — do binômio ações afirmativas de acesso e permanência — será discutido e analisado a partir dos dados empíricos da pesquisa de campo.

¹¹¹ A V Pesquisa demonstra que quanto maior a renda, menor a dificuldade de acesso aos materiais, e por conseguinte, maior o acesso às disciplinas e às ferramentas de aprendizagem. E o contrário também ocorre. Quanto menor a renda maior a dificuldade, sendo, portanto, nítido que a gratuidade da educação é necessária, mas insuficiente para garantir condições de igualdade, equidade e justiça. Em relação às dificuldades financeiras vale a mesma correlação. (FONAPRACE, 2019, p. 76).

Em 2019 teve início o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro¹¹². O projeto de educação desse governo¹¹³ contrapõe-se ao projeto de educação como um direito social para o qual a educação gasta muito, doutrina e sexualiza precocemente. Dessa forma, faz-se necessário ‘expurgar’ Paulo Freire e sua ‘doutrinação’. No que tange ao ensino superior, este não é sua prioridade, pois as universidades devem fomentar o empreendedorismo, realizar parcerias público-privadas (reduzindo assim o financiamento estatal).

Nesse sentido, o direito à educação e a educação como um direito são violados a partir de um conjunto de mecanismos, adstritos à completa anuência do Estado, destacando-se: a Emenda Constitucional 95/2016 (no que tange ao financiamento da educação); a militarização das escolas; os projetos Escola sem Partido (a censura ao ato de ensinar), a *homeschooling*, a mercantilização e a privatização do ensino superior público brasileiro (*edubusiness*, *edunegócios*); a influência de grupos privados na conformação da política educacional pública, além da ‘ideologia de gênero’, da reforma do Ensino Médio, da disputa pelas formas de (re)elaborar o passado e da insistente cruzada contra os pressupostos Freireanos (CASSIO, 2019).

Portanto, na conjuntura atual identificam-se estratégias e ações de desmonte da educação enquanto política social pública, dever do Estado e direito de todos, sendo uma delas a redução orçamentária para a assistência estudantil, e também a disputa pela manutenção das ações afirmativas e, com elas, a afirmação dos Direitos Humanos, da inclusão e justiça social e da democracia. Nesse sentido, o Serviço Social, enquanto profissão que possui dentre os seus princípios ético-políticos tais valores mencionados, e que tem, nas políticas sociais públicas, a mediação fulcral dos seus processos de trabalho, deve dialogar — pressupondo consensos e dissensos — acerca das e com as ações afirmativas.

Nessa perspectiva, esta Tese se posiciona no sentido de que não basta o acesso de estudantes e coletividades historicamente discriminadas, à educação superior pública brasileira, por meio de ações afirmativas, especialmente pela política de cotas. É necessário que a assistência estudantil esteja assegurada como uma ação afirmativa de modo a contribuir para a

¹¹² Como foi elucidado na introdução, esta tese compreende a delimitação temporal entre 2012-2019. Por essa razão, não serão aprofundados os desdobramentos do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro no que se refere à educação, e em especial à assistência estudantil, pois seu mandato ainda está em vigor. Do mesmo modo, não será referido o período da pandemia COVID-19, embora tanto o governo Bolsonaro quanto a pandemia serão mencionados e abordados sempre que se fizer necessário.

¹¹³ Na proposta do Plano de governo do então candidato Jair Bolsonaro, registrado junto ao Tribunal Superior Eleitoral, “nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira (BOLSONARO, 2018, p. 8)”, e como “um dos maiores males atuais é a forte doutrinação” (ibidem, p. 46).

garantia da permanência de estudantes beneficiários e da conclusão em seus respectivos cursos. Nesse sentido, equaciona-se a política de ação afirmativa para esse público da seguinte forma:

$$AA = PC + AE$$

Onde,

AA = Ações Afirmativas

PC = Política de Cotas

AE = Assistência Estudantil

Assim, tendo como ponto de partida esse posicionamento, no próximo capítulo contemplam-se os diálogos feitos com as assistentes sociais que operam esses programas nas universidades federais situadas no estado do Rio Grande do Sul.

4 A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: A PERCEPÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS

Neste capítulo, dividido em quatro itens, trata-se, especificamente, da política de cotas nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul e tem-se como fio condutor a percepção de assistentes sociais que operam a assistência estudantil nas IFES. No primeiro item destaca-se o conhecimento de assistentes sociais entrevistados acerca da legislação que normatiza e institui a política de cotas. No segundo, analisam-se as concepções de ações afirmativas, além da conformação da assistência estudantil nas universidades federais do RS a partir da institucionalização da política de cotas. No terceiro item, encontram-se as concepções de política de cotas, e no item quatro identifica-se a incorporação e silenciamentos das ações afirmativas nos processos de formação profissional e educação permanente.

4.1 O CONHECIMENTO DOS ASSISTENTES SOCIAIS ENTREVISTADOS SOBRE OS ASPECTOS LEGAIS DA POLÍTICA DE COTAS

Ao se buscar identificar as maneiras que assistentes sociais compreendem as ações afirmativas e a sua modalidade da reserva de vagas através da política de cotas nas instituições federais de ensino superior (IFES), entende-se necessário iniciar o estudo pela identificação do conhecimento das duas legislações que estruturam a política de cotas nas universidades federais: a Lei 12.711/2012 e a Lei 13.409/2016. A importância de uma legislação no âmbito das políticas públicas busca efetivar os acordos estabelecidos na órbita das relações sociais, mas também esses aparatos jurídicos devem zelar pela aplicação desses acordos, de modo que, no campo formal, o reconhecimento dos direitos possa ser cobrado e exercido (COUTO, 2010). A partir dos dados coletados nas entrevistas, e sistematizados, tem-se que 44,11% (Apêndice F) das assistentes sociais afirmaram conhecer a Lei 12.711/2012 na íntegra. Contudo, mencionaram que a conheceram somente após iniciar o trabalho profissional na assistência estudantil, ou em razão da participação profissional em algum dos processos de trabalho relacionados à política de cotas na universidade, em especial nas comissões, conforme é possível verificar nos excertos das entrevistas a seguir:

“De forma completa e depois que eu vim trabalhar aqui.” (As 30).

“Eu considero integral porque eu participo das comissões de heteroidentificação¹¹⁴ do campus, então todo ano tem a capacitação. Eu participo da análise de renda também. Da deficiência não porque a gente pega o atestado e encaminha pra sede que é onde tem médico, onde fica a PROGEP.” (As 5)

Esse resultado, que associa o conhecimento da legislação principalmente com o ingresso na assistência estudantil, revela que a discussão e o entendimento sobre política de cotas ficaram restritos ao âmbito das universidades, muitas vezes a determinados setores, pois os assistentes sociais participantes da pesquisa já haviam trabalhado em outros setores nas instituições antes de estarem na assistência estudantil, e conheciam parcialmente o processo de trabalho que envolve a política de cotas.

“Leio, estudo, então eu vou te dizer assim, eu conheço a lei, eu fui conhecer a lei quando vim pra cá, que aí eu comecei a estudar porque antes eu não conhecia. Eu sabia da política, sabia do PNAES, sabia de tudo isso, sabia da política de cotas, mas eu não sabia como funcionava, nem imaginava.” (As 22)

Pode-se pensar que, institucionalmente, a política de cotas não está sendo transversalizada, enquanto modalidade de ação afirmativa, e, sendo esta uma modalidade de política de promoção da igualdade racial, deve-se pressupor a transversalidade como um de seus princípios. A transversalidade nas políticas públicas, e nas políticas de promoção à igualdade racial, requer mais do que o conhecimento da legislação; requer também discussão e capacitação sobre o tema, além de assumir compromissos institucionais para a eliminação das discriminações e desigualdades, mediante a geração de oportunidades, ao reafirmar a função social das universidades federais enquanto promotoras de uma cultura e educação em direitos humanos.

¹¹⁴ A utilização de critérios subsidiários de heteroidentificação para fins de concorrência pelas vagas reservadas, para combater condutas fraudulentas e garantir que os objetivos da política de cotas sejam efetivamente alcançados, foi declarada legítima pelo STF em 08/06/2017, no julgamento da Ação Declaratória de Constitucionalidade – ADC 41. Posteriormente, em 06/04/2018, a Portaria nº 04 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG) regulamentou o procedimento de heteroidentificação, complementar à autodeclaração de candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos certames públicos. Considera-se o procedimento de heteroidentificação, como a identificação por terceiros da condição autodeclarada, isto é, a comissão verificará se os candidatos classificados no concurso para as vagas reservadas possuem o fenótipo social e, com isso, tenham o direito a essas vagas. O procedimento de heteroidentificação é filmado e gravado, sendo que o candidato que se recusar a fazê-lo é eliminado do certame. Também será eliminado – perdendo o direito à vaga – quem não tiver a sua autodeclaração validada nas comissões de heteroidentificação. Do mesmo modo, é importante destacar que no Relatório Final da IV Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial - IV CONAPIR (2018), figura dentre as propostas aprovadas no eixo educação e cultura: “Assegurar o acesso e permanência nas Instituições de Ensino Superior para a juventude das populações: negra, indígena, quilombola, cigana, povos de matriz africana, LGBT, judeus, árabes, palestinos, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua e demais povos e comunidades tradicionais, por meio das seguintes medidas: a) fortalecimento do sistema de cotas na graduação, pós-graduação e serviço público, de acordo com as Leis 12.711/12 e 12.990/14, fiscalizado por Comissões de Verificação/heteroidentificação que contem com a participação e protagonismo dos movimentos sociais organizados;” (BRASIL, 2018, p. 43).

Outrossim, a política de cotas que a Lei 12.711 estabeleceu, em termos procedimentais — e não dos princípios justificadores —, é uma forma, um esquema matemático, com suas devidas proporções, que pode servir de exemplo ou inspiração na implantação de outras ações afirmativas, propiciar oportunidades e contribuir para a diminuição das discriminações, por exemplo, cita-se as cotas reservadas nos concursos públicos¹¹⁵. No entanto, pode-se pensar também em ações afirmativas – seja em forma de cotas, de bonificação, etc. – nos estágios, na seleção de bolsistas, na seleção de projetos de pesquisa e extensão. Assim, as políticas de promoção da igualdade racial, em especial as ações afirmativas como as de maior destaque, aos poucos tornam-se transversais nas universidades e não iniciativas que só se realizam pela imposição da legislação. Ademais, não se pode restringir as cotas aos concursos públicos ou às universidades. Pode-se e deve-se pensá-las e implantá-las em outras políticas públicas.

Nessa perspectiva, o conhecimento integral ou parcial de legislações, que reconhecem e afirmam Direitos Humanos e fazem parte do cotidiano de trabalho profissional de assistentes sociais, implicam na defesa, garantia e materialização dos direitos pela população usuária. Portanto, a importância do contorno legal reside no fato de que ela indica direitos, deveres, proibições, mas também limites e possibilidades de atuação profissional, tendo grande impacto no cotidiano das pessoas, apesar de nem sempre existir consciência dessas implicações (CURY, 2002). Diante disso, destaca-se que o conhecimento da Lei 12.711/2012 é parcial para 55,88% (Apêndice F) dos assistentes sociais.

“Eu acredito que parcial, eu te digo assim, que eu conheço parcial porque faz um certo tempo assim que eu não me debruço propriamente sobre a Lei.” (As 3).

“Parcial. Eu tive contato com ela só depois de estar na política de assistência estudantil e mesmo assim foi porque eu fui atrás.” (As 11).

“É, de forma parcial, digamos assim. Porque não é do nosso cotidiano, do dia-a-dia realmente. Numa eventualidade, por mais que seja uma demanda.”. (As 16).

“Eu nunca me debrucei sobre a lei de cotas.” (As 33).

Embora a Lei 12.711/2012 seja conhecida como ‘Lei de cotas’, ela foi alterada pela Lei 13.409/2016, três anos antes da realização desta pesquisa. Quando os assistentes sociais foram questionados acerca dessa modificação, os resultados indicaram que 35,29% (Apêndice F) deles a conheciam integralmente: *“Eu sou membro do CONSUN e aí uma das grandes discussões*

¹¹⁵ A Lei 12.990, de 09/06/2014, estabelece a reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

que se teve foi a adequação da lei quando ela sofreu uma alteração agora, com PCD.” (As 10); enquanto 41,17% (Apêndice F) a conhecem parcialmente: *“Olha eu acho que estudei isso pra concurso, não vou mentir, talvez eu não tenha me aprofundado muito nessa lei.”* (As 32), e 23,52% (Apêndice F) não conheciam essa legislação, informação que não havia sido apontada na legislação de 2012: *“Essa eu não conheço. A gente cita sempre a de 2012”* (As 21).

O entendimento acerca da legislação expresso pelas assistentes sociais também pode apontar um possível desconhecimento das reivindicações históricas e lutas dos movimentos sociais, considerando-se que em torno de ¼ não conhecia a Lei 13.409/2016, a qual expressa a reivindicação por ações afirmativas e cotas do movimento social das pessoas com deficiência, conforme se discutiu no capítulo três desta Tese. Do mesmo modo, com base nos índices de parcialidade no que se refere ao conhecimento da Lei 12.711, também se pode inferir o desconhecimento da política de cotas como uma pauta agenciada historicamente nas lutas sociais empreendidas pelos movimentos negros e indígenas, considerando-se que o reconhecimento das demandas sociais, e sua positivação em leis, não ocorre da noite para o dia.

Diante disso, convém reforçar a importância do conhecimento acerca dos processos de construção de legislações que reconheçam e afirmem direitos humanos, enquanto processos sociais dialéticos — dotados de historicidade e materialidade — que trazem e guardam em si os resultados de lutas sociais, embora o conhecimento da legislação ocorra somente quando os direitos humanos já estão garantidos em normas jurídicas, isto é, reconhecidos.

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. [a legislação] é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas. (CURY, 2002, p. 247).

A importância do conhecimento da legislação extrapola a sua compreensão procedimental para aplicação e materialização de direitos. A legislação é também instrumento de luta, sendo acionada quando direitos estão sendo ameaçados ou violados. Mas a legislação também é resultante de luta dos movimentos sociais, enquanto agenciadores dessas necessidades sociais. Sendo assim, a legislação tem na luta uma dupla dimensão: com processo de luta – desde o seu reconhecimento até a positivação, e como instrumento de luta – para tornar

o direito de garantia legal em efetivação e para sua promoção e acionamento na iminência da violação. Isto posto, com base nos pressupostos desenvolvidos anteriormente acerca do conhecimento de legislações sobre ações afirmativas, na perspectiva dos direitos humanos, como é o caso das leis que estruturam a política de cotas nas instituições federais de ensino superior, no próximo item trata-se dos significados atribuídos pelos assistentes sociais às ações afirmativas.

4.2 AÇÕES AFIRMATIVAS: ENTRE SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES

Neste item visa-se analisar os significados sobre as ações afirmativas¹¹⁶ atribuídos pelos assistentes sociais da assistência estudantil das universidades federais do RS. Para tanto, os dados coletados estão sistematizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Significados de ação afirmativa, segundo a pesquisa de campo.

O significado de ação afirmativa	Número absoluto	% de 34 entrevistas
Coletividades discriminadas	21	61,76%
Dívida e reparação histórica	14	41,17%
Democratização do acesso	12	35,29%
Acesso à Universidade	8	23,52%
Inclusão Social	6	17,64%
Permanência/Assistência Estudantil	5	14,7%
Direito	5	14,7%
Reconhecimento das lutas dos movimentos sociais	1	2,94%

Fonte: Informações sistematizadas pela autora com base na pesquisa de campo, conforme metodologia.

Os dados constantes na Tabela 3 mostram uma síntese da tabulação das 34 entrevistas realizadas com assistentes sociais que operam a assistência estudantil em suas respectivas IFES. A partir desses dados é possível detectar o significado que esses profissionais têm de ação afirmativa, que, sem dúvida, retrata a formação crítica que compõe o eixo ético-político do assistente social. Em ordem de importância destaca-se: o entendimento de que esse tipo de política pública vem ao encontro do atendimento de coletividades discriminadas (61,76%); outro significado que chama a atenção é o de dívida e reparação histórica, com 41,17%, demonstrando o peso do conhecimento do processo histórico da sociedade brasileira; para 35,29% dos entrevistados, as ações afirmativas, significam democratizar o acesso às políticas

¹¹⁶ A definição de ações afirmativas foi detalhadamente estudada no segundo capítulo desta tese.

públicas; para, em torno de 1/4 dos entrevistados (23,52%), essa política significa um dos principais modos que esse contingente populacional tem para acessar a universidade pública federal; para 17,64%, esse tipo de política pública significa a tão propalada inclusão social. Em percentuais menores, para 14,7% dos entrevistados as ações afirmativas são consideradas direito e resultado das lutas dos movimentos sociais para 2,94%. Esses dados são corroborados qualitativamente pelo conteúdo das entrevistas.

“Eu acho que ela é algo necessário, tendo em vista a nossa história. O Brasil, ele é um país que carrega essa essência histórica de desigualdades. Um Brasil que veio com uma história de escravidão. Então, faz-se necessário ter esse reconhecimento dessa desigualdade.” (As 2).

“Ação afirmativa na nossa atividade profissional, no caso, é garantir o direito de inclusão de pessoas, seja pela questão da etnia, seja pela questão social, seja pela questão da deficiência, garantir que o direito dela seja efetivado.” (As 9).

“As ações afirmativas seriam algo mais abrangente. Envolveria desde a questão de cotas no emprego ou ações que buscam corrigir alguma distorção, gerais para vários segmentos, mas no contexto da universidade a gente usa muito atrelado especificamente ao acesso à universidade, pelas modalidades de cotas e depois aos programas específicos de permanência dos cotistas, então são ações afirmativas internas.” (As 10).

“As ações afirmativas eu acho que elas estão para buscar uma certa igualdade num determinado público que às vezes ele está, não tem as mesmas possibilidades e as mesmas oportunidades.” (As 16).

“Eu acho que é uma oportunidade desses estudantes que por algum motivo, seja a questão cultural ou de etnia ou mesmo de classe social, em algum momento acabaram sendo excluídos. Tanto que no nosso país por muitos anos o acesso à educação pública era restrito a poucos.” (As 17).

“Eu entendo que é a possibilidade, assim, de fazer que as pessoas que tem mais dificuldade de acesso aos serviços, às políticas, de alguma forma possam ser contempladas, entendendo que elas não tiveram as mesmas oportunidades das outras pessoas e uma forma de equilíbrio social, de uma equidade. Então eu veria isso tipo como uma forma, uma pontuação a mais, assim, dos termos mais ou menos assim, para que elas possam acessar um serviço, acessar uma política.” (As 21).

“Assim, no contexto da universidade, eu entendo que é bem pelo viés do direito, do acesso no ensino superior. E também por todo esse histórico, por toda essa questão, assim, das dificuldades, tanto das pessoas com deficiência, ou pelo histórico da raça/etnia, de toda história brasileira. Seria justamente, não sei se é bem uma igualdade de oportunidades para o acesso, mas assim, nessa perspectiva.” (As 23).

“É complicado definir ação afirmativa, ela é uma equiparação social, é garantir aos que não têm acesso de forma igualitária o espaço dentro da universidade, tanto grupos étnicos, quanto a pessoa com deficiência, entendo assim.” (As 25).

“Eu acho que na verdade essas ações tentam validar um direito que é negado às pessoas, acesso à educação, acesso a outras coisas, é mais nesse sentido assim.” (As 28).

“As ações afirmativas foram propostas para que as pessoas pudessem acessar de forma mais equânime” (As 30).

Dos resultados, empreende-se que as ações afirmativas podem ser implementadas, o que garante o acesso às políticas públicas das coletividades discriminadas historicamente em razão do processo de formação social do Brasil. Isso, portanto, remete à confirmação de existência de uma dívida histórica a ser reparada, discussão que normalmente não é pauta de gestores públicos em geral. Entretanto, tal acesso é fruto e reconhecimento das lutas sociais e dos movimentos sociais, as quais são imprescindíveis no agenciamento das demandas e, posteriormente, na sua concretização em direitos humanos. Outrossim, as ações afirmativas, ao reconhecer a diversidade humana e as diferenças nas políticas públicas, contribuem para processos sociais que, nos limites da cidadania, possibilitam a emancipação política. Diante disso, nos subitens na sequência aprofunda-se a análise sobre as principais categorias emergentes dos conteúdos das entrevistas realizadas com assistentes sociais e apresentadas na Tabela 3.

4.2.1 Coletividades discriminadas: quando a diferença não pode ser sinônimo de desigualdade

Coletividades discriminadas formaram a categoria com maior frequência no conteúdo das entrevistas, 21 de 34 (61,76%, Tabela 3) quanto ao significado de ações afirmativas pelos assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS. Nessa categoria, as unidades de registro foram agrupadas utilizando-se como critério o tema, ao se congregarem, dessa forma, “*quilombolas, com os negros, com os indígenas, os ribeirinhos*” (As 6); “*questão do idoso, dos refugiados*” (As 2). “*gênero, idade*” (As 18); “*grupos étnicos, quanto à pessoa com deficiência*” (As 25).

Como se observa nesses excertos, as ações afirmativas destinam-se às coletividades — e, com isso, extrapolam o caráter individual — que expressam a diversidade¹¹⁷ humana por meio da sua raça, etnia, gênero, idade, procedência, condição física, religião, mas que, justamente por suas diferenças, são discriminadas. Portanto, esse resultado denota que assistentes sociais reconhecem a existência da discriminação em coletividades sociais por razões de características e condições humanas, e, sendo assim, a discriminação possui um sentido coletivo, não se restringindo ao individual. O reconhecimento de coletividades discriminadas historicamente expressa que a noção da igualdade (especialmente de justiça social e igualdade social) não pode apagar a diversidade e as diferenças, pois, do contrário, não

¹¹⁷ A diversidade é nossa característica universal, o conjunto das diferenças e peculiaridades individuais, logo, impossível a padronização humana. (FERNANDES, 2017).

será igualdade e, sim, homogeneização e padronização social. Estas, por sua vez, violam a condição natural e original do ser humano no mundo que é a diversidade e, assim, a expectativa social passa a ser de que cada um seja igual aos demais. Contudo, as condições concretas de vida dos sujeitos sociais denunciam que

a diferença não é vista como distinção e sim como desqualificação. A diferença é percebida como a marca do desigual, como se fosse o desacordo, o desalinho ou o desvio. Não se considera o fato de que cada pessoa tem suas diferenças e que o conjunto delas constitui o mundo social se percebe o outro como o diferente. O equívoco está na distinção categorial, ou seja, se faz uma linha divisória entre a categoria dos “iguais” e a categoria dos diferentes. Nessa categorização recai a negatividade sobre aqueles que se diferenciam, como um estigma, uma marca. Há uma demarcação de fronteiras que separa o que permanece e o que fica fora. Assim, o mundo social se divide em “o nós e o eles” (FERNANDES, 2017, p. 146).

Ao se tomar como sujeito universal o homem-europeu-branco-jovem-proprietário-católico-heterossexual-sem deficiência como a identidade padrão homogeneizadora, reforça-se o princípio da permanência e da lógica formal¹¹⁸, ao mesmo tempo em que se desconsideram as diferenças e a diversidade. Nessa perspectiva, o que ou quem não é idêntico ao padrão normalizador, passa a ser alvo de críticas, discriminação, desqualificação e segregação, pois as diferenças situam-se no campo das patologias e/ou dos ‘desvios’. Ainda que o universalismo, seja importante ao representar o projeto da modernidade, os sujeitos sociais concretos estão nos contextos. Isso significa que há a necessidade de reconhecer as singularidades e particularidades no contexto universal, principalmente no âmbito das políticas públicas — as quais nem sempre atentam para o conjunto das diferenças e peculiaridades individuais articuladas à estrutura social —, pois o não reconhecimento da tríade de mediações singularidade-particularidade-universalidade pode conduzir à lógica utilitarista, formal, meritocrática, desigual e homogeneizante.

Ao não reconhecer as diferenças que expressam as determinações reais, concretas, e as particularidades dos sujeitos, a noção de identidade torna-se algo puro, formal, abstrato, essencializado e desprovido de conteúdos e determinações, portanto, desprovida de mediações. Nesse sentido, ao optar, mesmo que de modo não intencional, por uma identidade abstrata, caracterizadora do sujeito abstrato construído pela modernidade como parâmetro universal, com o intuito de oprimir povos que estavam sob o jugo colonial, pois “os diferentes foram

¹¹⁸ A lógica formal encontra suas raízes em Parmênides (filósofo grego, 530 a.C.-460 a.C.), o qual afirmava que o fluxo dos contrários era simples aparência, ilusão e irreal. Para ele, o ‘verdadeiro real’ era imutável, sem contradições internas, portanto, sem transformação. Na lógica formal a essência das coisas, objetos e fenômenos é pura, vazia e neutra (GADOTTI, 1986; LEFEBVRE, 1991). Por outro lado, a lógica dialética possui como noção fundamental a mediação, isto é, o caráter dual - dupla determinação.

classificados e hierarquizados em superiores e inferiores, com base nas teorias racialistas desenvolvidas na Europa entre os séculos XVIII e XX” (MUNANGA, 2014, p.44), colabora-se para a perpetuação de desigualdades sociais. Isto porque o eurocentrismo, como valor universal, é funcional à neutralidade do liberalismo ocultando diferenças, discriminações e opressões, e num contexto voltado a igualar identidades normalizadoras criam-se parâmetros de hierarquização e estratificação social.

Percebe-se, assim, a importância da mediação para o reconhecimento das diferenças. Sabe-se que “sem os *sistemas de mediação* (interna e externa) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *indiferenciada* – e a indiferenciação cancelaria o caráter concreto, já determinado como ‘unidade do diverso’” (NETTO, 2011, p. 57-58). Portanto, sem os sistemas de mediação o reconhecimento das diferenças não ocorre, e também não ocorre a apreensão da realidade social de forma dialética, pois a realidade é vista somente sob um prisma de análise, ao invés da síntese de múltiplas determinações, unidade da diversidade (MARX, 2011).

O gênero humano reconhece a igualdade básica de todos os seres humanos — fundamento da dignidade da pessoa humana — e desse reconhecimento nutrem-se todas as teses da cidadania e da democracia. Contudo, esse reconhecimento da igualdade não se traduz em um igualitarismo, de modo a impor a aplicação das leis uniformemente sobre todos os sujeitos e em todas as situações, tampouco em uma igualdade absoluta, em que qualquer diferença pode tornar-se um princípio hierárquico. Sendo assim, “um tratamento diferenciado só se justifica perante uma situação objetiva e racional e cuja aplicação considere o contexto mais amplo. A diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para a justificar” (CURY, 2002, p. 256).

Dessa forma, o direito à diferença justifica-se, contraditória e dialeticamente, ao reconhecer a violação do princípio da igualdade — levando-se em conta o contexto universal da totalidade social — e, diante disso, a existência de preconceitos, discriminações e desigualdades, os quais continuam a existir, embora a positivação das conquistas sociais em direitos e o reconhecimento legal da igualdade formal. Assim sendo, invoca-se a diferença na justificação e operacionalização de políticas públicas, em contextos sociais em que se reconhece a violação à igualdade essencial e, em especial, ao acesso de bens e direitos de coletividades e não somente de indivíduos, em razão de diferenças da genericidade humana, transformadas em discriminações e desigualdades, isto é, em diferenças discriminatórias. Nesse sentido,

a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. (CURY, 2002, p. 255).

Dessa forma, levar em conta o direito às diferenças — sejam de raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, procedência e nacionalidade, condição física, religião — não significa essencializá-las — como propõem as perspectivas pós-modernas, da lógica formal e binária. Estas olham para o indivíduo, para o imutável, não reconhecendo o contexto, tampouco as mediações dialéticas —, pois não se pode reconhecer e promover diferenças que violam direitos humanos e se chocam com o princípio da igualdade básica entre os seres humanos. Portanto, o recurso ao princípio universalista faz-se necessário, ainda que insuficiente.

Outrossim, a reivindicação da diferença nas políticas públicas não possui um caráter separatista. Ao contrário, a demanda pelo direito à diferença está na busca pela inclusão social, pelo acesso e materialização dos direitos humanos. Nessa perspectiva, *“eu entendo por ação afirmativa Políticas e Programas que visem ao acesso de pessoas seguradas de cores diferentes, de raças diferentes, de identidades de gênero diferentes que historicamente são discriminadas desde que o nosso Brasil é Brasil.”* (As 1). Diante disso, impõe-se a necessidade de combinar políticas universais, associadas e complementadas por políticas específicas, conforme discutido no segundo capítulo desta Tese. É preciso superar a falsa polarização, onde a diferença não pode significar contraposição à igualdade, pois a igualdade opõe-se às relações que sustentam desigualdades; ao passo que a diferença se contrapõe às identidades. Portanto, ao lutar pelo direito à diferença, a luta contra o capitalismo e as suas desigualdades permanecem, porque o fim último é a igualdade substantiva, a emancipação humana, em que “[...] o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2010, p. 59), isto é, todos e cada um. Assim sendo,

“acho que as ações então vêm como isso: um conjunto de ações e medidas para tratar dessa desigualdade. A gente sabe que existe e foi necessário ter esse reconhecimento para a gente oportunizar a igualdade para aquele conjunto de indivíduos e grupos que historicamente foram, são, digamos assim, estão em processo de desigualdade, principalmente a questão dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos deficientes e por aí vai. Mas assim, acho que se a gente for olhar para a frente, vai vir também a questão do idoso, dos refugiados. Eu sei também assim de um recorte que tem às vezes, se a gente pegar as entidades privadas, porque também tem isso, as ações

afirmativas se a gente pensar tem no público e no privado. Então, por exemplo, podem ter algumas escolas e cursinhos que já trabalham com a questão da renda, das pessoas em situação de vulnerabilidade, para ter acesso. Então também é uma questão.” (As 2).

No conteúdo da entrevista (As 2) evidencia-se que a diversidade e as diferenças — especialmente raça, etnia, gênero e condição física quando citada “*a questão dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos deficientes”* (As 2) — foram, no processo histórico, transformadas em desigualdade. Mas o conteúdo da entrevista também salienta as desigualdades no presente, destaca a classe social — “*já trabalham com a questão da renda, das pessoas em situação de vulnerabilidade”* (As 2) —, além da perspectiva de futuro, ao citar a geração e nacionalidade “*se a gente for olhar para a frente, vai vir também a questão do idoso, dos refugiados”* (As 2). Embora a entrevistada cite o elemento de reparação histórica e, ao mesmo tempo, reconheça que esse processo de discriminação e desigualdade se perpetua no presente, evidencia-se a sua leitura de realidade social, ao citar ‘idosos, refugiados’, e revelando ter conhecimento dos processos migratórios que ocorrem em nível mundial e dos processos de envelhecimento populacional. Outrossim, essa foi a única entrevista que citou refugiados e idosos como coletividades discriminadas quanto ao acesso dos bens de modo a indicar a necessidade de ampliação de ações afirmativas.

As ações afirmativas têm como um de seus pressupostos a diferença e, com isso, as particularidades concretas dos seres humanos, sem esquecer o princípio universalista da igualdade. Diante disso, compreende-se que “*na universidade ação afirmativa, efetivando o direito dele de cursar a universidade, de ter acesso ao ensino e de poder fazer universidade a partir das particularidades, colocadas pela ação afirmativa.* (As 9). Assim, evidencia-se a mediação dialética universal-particular, da genericidade humana enquanto universal e das suas expressões de diferença enquanto particularidades, invocadas para o acesso aos direitos humanos por meio de ações afirmativas, portanto, não se vê absolutização e essencialização, tampouco separação.

Ao reconhecer a existência das diferenças, e como elas se transmutam em discriminações, desigualdades e fatores obstaculizadores ou impeditivos do acesso, os assistentes sociais robustecem o princípio ético de exercer o Serviço Social sem discriminar por questões de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física (CFESS, 2012). Por isso, nesta Tese, corrobora-se o lugar de luta, considerando-se que

o recorte do tão aclamado “lugar de fala¹¹⁹” não deve se restringir a quem vivência preconceitos. Certamente que quem não os vive na pele não terá como expressar a violência sentida, mas pode ter lugar de luta ao lado e em conjunto, questionando preconceitos de toda ordem, não os desconectando da raiz das opressões, a luta de classes. (FERNANDES, 2018, p. 199).

Desta forma, o lugar de luta contribui para compreender por que o significado mais expressivo sobre ações afirmativas foi o reconhecimento da existência de coletividades discriminadas por conta das suas diferenças, as quais foram e são transformadas em desigualdades, opressões, preconceitos e discriminações. Nessa perspectiva, é possível reconhecer o lugar de luta de assistentes sociais no conteúdo de 21 entrevistas, pois, ao se cruzar as informações qualitativas das entrevistas com a pertença étnico-racial do Quadro 2 (primeiro capítulo) tem-se que das 34 assistentes sociais, apenas três identificaram-se como pessoas não brancas, sendo uma preta, uma parda e uma mestiça. Sendo assim, mesmo não vivenciando na pele as violências (FERNANDES, 2018), os assistentes sociais reafirmam os fundamentos e os princípios ético-políticos da categoria profissional, fortalecendo o valor ético da não discriminação, um dos princípios norteadores da conduta profissional.

O reconhecimento de discriminações, opressões e violências requer o comprometimento ético-político, mas também a autoconsciência individual de cada profissional, pois, embora não vivencie determinadas experiências violentas individualmente, reconhecem a sua existência na sociedade, isto é, o caráter estrutural da violência no capitalismo. No entanto, somente reconhecer não basta. É preciso agir, de modo a considerar esses pressupostos na análise da realidade social; na formulação e operacionalização de políticas públicas; na produção de conhecimentos; na colaboração e fomento para com as lutas sociais; na participação política e na representatividade. Ou seja, quando a perspectiva da diferença, como estratégia antagonista,

¹¹⁹ O lugar de fala relaciona-se com o lugar social, de localização de poder dentro da estrutura social e não apenas a partir das vivências e experiências individuais. Igualmente lugar de fala não pode ser confundido com representatividade, pois isso pode criar uma visão essencialista onde só o negro pode falar de racismo. “Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos.” (RIBEIRO, 2017, p. 47). Sendo assim, se as pessoas se encontram em relações raciais, de gênero, é importante que as outras pessoas debatam essas temáticas. Portanto, todas as pessoas têm lugar de fala, porque está localizado socialmente, o ponto está em como falar a partir do seu lugar sobre outras questões e, nesse sentido, as pessoas brancas devem discutir racismos.

e, portanto, meio para se alcançar a igualdade substantiva, torna-se transversal no cotidiano de trabalho profissional de assistentes sociais.

Diante disso, o lugar de luta contribui e torna-se imprescindível para o entendimento das ações afirmativas, as quais visam “*terminar com a discriminação de vários grupos que de certa forma, são afetados*” (As 11) “*desde que o nosso Brasil é Brasil*” (As 1), constituindo-se em uma dívida e reparação histórico-social. Nesse sentido, no próximo subitem analisa-se a categoria dívida e reparação histórica, tentando demonstrar a importância da formação social brasileira e do racismo estrutural, em posicionar determinadas coletividades de forma discriminatória e desigual, atribuindo-lhes um lugar social e, a partir desse lugar, estruturam-se diferentes condições de acesso a direitos.

4.2.2 Dívida e reparação histórica: o passado de escravização sempre presente

A realidade social brasileira mostra a existência de coletividades discriminadas, que não possuem acesso universal, ou, ainda, às vezes, possuem acesso precário — tanto quantitativo quanto qualitativamente — às políticas públicas, à riqueza produzida socialmente e aos bens necessários a uma vida digna. Essa realidade¹²⁰ presente, encontra nexos e determinantes no processo de formação social brasileiro¹²¹, e, portanto, há o reconhecimento da existência de uma dívida e reparação histórica para com determinadas populações.

A categoria **dívida e reparação histórica** esteve presente nas entrevistas de 41,17% dos assistentes sociais, expressando um dos sentidos das ações afirmativas, à medida que elas se configuram como “*uma reparação de danos sociais*” (As 29), “*resgate de uma dívida imensa que a sociedade brasileira tem*” (As 33), e, “*tendo em vista a nossa história. O Brasil, ele é um país que carrega essa essência histórica de desigualdades. Um Brasil que veio com uma história de escravidão*” (As 2).

Evocar a existência de uma dívida e reparação histórica como significado de ações afirmativas, impõe refletir sobre a história do Brasil e os processos sociais que a conformaram.

¹²⁰ Esse ponto pode ser visto empiricamente por meio de pesquisas de sérias históricas de indicadores sociais produzidas e publicadas pelo IBGE.

¹²¹ Na verdade, a análise histórica demonstra que, nas sociedades que sucederam à comunidade primitiva, havendo sempre um modo de produção *dominante*, ele subordina formas remanescentes de modos já substituídos, formas que se apresentam como vestígios mais ou menos fortes do passado – podendo mesmo, em certos casos, ocorrer a combinação de mais de um modo de produção numa sociedade determinada. Por isso, emprega-se a expressão **formação econômico-social** (ou, simplesmente, *formação social*) para designar a estrutura econômico-social específica de uma sociedade determinada, em que um modo de produção dominante pode coexistir com formas precedentes (e mesmo com formas que prenunciam elementos a se desenvolver posteriormente). (NETTO, BRAZ, 2012, p. 74-75, grifos do autor).

Contudo, não apenas a história cronológica, mas sua historicidade e os desdobramentos no *devoir* histórico configuram e legitimam a existência e a necessidade de reparação em razão dos processos históricos. Desse modo, parte-se do entendimento de que, na formação social brasileira, o racismo constitui-se o elemento estrutural e estruturante das relações sociais oriundas do sistema colonial escravocrata¹²², isto é, decorre da própria estrutura social, logo, estrutural:

o que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p. 39).

O racismo, além de ser estrutural, é processo político, à medida que se constitui em um processo sistêmico de discriminação, e é também processo histórico. Não se pode apreendê-lo somente por meio da derivação automática dos sistemas político e econômico. “A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social” (ALMEIDA, 2018, p. 42).

Essa interpretação possibilita a compreensão de que a escravidão nas Américas e, particularmente, no Brasil, não se constituíram análogas ao modo de produção escravista, mas ocorreram como expressão de sua formação social, em um contexto e como parte do capitalismo de natureza comercial empreendido por Portugal e Espanha. Portanto,

o racismo larval que encontramos em todos os povos antes da aventura colonialista passa a revestir-se de uma roupagem científica a ser manipulado como se ciência fosse. No particular podemos dizer que o racismo moderno nasceu com o capitalismo. Referimo-nos ao racismo como o entendemos modernamente, o qual procura justificar a dominação de um povo, nação ou classe sobre outra invocando argumentos “científicos”. (MOURA, 1994, p.2).

A formação do Brasil — em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais — derivou do sistema econômico-agrícola ancorado na fase mercantilista e comercial, por meio das grandes navegações. Tal sistema baseava-se na monocultura de exportação (cana-de-açúcar), na grande propriedade de terra (latifúndios e engenhos), e, principalmente no trabalho

¹²² O capitalismo cometeu o maior crime da história da humanidade que foi a escravidão, com o genocídio de 50 milhões de índios na América, mais de 20 milhões de africanos escravizados. Desses que foram traficados para o Brasil, cerca de 40% morreram nos portos africanos ou na travessia do Atlântico, tudo isso em função da acumulação primitiva de capital (CARVALHO *et al*, 2020, p. 603).

escravo¹²³ (inicialmente de povos indígenas, posteriormente de africanos/as escravizados/as¹²⁴). No sistema colonial e na expansão das metrópoles colonizadoras, o racismo desenvolveu-se como justificativa da invasão e do domínio das áreas consideradas ‘bárbaras’, ‘inferiores’, ‘selvagens’.

Deduz-se, portanto, sem muito esforço, que o racismo pode ser considerado – da forma como o entendemos atualmente – um dos galhos ideológicos do capitalismo. Não por acaso ele nasceu na Inglaterra e na França e depois desenvolveu-se tão dinamicamente na Alemanha. O racismo é atualmente uma ideologia de dominação do imperialismo em escala planetária e de dominação de classes em cada país particular. Desta forma explica-se o sistema colonial e o pilar de seu êxito: de um lado, exterminar as populações autóctones das áreas ocupadas e, de outro, justificar o tráfico negreiro com a África, um dos fatores mais importantes da acumulação capitalista nos países europeus. As populações autóctones não tinham direito aos territórios onde viviam por serem primitivas; e às africanas, que já sofriam a maldição bíblica de Cam, juntava-se agora seu atraso biológico, sua semelhança e proximidade com os mais primitivos espécimes da raça humana, quer dizer, eram antropoides que se desviaram de sua árvore genealógica. Com isso, o chamado processo civilizatório tinha o respaldo da ciência (MOURA, 1994, p. 3).

Quanto à divisão do território nacional, esta ocorreu em forma de capitânias de caráter hereditário, e a Coroa portuguesa detinha a posse da terra, e cedia aos ocupantes a concessão de uso com direito à herança. A propriedade da terra inexistia; havia apenas a sua concessão. A primeira iniciativa do Estado em organizar a propriedade privada no Brasil foi a Lei de Terras de 1850. Estabeleceu-se, assim, um mercado de terras, o qual tinha por objetivo, além de transformá-la em uma mercadoria, também o de bloquear o seu acesso por parte da população livre (indígenas e negros/as, aos poucos, libertos/as).

Destaca-se que a Lei de Terras, instituída concomitantemente à abolição total do tráfico de escravizados para servirem como mão de obra, estava aliada ao projeto de construção do Estado-nação brasileiro. No momento em que a propriedade tornou-se privada, a relação de produção vigente requisitou trabalhadores/as livres, em dois sentidos: livre para vender a sua força de trabalho como mercadoria (pois o/a escravo/a não poderia fazê-lo/a) e despossuído/a de todos os meios e instrumentos que lhe permitiriam trabalhar por conta própria, ou seja, não possuir outra mercadoria para vender, senão a própria força de trabalho.

¹²³ O instrumento de produção é diretamente roubado na pessoa do escravo. Mas neste caso a produção do país, em proveito do qual ele é roubado, deve ser organizada de modo que permita o trabalho do escravo, ou (como na América do Sul, etc.) é necessário criar um modo de produção de acordo com a escravatura (MARX, 2011, p. 244).

¹²⁴ De acordo com Durans (2014), aproximadamente 10 milhões de pessoas oriundas do Continente Africano, foram incorporadas ao sistema colonial escravista no Brasil. Claudia Alves Durans, mulher negra, militante feminista negra, assistente social e professora da Universidade Federal do Maranhão.

Com o fim do escravismo as doutrinas raciais passaram a ter influência no Brasil. Segundo os intelectuais e políticos da época, a causa do atraso brasileiro em relação à Europa não era a escravidão e sim o escravo. Por isso, nenhuma nação formada majoritariamente por elementos de cor iria prosperar. A construção ideológica da inferioridade dos negros foi motivada pela legitimação da conquista e dominação dos africanos, povos considerados inferiores a partir do entendimento e da combinação entre teorias evolucionistas e deterministas – darwinismo social ou teoria das raças – encontrando o respaldo científico para a oposição entre brancos-civilizados e negros/indígenas-primitivos (MARTINS, 2012).

A compreensão da durabilidade — quase 400 anos —, da permanência e dos rebatimentos da escravização, explica, em grande parte, o reiterado não acesso à riqueza socialmente produzida pela maioria da população brasileira, caracterizando o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo. A importância desse processo social e estrutural não reside apenas na apreensão das mediações e contradições enquanto algo do passado colonial brasileiro, mas como determinantes da realidade social atual, conforme relata a assistente social:

“As ações afirmativas eu vejo como algo mais amplo, que também carrega uma história, que também chegou como uma necessidade de implantar uma política, ou seja, de realmente afirmar que há uma necessidade no nosso país de trabalhar com a equidade¹²⁵ e não com igualdade, que para mim são conceitos diferentes. Quando alguém fala “Ah todo mundo tem direito ao acesso”, mas lá no ponto de partida nem todos estão na mesma posição. Então a ação afirmativa ela chegou, penso eu, com essa pretensão, que é muito difícil, de colocar num país que ainda tem uma mentalidade extremamente colonialista, eu diria muito mais colonialista talvez do que fascista do que extremista. E dali surgiu tudo. Dali a gente vê questões que permeiam as nossas relações até hoje, daí que vem o machismo, daí que vem a homofobia, o racismo, então as ações afirmativas elas têm realmente necessidade de se colocar enquanto uma política.” (As 15).

O excerto de *As 15* ilustra esse passado que o Brasil possui e está sempre presente, e, portanto, “[...] é imprescindível conhecer aqueles traços que permanecem no devir histórico; ou seja, trata-se de desvendar de que forma o passado está presente, mas, ao mesmo tempo, projetado para o futuro aberto” (PASTORINI, 2010, p. 54). Mas o conteúdo da entrevista também explica a importância da historicidade para a compreensão da realidade social atual, especialmente quando se tem, atualmente, no Brasil, quantitativo elevado de letalidade de jovens negros, de assassinatos motivados por homofobia/transfobia, violência contra as mulheres, especialmente o feminicídio, encarceramento da população negra. Nesse sentido, a compreensão da formação social colabora para desocultar as expressões e manifestações da

¹²⁵ A equidade adapta regras existentes às situações concretas, considerando critérios de justiça e igualdade a fim de deixá-la mais justa (BARROCO; TERRA, 2012).

questão social brasileira na atualidade, as quais possuem raízes históricas — conforme relatou *As 15* —, e, por essa razão, possuem relevância para a formação profissional de assistentes sociais. Isto porque a ABEPSS estabeleceu o Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira¹²⁶, como um dos Núcleos constitutivos das Diretrizes Curriculares de 1996, e, portanto, da formação profissional.

Ademais, a entrevistada referiu-se às diferenças estruturais, que repercutem em diferenças de acesso, pois “*lá no ponto de partida nem todos estão na mesma posição*” (*As 15*). Essa reflexão sobre o ‘ponto de partida’, ao desocultar que, frente à desigualdade estrutural, a igualdade formal não é suficiente, também desoculta o mito da democracia racial — e a existência de uma harmonia social e racial — presente nessa suposta igualdade de todos perante a lei. Para além do reconhecimento dos rebatimentos da colonialidade no Brasil atual, também se destaca que “*as ações afirmativas elas têm realmente necessidade de se colocar enquanto uma política*” (*As 15*), ou seja, não basta somente ‘interpretar o mundo, é preciso transformá-lo’ (MARX; ENGELS, 1998). Nesse sentido, ao dizer que as ações afirmativas devem posicionar-se ‘*enquanto uma política*’, as intervenções saem do plano individual e exigem intervenção sistemática e planejada do Estado, com aporte de recursos financeiros, como política pública, nas quais se encontram, sobretudo, os processos de trabalho de assistentes sociais.

Por isso reitera-se a importância em reconhecer as ações afirmativas como espaço de trabalho profissional, mesmo que não tenha sido reconhecido por nenhum assistente social em seu significado, o que só emergiu nos significados da política de cotas. Desta forma, não basta somente reconhecer a dívida histórica — obviamente é fundamental esse reconhecimento —, mas também interrogar a profissão nas suas ações profissionais concretas para transformar essa realidade, considerando-se que o Serviço Social é uma profissão eminentemente interventiva e que possui, nas políticas públicas, sobretudo as sociais, a mediação principal do seu trabalho profissional. Embora a categoria dívida e reparação social tenha sido mencionada por 14 dos 34 assistentes sociais, importa salientar que nenhuma assistente social mencionou as ações afirmativas como políticas públicas para igualdade racial, tampouco para o enfrentamento do

¹²⁶ Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da *questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional*. Essa análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os *impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira*, suas *desigualdades sociais*, diferenciação de classe, de gênero e *étnico-raciais*, exclusão social, etc. (ABEPSS, 1996, p. 11, grifo nosso).

racismo estrutural e, por conseguinte, dos preconceitos, violências, opressões e discriminações dele decorrentes.

Igualmente, também não se pode desconhecer que após os quase 400 anos de escravização, quando foi abolida em 13 de maio de 1888, não houve nenhuma compensação aos ex-escravizados, descendentes de africanos, tampouco aos povos indígenas. Diante disso, as condições de vida e trabalho das populações negras e indígenas (genocídios, feminicídios, encarceramento em massa, analfabetismo, desemprego, precarização e informalidade, etc.) foram impactadas num contínuo processo até a atualidade. Nessa perspectiva, *“Ação afirmativa é uma forma de tu reconstruir a sociedade desses segmentos que foram excluídos no passado de uma forma tão cruel, quando, por exemplo, deixaram de ser escravos e não tinham oportunidades no mercado de trabalho”* (As 29). No conteúdo dessa entrevista é premente o destaque quanto à organização social da população negra e dos povos indígenas, isto é, seus modos de vida, costumes, línguas, cosmovisões, quando a assistente social refere que há a necessidade de *‘reconstruir a sociedade desses segmentos’*, principalmente por conta dos processos de aculturação, homogeneização e inferiorização baseados na raça. Sendo assim, o colonialismo, através do racismo, operou não somente o saque às colônias, “[...] não só roubaram-lhes as riquezas, mas suas culturas, crenças, costumes, língua, religião, sistemas de parentesco e tudo o que durante milênios esses povos constituíram, estruturaram e dinamizaram” (MOURA, 1994, p. 4). Com base nessa perspectiva, as ações afirmativas, mais do que afirmar outros modos e formas de vida, de valores, de costumes, precisa reconhecê-los a fim de contrapor-se aos padrões eurocêntricos, pois,

uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura. (GONZALEZ¹²⁷, 2020, p. 130).

O branqueamento da população foi a decisão política do Estado brasileiro no pós-abolição, por meio do fomento de política de branqueamento¹²⁸ da sua população através da

¹²⁷ Lélia Gonzalez, mulher negra, foi intelectual, política, professora e antropóloga brasileira. Pioneira nos estudos sobre Cultura Negra no Brasil, foi fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU); do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ)); do Nzinga Coletivo de Mulheres Negras; do Olodum (Salvador). Participou da primeira composição do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

¹²⁸ A política de branqueamento empreendida pelo Estado brasileiro, iniciou em 1820 com os Suíços, expandida em 1824 com a chegada dos primeiros imigrantes alemães, mas, fortalecida, em 1875, com a chegada de um grande número de italianos. A imigração para as Américas também fazia parte de uma ação da burguesia europeia a fim de esvaziar o movimento operário europeu.

imigração europeia. O ideal do branqueamento, teoria tipicamente brasileira, teve grande aceitação na intelectualidade brasileira e na política de Estado, especialmente após 1889 e 1914, considerado o meio para que o país alcançasse o progresso, segundo o ideal civilizatório europeu, e assim minimizando a ‘influência’ negra e indígena, alicerçando o mito da democracia racial (SCHUCMAN, 2012). O ideal do branqueamento baseia-se no racismo científico, nas teorias deterministas e evolucionistas, sobre as quais se construiu e atribuiu-se um lugar social a negros e indígenas, em que “o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento [...]” (GONZALEZ, 2020, p. 139).

O ideal do branqueamento operado no pós-abolição contribuiu para que as populações, sobretudo a negra e a indígena, tivessem privação de acesso aos bens, à riqueza, a terra, e às políticas públicas. Cita-se, como exemplo, o Decreto n. 1.331-A, de 17/02/1854, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário na Corte, e determinava que “os escravos” não seriam admitidos na matrícula, tampouco poderiam frequentar as escolas. Posteriormente, o Decreto n. 7.031-A, de 06/09/1878, criou cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do sexo masculino, nos quais poderiam matricular-se pessoas do sexo masculino, livres ou libertas. Verifica-se, nessas duas legislações, que o Estado brasileiro legitimou legislações que proibiam e dificultavam o acesso da população negra nas instituições de ensino. Quanto ao projeto educativo-catequizador dos povos indígenas, no período de 1845 a 1910, o Estado dividiu a administração da questão indígena dentre as várias ordens religiosas católicas. Diante das dificuldades em manter os indígenas nas escolas dos aldeamentos, instou, por volta de 1870, o investimento em institutos de educação e internatos, localizados fora dos aldeamentos. Sendo assim, “[...] até o início do século XX o indigenismo brasileiro viverá uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividirá com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para os povos indígenas” (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 13). Nesse contexto, evidenciam-se os impedimentos e restrições legais quanto à educação da população negra, ao passo que a educação dos povos indígenas permanecia assentada no projeto de aculturação e catequização por meio da Igreja Católica. Dessa forma, identifica-se o não acesso à educação como um processo social construído historicamente, sob as bases estruturantes do racismo, de modo a

hierarquizar os ‘bárbaros’, os ‘que tinham inteligência’ e os ‘que não tinham’¹²⁹. Por conta dessa conformação histórica, tem-se uma dívida social, reforçado no conteúdo da entrevista:

“É, pra mim, principalmente a questão étnica-racial muito mais do que a social, é uma questão de uma dívida histórica que a gente tem com esses povos, com os quilombolas, com os negros, com os indígenas, os ribeirinhos. Enfim, depende da região onde está. Então é uma dívida histórica que o Brasil tem” (As 6).

O reconhecimento de uma dívida a ser reparada, considerando-se que *“eles foram libertados, abriram a porteira e “vão”* (As 33), ilustra a inexistência de política pública para toda essa população. Embora se identifique, de um lado, o reconhecimento dessa realidade por meio do *“abriram a porteira e “vão”*, de outro lado, a expressão *“eles foram libertados”* pode sugerir que a abolição formal da escravização foi uma concessão, e não fruto de intensas lutas sociais protagonizadas pela população negra, desde a sua captura ainda em solo africano. Todavia, a perspectiva de reparação de dívida coaduna-se com a declaração e o plano de ação da conferência de Durban (2001), que orienta para o estabelecimento de recursos e medidas eficazes de reparação, ressarcimento, indenização e outras medidas em níveis nacional, regional e internacional¹³⁰. As políticas de reparações históricas, para além de constituírem-se em planos de ação de conferências, elas são

[...] demandas democráticas, ações que visam combater o racismo, assegurando aos negros e indígenas o acesso a emprego, renda, a educação em todos os níveis, a valorização da cultura e epistemologias desses povos, assim como reforma agrária, titulação e demarcação de territórios dos povos originários e quilombolas, políticas redistributivas para compensar os danos causados a estas populações. São políticas transitórias, urgentes e necessárias, estando na ordem do dia. Fazem parte da política de reparações as políticas compensatórias, redistributivas e ações afirmativas. (CARVALHO *et al.*, 2020, p. 600).

¹²⁹ Convém ressaltar que no século XIX houve diversas iniciativas escolares para pessoas com deficiência, ainda que de forma segregada, por meio das escolas especiais. Com o avanço da compreensão científica da deficiência, e também da capilarização das escolas-asilos do século XIX de modelo europeu, o entendimento acerca da educação destinada às pessoas com deficiência modifica-se. As escolas residenciais passaram a ser consideradas instituições de tutela, e não mais adequadas para a prática educativa.

¹³⁰ 166. Insta os Estados a adotarem todas as medidas necessárias para atender, com urgência, a necessidade premente de justiça em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e a intolerância correlata e para assegurar que as vítimas tenham total acesso à informação, apoio, proteção efetiva e remédios administrativos e judiciais nacionais, inclusive o direito de buscar justa e adequada reparação ou satisfação por dano e a assistência legal quando for necessária; (DURBAN, 2001, p.86-87); e destinarem prioridade especial e alocarem recursos suficientes, no âmbito de suas áreas de competência, para o melhoramento da situação dos povos indígenas, com especial atenção às necessidades destas populações nos países em desenvolvimento, incluindo a preparação de programas específicos, visando alcançar os objetivos da Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo (DURBAN, 2001, p.98).

Nessa perspectiva, as ações afirmativas, como significado de reparações históricas, referem-se ao acesso à estrutura da sociedade de coletividades discriminadas, sobretudo a população negra, os povos indígenas, as pessoas com deficiência, dentre outros, posto que tal acesso na sociedade capitalista é limitado, hierarquizado e desigual. Portanto, ao recorrer à formação social do Brasil, e tendo o racismo como estruturador das relações sociais, desvela-se a constituição de uma dívida que não se restringe ao passado, mas no devir histórico enquanto processo *continuum*, discriminando sistematicamente grupos e impedindo-os de acessar os bens. Sendo assim, as ações afirmativas colocam-se como políticas de promoção da igualdade racial, de combate ao racismo estrutural, e como meio de democratização do acesso à estrutura da sociedade, apesar dos seus limites. É sobre esse significado das ações afirmativas — enquanto democratização do acesso — que se discorre no próximo subitem.

4.2.3 Democratização do acesso e o fetiche da inclusão social

A categoria **Democratização do acesso**, presente em 35,29% das entrevistas, isto é, em 12 de 34, congrega unidades de registro nas quais as ações afirmativas significam “*propostas para que as pessoas possam acessar de forma mais equânime*” (As 30), e “*fazer [com] que as pessoas que tenham mais dificuldade de acesso aos serviços, acessem um serviço, acessem uma política*” (As 21), seja o “*acesso a uma política pública*” (As 32), “*acesso à educação, acesso a outras coisas*” (As 28). Tais resultados demonstram sua correlação com as categorias anteriores — Coletividades discriminadas e Dívida e reparação histórica — à medida que a falta de acesso sempre está acompanhada da referência a determinadas coletividades que, historicamente, ficaram sem acesso, ou com acesso reduzido, por conta da formação social brasileira, do racismo estrutural e, diante disso, tem-se uma dívida e reparação histórica.

Portanto, a diferenciação social — em sociedades sob a lógica da produção e reprodução capitalista —, ao assumir o significado de estratificação social, estrutura diferentes condições de acesso ao mundo social, expressa desigualdades de poder, de riqueza, prestígio social e bens. Nesse entendimento, as diferenças não são evocadas na perspectiva da diversidade, como característica universal da condição humana. Ao contrário, elas servem para hierarquizar a materialidade da vida social, na qual há uma divisão estrutural do acesso aos bens sociais como característica do capitalismo, pois “nem todos ‘temos’ por igual os direitos, ou seja, os instrumentos e meios para levar adiante nossas lutas pelo acesso aos bens necessários para afirmar nossa própria dignidade” (HERRERA FLORES, 2009, p. 41).

Para ter acesso aos bens, os seres humanos empreendem lutas sociais, as quais ocorrem fora do direito positivado, isto é, as constituições e os tratados reconhecem os resultados dessas lutas; elas não criam direitos. Por isso, os direitos vêm após as lutas pelo acesso aos bens, de modo a encerrar o círculo vicioso e simplista da teoria tradicional que começa e acaba falando em direitos. As lutas ocorrem para acessar bens exigíveis para se viver com dignidade e que satisfaçam necessidades, entre as quais: moradia, educação, alimentação adequada, tempo para lazer e formação, convicção religiosa, expressão, patrimônio histórico-artístico (HERRERA FLORES, 2009). Portanto, não são bens relacionados à simples sobrevivência fisicobiológica, mas que tenham como direção social a dignidade humana.

Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado “*a priori*” por processos de divisão do fazer que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação. Mas, cuidado! Falar de dignidade humana não implica fazê-lo a partir de um conceito ideal ou abstrato. A dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja “digna” de ser vivida. (HERRERA FLORES, 2009, p. 31).

Desse modo, as lutas devem construir condições materiais e imateriais para o alcance igualitário dos bens necessários para viver, levando em conta que a divisão social do trabalho na sociedade capitalista é injusta e desigual. Assim sendo, “o acesso aos bens, sempre e em todo momento, insere-se num processo mais amplo que faz com que uns tenham mais facilidade para obtê-los e que a outros seja mais difícil ou, até mesmo, impossível de obter” (HERRERA FLORES, 2009, p. 30).

Como uma das dinâmicas sociais e estratégias antagonistas¹³¹ contra a privação e a desigualdade de acesso decorrentes dos processos hegemônicos do fazer humano, e, por conseguinte, da redução de bens necessários para viver, situam-se as ações afirmativas, pois elas “*são todas as ações para minimizar as diferenças, as desigualdades que fazem com que as pessoas não tenham o mesmo acesso*” (As 8). Portanto, as ações afirmativas significam respostas à privação do acesso, seja o acesso à educação, ao trabalho, à saúde, e também à cultura, à informação e ao conhecimento. Apesar de significar respostas à privação do acesso,

¹³¹ Estratégias de antagonismo são mapas para pensar, decidir e atuar em situações de conflitos que compõem a estrutura social hegemônica, isto é, as reações antagonistas situam-se no contexto das relações sociais surgidas na modernidade ocidental capitalista. Nessa perspectiva, os direitos humanos não podem ser utilizados para perpetuar desigualdades e/ou obstáculos que o capitalismo impõe, ao contrário, os direitos humanos devem ser produtos antagônicos às relações capitalistas. Para tanto, faz-se necessário colocar em prática um conjunto de estratégias antagonistas, as quais servirão de guia ou metodologia de ações emancipadoras. As estratégias de antagonismo miram a construção de outra estrutura de posições de acesso, portanto, mais igualitária e menos hierarquizada (HERRERA FLORES, 2009).

as ações afirmativas constituem-se, como pontuou a assistente social, em ‘ações para minimizar’ (As 8), denotando os limites das ações afirmativas à medida que elas não são a ‘solução’ para a privação do acesso, pois, o não acesso, ou privatização do acesso, é fundamento estrutural do capitalismo. Ainda que as ações afirmativas apresentem limites, elas representam formas de estratégias antagonistas com o intuito de promover e “colaborar com a democratização” (As 18), tomando como pressuposto que democratização é buscar maneiras de garantir o acesso aos bens pelos diferentes indivíduos e coletividades, de modo a tornar algo acessível.

“Então, ações afirmativas são aquelas ações para colaborar com a democratização ao acesso, ingresso e permanência das pessoas historicamente segregadas, colocando tanto todos os tipos de, não vou falar regras, nem itens, mas assim: gênero, idade... são basicamente essas.” (As 18).

A luta e a necessidade da democratização se impõem, pois, no modo de produção capitalista, ao ter como pressuposto a propriedade privada, hierarquizada e diferencia formas de trabalho, e o acesso à riqueza e aos bens. Tais processos de divisão do fazer humano facilitam o acesso aos bens a uns e põem obstáculos intransponíveis a outros, pois, “segundo a ‘posição’ que ocupemos em tais marcos de divisão do fazer humano teremos uma maior ou uma menor facilidade para ter acesso à educação, à moradia, à saúde, à expressão, ao meio ambiente” (HERRERA FLORES, 2009, p. 30).

Do ponto de vista do capital, a distribuição existente na sociedade é justa e contempla a classe proprietária dos meios de produção, a qual possui acesso e fruição aos bens e à riqueza socialmente produzida. Em relação ao conteúdo desse princípio de ‘justiça’, ou seja, a forma de distribuição dos bens, “a distribuição dos meios de consumo é, em cada época, apenas a consequência da distribuição das próprias condições de produção; contudo, esta última é uma característica do próprio modo de produção” (MARX, 2012, p. 32).

Nesse caso, se a distribuição e o acesso a um bem estão relacionados às relações de produção, evidentemente, no capitalismo não haverá uma distribuição equitativa, pois os meios de produção também não estão assim dispostos, e sim concentrados em uma classe específica: a burguesia. Por conseguinte, o acesso aos serviços de saúde, de educação, dentre outros, também dar-se-á de forma quantitativa e qualitativamente diferentes em cada uma das classes sociais, o que pode ocasionar o não acesso, ou um acesso parcial. Desse modo, a universalidade de bens e dos direitos, e também a igualdade de condições — posto que o antagonismo entre as classes sociais é estrutural — é irrealizável sob o capitalismo, sendo possível apenas em uma

sociedade que não esteja sob a égide do capital como relação social. Esses pressupostos são fundamentais para entender os limites das políticas públicas e, por conseguinte, o acesso aos direitos que elas materializam.

No Brasil, a elite branca, a ‘casa-grande’, monopolizou, historicamente, o acesso aos privilégios na sociedade brasileira, sendo que a população negra e os povos indígenas não foram ‘beneficiados’ nas distribuições de riqueza já realizadas. Ao contrário, foram alijados! Quanto às terras, priorizaram-se os possuidores europeus das sesmarias — no caráter ‘hereditário’ das sesmarias configura-se a raiz do privilégio branco —, e quanto ao trabalho, os imigrantes brancos foram os beneficiários.

Embora todos os processos sociais que desde a formação social brasileira alijam e privam coletividades do acesso aos bens, e, portanto, à dignidade humana, a resistência e as lutas contra as violências, preconceitos, discriminações são constantes. Semelhante à resistência da população negra, sobretudo através dos quilombos, a resistência indígena também está presente desde a chegada dos povos ibéricos, opondo-se às diversas e históricas tentativas de ‘integração’ social, mas, sobretudo, resistindo às violências institucionalizadas e sistemáticas. Resistem face à discriminação, opressão, segregação e violências até os dias atuais. A população negra e também os povos indígenas contribuíram e continuam a contribuir, efetivamente, para a produção da riqueza social – e para a proteção de matas, rios e ecossistemas – mas nunca puderam acessá-la, pois sempre lhes foi impedida, cerceada e até proibida. Desse modo, *“eu acho que as ações afirmativas são fundamentais para dar dignidade para essas pessoas que constroem esse país, elas constroem esse país, e elas precisam ter uma perspectiva de futuro com dignidade”* (As 33).

Com base no conteúdo dessa entrevista, destaca-se que a dignidade, ou o acesso aos bens, deve estar articulada à perspectiva de futuro, pois, reconhece-se que, no presente, as *“pessoas que constroem esse país”* (As 33) não possuem o acesso igualitário e generalizado dos bens necessários a uma vida digna. Esse significado amplia, além da dimensão de reparação e dívida histórica que as ações afirmativas enfeixam, um significado de projeto de nação, pois, ao lutar pelo acesso igualitário dos bens e pelo atendimento das necessidades sociais, e ao possibilitar acessos ‘antagônicos’, as ações afirmativas fomentam processos sociais que fortaleçam e empoderem¹³² indivíduos e coletividades na lutas sociais.

¹³² Para Herrera Flores (2009, p. 32), “[...] nosso objetivo é *empoderar* e fortalecer as pessoas e os grupos que sofrem essas violações, dotando-os de meios e instrumentos necessários para que, plural e diferenciadamente, possam lutar pela dignidade”.

As lutas e resistências empreendidas historicamente — sendo uma delas a luta pelas ações afirmativas —, à medida que constroem propostas alternativas e antagonistas à ordem hierárquica existente consolidam a perspectiva dos direitos humanos como reivindicações pela “[...] construção de condições sociais, econômicas, políticas e culturais que nos ‘empoderem’ para estabelecer e garantir condições de acesso igualitário aos bens materiais e imateriais que, tão injusta e assimetricamente, estão distribuídos em nosso mundo [...]” (HERRERA FLORES, 2009, p. 101). Assim, os direitos humanos são o “[...] resultado histórico do conjunto de processos antagonistas ao capital que abrem ou consolidam espaços de luta pela dignidade humana [...]” (HERRERA FLORES, 2009, p. 110, grifo do autor).

Embora esse entendimento, contraditoriamente, a categoria **lutas sociais** foi a que teve o menor índice de frequência no conteúdo das entrevistas, sendo mencionada por apenas um assistente social: “*Eu entendo como sendo um resgate histórico e um reconhecimento das lutas sociais, dos movimentos sociais, do que se chamam ‘as minorias’*” (As 27). O conteúdo dessa entrevista corrobora o entendimento de que o direito extrapola o que está em legislações, documentos e constituições — embora essa dimensão seja fundamental —, evidencia-se que o direito também detém uma dimensão de legitimidade, de disputa por uma sociedade justa, à medida que mobiliza segmentos subalternizados, por meio da luta social pelo seu reconhecimento e gozo efetivos. Por isso, “lutas e conquistas sociais transformadas em direitos, mesmo que no âmbito positivado e jurídico, podem se conformar em importantes subsídios para lutas contra a ordem do capital” (RUIZ, 2014, p. 122).

As lutas sociais remetem às condições de produção dos direitos, o que implica refutar a sua independentização, isto é, como se os direitos surgissem do nada ou já existissem antes das lutas sociais necessárias à sua positivação e efetivação. A independentização dos direitos humanos remete à ideia de que eles deveriam ser descobertos ao invés de produzi-los (HERRERA FLORES, 2009). Essa perspectiva, dos direitos como independentes e desprovidos de lutas, foi mencionada por cinco assistentes sociais. Com isso, a categoria **direitos** expressou-se no conteúdo das entrevistas enfatizando, ora a afirmação, pois “*elas vêm realmente afirmar esse direito*” (As 32), ora a ampliação dos direitos à medida que possibilitam “*que as pessoas tenham mais direitos*” (As 13). Mas também há o entendimento de ações afirmativas como um direito já constituído, independente, e que possui a sua justificativa, especialmente pelo uso das expressões ‘*porque é*’ e ‘*pelo viés*’ como observam os excertos a seguir: “*ação afirmativa porque é um direito*” (As 29) e “*eu entendo que é bem pelo viés do direito*” (As 23). Esses excertos também corroboram o círculo vicioso que começa e termina falando em direitos.

Diante desses resultados empíricos, e valendo-se dos pressupostos da análise de conteúdo, destaca-se que a análise de conteúdo não se restringe, tampouco evidencia apenas as categorias de maior frequência, mas também as ausências e as exiguidades. Verifica-se um descompasso entre os argumentos construídos a partir da trajetória sócio-histórica apresentada no segundo e terceiro capítulos desta Tese, acerca das políticas públicas de ação afirmativa, como fruto das lutas dos movimentos sociais que, à medida que reivindicam e conquistam o acesso aos bens necessários a uma vida digna, constituem-se processos de direitos humanos, e a atribuição desse significado pelos assistentes sociais, considerando-se a única significação como resultado das lutas sociais, o que não ocorreu com a categoria direitos.

Esse descompasso, à medida que atribui significado maior à positivação do direito ao invés das lutas sociais para a sua produção e formulação, não se estabelece sem fundamento. A vinculação imediata da profissão à perspectiva da defesa, ao acesso e garantia dos direitos encontra-se na contínua recusa ao serviço social tradicional e ao conservadorismo — traço presente desde a institucionalização da profissão no Brasil — marcado pela benesse em contraposição à noção de direito. Desse modo, é consenso, na categoria profissional, que a luta pelo reconhecimento, afirmação e garantia dos direitos são estratégias necessárias, ainda que insuficientes, posto que o próprio capital limita o caráter de universalidade dos direitos formalizados na CF/88 (SIMAS; RUIZ, 2015). É por essa razão que o Serviço Social defende o conjunto de legislações em matéria de direitos humanos positivados, e o Brasil destaca-se mundialmente em termos de avanços no arcabouço jurídico desse campo.

Todavia, os direitos são mais do que previsto em legislações; são disputados, necessariamente, em sociedade, e disputar o reconhecimento e a efetivação dos direitos implica disputas entre classes, ou entre segmentos de classes, os quais incluem, nesse debate e disputas, o racismo, machismo, homo/trans/lesbofobia, capacitismo. Portanto, o que se conhece como direitos humanos em todo o mundo, e também no Brasil, é resultado das lutas de trabalhadores. No entanto, a sobrevivência e a ampliação de direitos reside nas lutas sociais atuais e futuras, pois, o capitalismo, por conta própria, não os ofertará à classe trabalhadora. Nesse sentido, as lutas sociais são necessárias, porque o Brasil não estabeleceu uma cultura democrática, ao contrário, o que se tem é uma sociedade antidemocrática, dada a sua formação social, marcada em seus traços constitutivos pelo conservadorismo, patrimonialismo, clientelismo, assistencialismo, ‘não acesso’, ideologia do favor’ e violências. Essa conformação colabora para a inexistência e/ou fragilidade de bases institucionais democráticas, as quais constituem real impedimento para o acesso e a efetivação dos bens. Em face dessa histórica restrição, as

ações afirmativas são estratégias que colaboram para a afirmação dos direitos positivados, conforme expresso no conteúdo da entrevista a seguir:

“Eu acho assim que são ações que são desenvolvidas pelo Estado numa tentativa de reparar alguma situação histórica, social, cultural, de privação histórica de direitos e por isso que essas ações afirmativas são voltadas para determinados grupos da sociedade que historicamente sempre foram marginalizados ou tiveram restrição de acesso a direitos, restrição de políticas públicas. Então essas ações, elas vêm realmente afirmar esse direito que sempre foi negado historicamente, para que elas possam ter acesso a uma política pública que, apesar de ser pública, nunca foi para essas pessoas tão pública assim, porque elas não conseguiam ter acesso a ela.” (As 32).

Portanto, não é possível pensar em direitos sem problematizar a contradição entre produção social e coletiva da riqueza e a sua apropriação privada, que se configura como a questão de fundo. Sendo assim, na sociedade capitalista a medida do direito não é a medida do acesso, pois a sua universalização é incompatível com a concentração e a apropriação privada de bens e da riqueza socialmente produzida. Portanto, não se pode esquecer o caráter limitado dos direitos como parte da cidadania nos marcos da sociedade burguesa. Isto é, eles devem ser meios, e não fim, pois este deve ser sempre a emancipação humana. Nesse sentido, o acesso aos ‘direitos’ se relaciona e limita-se à perspectiva de emancipação política, possuindo caráter limitado e parcial, embora seja a única possível nos marcos da sociedade burguesa e também porque requer a mediação do Estado. Contudo, as lutas sociais pela ampliação, defesa, garantia dos direitos devem ser fortalecidas e jamais desqualificadas, pois a luta pela afirmação dos direitos é, na atualidade, uma luta também contra o capital, sem esquecer, no entanto, que as lutas sociais pelo acesso aos bens pressupõem a generalização de processos igualitários e não hierarquizados.

Portanto, não há dúvida que, em relação ao *ethos* tradicional do Serviço Social — de ajuda, bem-estar e integração —, o *ethos* dos direitos representa significativo avanço e amadurecimento profissional, embora se limite à emancipação política. Todavia, torna-se imprescindível para a categoria profissional embrenhar-se no *ethos* dos bens que satisfaça, universal e igualitariamente, as necessidades humanas — no que tange à quantidade e à qualidade —, sob a perspectiva crítica dos direitos humanos. Isto é, como processos e resultado das lutas sociais e coletivas pelo acesso aos bens necessários para concretizar a dignidade humana, e, assim, construir a perspectiva de emancipação humana.

Não obstante a dignidade da pessoa humana ser um dos princípios fundamentais inscritos na Constituição Federal, a permanência sócio-histórica do racismo e, por conseguinte, da inferioridade em relação à população negra e aos povos indígenas, ganham materialidade e

concretude por meio da discriminação, quando se apreende as diferenças entre as classes sociais, raça e etnia no que se refere ao mercado de trabalho e também ao acesso e à fruição dos serviços de saúde, habitação e educação. Contudo, a perspectiva de acesso adotada nesta Tese não coaduna com o sentido de inclusão e exclusão social, como pode ser observado quando *“ações afirmativas seriam a garantia, vamos dizer assim, a possibilidade, a oportunidade, dar oportunidade aos excluídos, na verdade, aos socialmente excluídos, seja na questão de trabalho, seja na questão do acesso à educação, resumindo”* (As 34).

Todavia, a partir do conteúdo transcrito da entrevista As 34, as ações afirmativas possibilitariam o acesso ‘aos socialmente excluídos’. Como se sabe, o conceito de exclusão social possui polissemia e fluidez, e também de inclusão social. No entanto, a análise da realidade social, à medida que é operada com base no binômio exclusão-inclusão, ou quem está dentro e quem está fora, desvela um significado positivista, dual e funcionalista das relações sociais. Portanto, “como conceito, nos parece que a noção de exclusão social assume uma frágil potencialidade explicativa das determinações contemporâneas do capitalismo” (SANTOS, 2021a, p. 166).

Por sua vez, a noção de inclusão pode apresentar maiores complicadores, pois, além de guardar consigo o significado original da exclusão, não se pode afirmar que esta palavra se constitua em uma noção, tampouco em um conceito, mas num discurso que escamoteia o monopólio das classes dominantes no acesso aos bens e serviços sociais (BONETI, 2006). Sendo assim, a intenção de analisar a categoria inclusão na sequência, e conjuntamente à categoria democratização do acesso, está em distinguir inclusão e acesso, pois, embora seus significados possam até se ‘parecer’, na essência guardam significações diferentes. Enquanto o acesso e a privatização dos bens é determinação estrutural do capitalismo, a inclusão não é. A inclusão-exclusão assenta-se na lógica dual, binária e maniqueísta, na qual o fato de estar incluído ou excluído é reportado ao sujeito, remetendo à incapacidade individual, à inferioridade e à desqualificação pessoal, ao invés da estrutura da sociedade capitalista hierarquizada, normalizadora e concentradora. Portanto,

[...] a armadilha conceitual que envolve o discurso da “exclusão social” tem, via de regra, na sua aparente antípoda, a “inclusão social”, um chamamento importante, de onde a problemática residiria no déficit de inclusão e não na existência mesma dessa forma social na qual se engendram tais desigualdades [...] (SANTOS, 2021a, p. 167).

Em que pese a armadilha conceitual do binômio exclusão-inclusão social, a categoria **Inclusão social** foi mencionada por seis assistentes sociais, sendo que três apontam as ações

afirmativas como ‘forma’ de inclusão, residindo no plano do significante, na configuração visível dos conteúdos, enquanto os conceitos que advêm dos conteúdos estão no plano dos significados, conforme excertos na sequência: “*forma de inclusão*” (As 11), “*forma de incluir pessoas que, de alguma forma, estão de fora*” (As 13), “*garantir o direito de inclusão de pessoas*” (As 9), “*forma que elas pudessem fazer uma inclusão*” (As 20) e “*uma política que vem a contribuir para a gente pensar em inclusão social*” (As 29), “*então, toda aquela ação que inclua as pessoas que estejam alijadas de algum direito por conta de uma condição, eu considero como ação afirmativa*” (As 12).

Ao atribuir à inclusão social como forma, logo, significante, ao invés de significado, pode parecer que a simples ‘inclusão’ por si só possibilitaria modificar estruturalmente o não acesso e/ou a privação do acesso no capitalismo. Contudo, a forma inclusão não é a forma do capitalismo, pois este possui a forma mercantil, ou seja, na sociedade capitalista, tudo se torna mercadoria, vendável e comprável. Portanto, a inclusão não porta o significado imediato de acesso a bens, à riqueza, à cultura, às políticas públicas, pois a possibilidade de transformação da ‘forma’ mercantil encontra-se nas lutas sociais, isto é, o motor da história¹³³. Sendo assim, a inclusão social pode caracterizar-se numa discursividade vaga, abstrata, descontextualizada, sem mediações e contradições, não qualificadora, traduzindo-se em um discurso de cunho conservador, desconsiderando que a transformação da ‘forma’ mercantil e, por conseguinte, o acesso igualitário e não hierarquizado dos bens, pressupõe as lutas sociais que os seres humanos engendram visando à dignidade humana.

Portanto, ao tomar as ações afirmativas como forma de inclusão social, identificada no conteúdo das entrevistas, a utilização do par incluído/excluído pode contribuir para escamotear a dimensão estrutural do acesso aos bens no capitalismo, verificando-se uma fetichização da inclusão social, de modo a compreendê-la somente enquanto fenômeno, fragmentando a realidade social e desconsiderando as determinações estruturais do capitalismo, em especial a privatização do capital, seja ele capital monetário, simbólico, cultural, etc. Diante disso, a ênfase na inclusão dos excluídos, na concepção dual do dentro e do fora, rearticula elementos que sedimentariam a base do projeto ideopolítico conservador de substrato durkheimiano, mas que também já foi anteriormente empregado pelos autores contratualistas, em especial Hobbes

¹³³ A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada [...]; (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

e Rousseau, fornecendo as bases de uma sociologia política conservadora (BONETI, 2006; SANTOS, 2021a).

Desse modo, as ações afirmativas não podem tomar a forma de, tampouco significar, uma inclusão social descontextualizada, vazia, ou ‘desinteressada’, relegada ao sentido de somente ‘incluir’. Como se o ‘colocar alguém dentro de algum lugar que esteja fechado’ fosse suficiente, como um fim em si mesmo. Ao contrário, as ações afirmativas devem concretizar-se como estratégias antagonistas de acesso mais igualitário e não hierarquizado, e que esse acesso também signifique e se comprometa com o reconhecimento, o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade e a redistribuição, pavimentando, a partir daí, a construção e o fortalecimento de processos sociais que objetivem a dignidade humana e a emancipação social. Sendo assim, somente ‘colocar alguém dentro’ não é suficiente, pois é imprescindível o reconhecimento, o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade e a redistribuição nas modificações desses espaços. Não se pode pensar apenas em ‘entrar’, mas sim, em ‘entrar e transformar’.

Outrossim, a inclusão significa, no sentido etimológico: conter, em fazer parte de, participar de, ação de acrescentar ou colocar algo ou alguém no interior de, entrar num lugar até então fechado. Esses significados também revelam que a inclusão opacifica o caráter das lutas sociais, ao considerar que ‘alguém’, ou o ‘Estado’, vai ‘incluir’ os ‘excluídos’, e, assim, indica uma postura de passividade da sociedade civil, indo de encontro à perspectiva da luta social como motor da história. Além disso, o estar incluído, contrapõe-se à noção de cidadania substantiva, alinhando-se à perspectiva de cidadania formal, a qual possibilita a condição de estar incluído no contrato social, podendo usufruir dos direitos somente àqueles que estão incluídos no contrato social homogeneizador da modernidade — tendo em vista a dificuldade do contrato social em reconhecer as diferenças —. Sendo assim, a palavra inclusão assume

[...] uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura, etc. (BONETI, 2006, p. 192).

No intuito de contrapor-se à sociedade capitalista, que pretende mercantilizar todas as esferas da vida social, e também a padronização e a normalização, encontram-se as lutas sociais por direitos humanos, pelo acesso igualitário e não hierarquizado. Essas lutas, e também as possibilidades de transformação societária advêm do movimento contraditório do real, o que pressupõe dialeticamente a coexistência dos contrários, dos diferentes, e não o afã homogeneizador maniqueísta e binário do estar incluído-excluído.

Diante do analisado neste subitem, o democratizar — tornar algo acessível — não se restringe somente ao ingresso, tampouco à ‘inclusão’. O acesso também pressupõe permanência, isto é, o reconhecimento, o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade e a redistribuição. Esses cinco deveres básicos informam a direção social e o compromisso com a dignidade humana ao refutar intenções colonialistas e universalistas. Nesse sentido, no próximo subitem analisam-se as ações afirmativas como estratégia de acesso à educação superior pública brasileira, em especial nas universidades federais — as quais possuem acessos hierarquizados, meritocráticos e desiguais —, mas também como a permanência estudantil, principalmente a assistência estudantil, pode configurar-se também como uma ação afirmativa, ancorada na perspectiva crítica dos direitos humanos, que objetiva a democratização do ensino.

4.2.4 Acesso à universidade e permanência estudantil

Dentre o acesso às políticas públicas, e aos direitos humanos que elas se propõem a garantir, assegurar e materializar, há o **acesso à universidade**, citado em 23,52% das entrevistas como significado de ações afirmativas, as quais são “*uma forma de fazer com que a Universidade realmente seja uma universidade pública*” (As 27) de modo a “*garantir aos que não têm acesso de forma igualitária o espaço dentro da universidade*” (As 25). Mas, para além de garantir e assegurar o acesso às universidades, as ações afirmativas também significam a **permanência** nesses espaços, sobretudo por meio da **assistência estudantil**. A significação da assistência estudantil como ação afirmativa, esteve presente em somente cinco entrevistas, representando 14,7%, conforme entrevistas na sequência:

“eu vejo que as ações afirmativas elas são base para nós da assistência estudantil. Porque nós temos um perfil um pouco diferente das outras universidades, então elas estão no cerne do nosso trabalho.” (As 3).

“Eu acho que é assim, como é que eu penso ação afirmativa hoje é tu dar condições dos teus alunos, sejam eles da própria cidade ou alunos de fora, de permanecerem na Universidade, mas também não só a situação econômica.” (As 7).

“Ações afirmativas são... a gente sempre bate nessa tecla assim que as pessoas acham que são só ações pra indígenas e quilombolas, especialmente aqui que a gente atende, mas são todas as ações pra minimizar as diferenças, as desigualdades que fazem com que as pessoas não tenham o mesmo acesso. Então o estudante que entra por qualquer das modalidades da lei de cotas, o indígena ou quilombola, o estudante que é assistido por nós é de uma ação afirmativa.” (As 8).

“[...] programas específicos de permanência dos cotistas, então são ações afirmativas internas.” (As 10).

“Ação afirmativa eu entendo que é uma ação para auxiliar os alunos, principalmente os alunos com alguma deficiência ou até mesmo não tanta deficiência, mas também,

na verdade as ações afirmativas também são para alunos com baixo recurso. Então essas ações são para fazer com que esses alunos tenham as mesmas condições que os outros alunos que vem de outras origens, com nível de ensino superior àquele aluno. Então eles vão ter ações que vão auxiliar desde auxílios pedagógicos ou não pedagógicos, auxílios financeiros que eles precisam também, porque também tem que comer, tem que se vestir, tem que ter transporte. E aqueles que vem com problemas de deficiência por exemplo, visual, intelectual, dificuldade de locomoção. Então essas ações afirmativas vêm englobar para todo esse grupo e todos terem as mesmas condições [...] porque na verdade acaba nós também fazendo as ações afirmativas porque o que nós fazemos, então esse conjunto de profissionais que trabalham na parte mais pedagógica, os profissionais que trabalham na área emocional que é o psicólogo e nós aqui também, então a gente faz esse trabalho de escuta e tudo e faz com que esses alunos consigam trabalhar, então as ações afirmativas eu entendo dessa forma” (As 24).

Com base no conteúdo das cinco entrevistas, onde a assistência estudantil foi significada como modalidade de ação afirmativa, percebe-se que em três destas, as ações afirmativas estão relacionadas ao trabalho profissional de assistentes sociais no âmbito da assistência estudantil, conforme expressam: “*então elas estão no cerne do nosso trabalho*” (As 3), “*a gente atende*” (As 8), “*na verdade acaba nós também fazendo as ações afirmativas*” (As 24). Nesse sentido, para ser possível a vinculação profissional das ações afirmativas como demanda de trabalho profissional de assistentes sociais, fazem-se necessário identificá-las e correlacioná-las às manifestações da questão social¹³⁴, objeto de trabalho e matéria-prima profissional, tendo em vista que a questão social expressa:

[...] desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. (IAMAMOTO, 2015, p. 160).

Portanto, a questão social é produzida e reproduzida a partir da lei geral da acumulação capitalista (criação da miséria simultânea à acumulação do capital), e expressa as relações sociais antagônicas constitutivas da contradição entre capital e trabalho, indissociáveis da sociabilidade capitalista. Mas a questão social também condensa uma arena de lutas¹³⁵ e

¹³⁴ Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem sua raiz comum: a produção social cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 2015, p. 27). A questão social na cena contemporânea, em tempo de capital fetiche e na era das finanças está sendo reconfigurada tendo em vista o predomínio do capital financeiro. “Nessa perspectiva, a *questão social* é mais do que as expressões de pobreza, miséria e ‘exclusão’. Condensa a banalização do humano, que atesta a radicalidade da alienação e a invisibilidade do trabalho social – e dos sujeitos que o realizam – na era do capital fetiche. A subordinação da sociabilidade humana às coisas – ao capital-dinheiro e ao capital mercadoria –, retrata, na contemporaneidade, um desenvolvimento econômico que se traduz como barbárie social” (IAMAMOTO, 2015, p. 125).

¹³⁵ Os acontecimentos do ano de 1848 são considerados como um marco na compreensão, por parte do proletariado, de que a supressão da questão social estava necessariamente atrelada à supressão da ordem burguesa. “A questão

disputas políticas entre projetos societários distintos, geradas pelo conjunto das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que os indivíduos enfrentam diante da exploração e expropriação do capital. Essas rebeldias e resistências fazem com que a questão social extrapole a esfera privada e irrompa na esfera pública, exigindo do Estado, além do reconhecimento pelos direitos humanos da grande maioria da população (a classe trabalhadora) e de melhores condições de trabalho e proteção social, uma intervenção sistemática e organizada, que marca o início da política social pública, *locus* privilegiado do exercício profissional de assistentes sociais (IAMAMOTO, 2001; 2015).

Sendo assim, configura-se a partir da intervenção do Estado e por meio de respostas institucionalizadas o nascimento das políticas públicas, especialmente as políticas sociais, articulando-se à emergência do Serviço Social. Todavia, o Serviço Social — profissão inscrita na divisão sociotécnica do trabalho — não surge da evolução e profissionalização das práticas caritativas e filantrópicas, pois estas já existiam antes da consolidação do modo de produção capitalista; tampouco nasce da incorporação pelo Estado de formas tradicionais de ajuda, mas é engendrado a partir das demandas objetivas do capitalismo, isto é, pressupõe as relações sociais capitalistas (IAMAMOTO, 2015).

Diante disso, a questão social constitui-se na base de fundação do trabalho profissional de assistentes sociais, como componente central da relação entre a profissão e a realidade social, e, sobretudo, como elemento transversal à formação e ao exercício profissional. Isto posto, o assistente social atende as distintas e variadas expressões da questão social, principalmente por meio da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas e sociais em instituições públicas, privadas e organizações populares; encaminhamento e orientação social a indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais — população usuária — a fim de identificar recursos e de utilizá-los no atendimento e na defesa de seus direitos humanos; planejamento e administração de benefícios e Serviços Sociais; planejamento, execução e avaliação de pesquisas que contribuam para a análise da realidade social e subsidiem ações profissionais eficazes, eficientes e efetivas; prestação de assessoria e consultoria a instituições públicas e privadas, e também apoio aos movimentos sociais no exercício e na defesa dos direitos humanos; e realização de estudos socioeconômicos com a população usuária para fins de acesso a benefícios e serviços sociais junto a instituições públicas e privadas e outras entidades¹³⁶

social é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo, não se suprime a primeira conservando-se o segundo” (NETTO, 2001, p. 45). Especificamente, no Brasil, a questão social irrompe na década de 1930 do século XX.

¹³⁶ No que tange às atribuições privativas de Assistentes Sociais, consultar a Lei n. 8.662 de 07/06/1993, que dispõe sobre a profissão de Assistente Social.

(CFESS, 2012). Essas competências profissionais, aliadas aos valores do projeto ético-político profissional são movimentadas por assistentes sociais durante seu trabalho profissional na assistência estudantil das universidades federais do RS. Entretanto, esta Tese não tem como foco o trabalho profissional de assistentes sociais, mas tão somente identificar as expressões da questão social, que chegam ao cotidiano de trabalho profissional na assistência estudantil das universidades federais do RS através das demandas, as quais requisitam respostas profissionais e constituem-se objeto das políticas públicas, dentre elas as ações afirmativas. Com isso, no Quadro 8 sintetizam-se as principais expressões da questão social que chegam ao trabalho profissional de assistentes sociais das universidades federais do RS.

Quadro 8 – Expressões da questão social que assistentes sociais identificaram no cotidiano de trabalho profissional.

FREQUÊNCIA	EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL – DEMANDAS PROFISSIONAIS
17	Saúde mental
15	Homofobia – Transfobia
12	Renda – Vulnerabilidade econômica
11	Trabalho
11	Família – Fragilidade nos vínculos familiares
12	Racismo
12	Preconceito – Discriminação
10	Violência contra a mulher
9	Gênero
7	Violência
6	Uso de álcool e outras drogas
6	Pobreza
5	Xenofobia
3	Desigualdade social
2	Pertencimento à universidade
2	Poder

Fonte: Informações sistematizadas pela autora com base na pesquisa de campo, conforme metodologia.

As informações constantes no Quadro 8 indicam que as manifestações da questão social que chegam ao cotidiano de trabalho como demandas profissionais e, assim, requisitam respostas profissionais, extrapolam a dimensão da renda e da desigualdade social. Percebe-se, no agrupamento das manifestações da questão social, que a maioria dos resultados expressa desigualdades “[...] políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas

relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais [...]” (IAMAMOTO, 2015, p. 160). As entrevistas a seguir ilustram algumas das expressões da questão social:

“Esse é o maior quesito de hoje, a maior demanda dos alunos, a parte da saúde mental. A parte da saúde mental é o que mais está demandando, e eu acho que é geral.” (As 7)

“Então se expressa a questão social aqui no preconceito, na discriminação de todos os tipos, não é só PPI, é LGBTfobia, transfobia, a gente tem casos importantes disso. Então eu vejo assim, as diferentes expressões da questão social que estão presentes, passam por aí assim, por todas essas desigualdades, sejam concretas, objetivas, econômicas, mas também no âmbito mais subjetivo assim, preconceito étnico, de origem mesmo, até de origem escolar.” (As 10)

“Das mais diversas formas, elas se expressam, na violência física contra as mulheres, o assédio sexual contra as mulheres.” (As 28)

“Aparece, o racismo aparece. Relatos, principalmente, de alguns cursos específicos aqui da universidade - Arquitetura, Medicina, Odonto - e principalmente em relação a professores. Aparece, sim de colegas, mas o que é mais recorrente, eu acho, assim, pelo que eu me lembro, é em relação ao professor.” (As 4)*

A permanência estudantil pressupõe, além de ações por meio de auxílios financeiros — a redistribuição —, também o reconhecimento. O reconhecimento crítico deve estar sempre atrelado à crítica, a fim de que o elemento das lutas de classe não seja suprimido, do mesmo modo que a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e sustentam-se simultaneamente. Isto porque “[...] as lutas contra o racismo, o imperialismo e o sexismo respondem a formas de dominação tão reais, injustas e profundamente arraigadas na sociedade capitalista quanto àquelas que dão origem à luta de classes” (FRASER, 2020, p.186).

Em relação à assistência estudantil, embora o Decreto n. 7.234/2010 estabeleça o recorte e limite da renda *per capita* familiar para o atendimento de estudantes quanto à redistribuição do acesso aos bens necessários para a permanência estudantil objetiva, importa destacar que, dentre os dez eixos de ações que o PNAES prevê, algumas dessas ações figuram no campo do reconhecimento e da valorização da diversidade e das diferenças das coletividades sociais discriminadas. Portanto, é preciso que a assistência estudantil seja compreendida não apenas enquanto redistribuição de recursos materiais, mas que também reconheça e incorpore a dimensão afirmativa, e contribua, de maneira mais efetiva, para a permanência estudantil nas universidades. Para tanto, importa conhecer o modo com que a assistência estudantil vem sendo conformada — quanto ao seu papel e atendimento das demandas de estudantes, como a articulação com a política de cotas e as modificações a partir desta — sob o prisma analítico de assistentes sociais, vocalizando uma das principais profissões que operacionalizam a assistência estudantil. A Figura 4 ilustra a síntese desses resultados que serão analisados.

Figura 4 – Síntese da conformação da assistência estudantil nas universidades federais do RS.



Fonte: Informações sistematizadas pela autora, com base na pesquisa de campo, conforme metodologia.

Com base na Figura 4 apresenta-se o agrupamento dos dados empíricos da pesquisa realizada, referindo-se ao atendimento das demandas e necessidades de estudantes – “para quê” da assistência estudantil. Para 14 assistentes sociais a assistência estudantil operacionalizada nas universidades federais do RS atende as necessidades de estudantes, estando de acordo com outros sete assistentes sociais que reconhecem que as universidades possuem uma assistência estudantil ‘ampla’. Contudo, de acordo com outros 19 assistentes sociais (55,88%), a assistência estudantil nas universidades federais do RS atende as necessidades e demandas de estudantes de forma parcial/básica, sobretudo por meio de auxílios financeiros, os quais estão no campo da redistribuição. Igualmente, 18 assistentes sociais disseram que a assistência estudantil deveria ampliar-se para além do econômico, e avançar nas seguintes ações: acolhida, acompanhamento da permanência, apoio pedagógico, apoio psicossocial, proteção, prevenção e segurança, estar mais perto dos estudantes, redes de apoio, espaços de troca, permanência de estudantes nos cursos e estar mais perto dos colegiados dos cursos devido às barreiras com docentes e universidade classista, pertencimento, estudantes negros, alunas-mães, coadunando com a dimensão do reconhecimento e dimensão afirmativa. Outros sete assistentes sociais citaram alguns pontos a melhorar: assistência estudantil nos estágios; existência de demanda reprimida por moradia estudantil; saúde mental e material pedagógico. Por fim, quatro

assistentes sociais citaram os seguintes pontos a melhorar: aumentar recursos orçamentários (1 assistente social), tornar-se política de Estado (1 assistente social); realizar pesquisas institucionais acerca do perfil estudantil (beneficiário e ‘potencial’ beneficiário) e das demandas e necessidades estudantis (2 assistentes sociais). Nota-se que a organização da assistência estudantil, do ponto de vista do planejamento e da gestão da assistência estudantil, foi o ‘ponto’ a ser melhorado que obteve a menor atenção de assistentes sociais, tendo em vista que apenas quatro profissionais apontaram necessidades de melhorias nessa área, denotando a tradicional imagem social do assistente social como ‘executor terminal de políticas sociais’ (NETTO, 2002), embora o atual e pertinente questionamento da assistente social: *“Quais as outras demandas que nós do núcleo do serviço social, da própria pró-reitoria poderíamos desenvolver para que o aluno tivesse um acesso e uma permanência mais efetiva para abarcar todas as questões? Que é bem complexo, mas é de pensar”* (As 30).

Outro resultado a destacar refere-se ao fato que nenhum assistente social apontou como necessidade a constituição de processos de gestão participativa e democrática na assistência estudantil, tais como: orçamentos participativos, fóruns de assistência estudantil, conselhos tripartites (estudantes, profissionais e gestão). Salienta-se que a ampliação de canais de participação de usuários e profissionais da política pública, deve objetivar a definição de necessidades, prioridades, serviços, de modo a exercer um processo social de participação social como direito, e não como concessão (PRATES, 1995). Do contrário, sem uma gestão democrática, pode haver a manutenção de programas paliativos que não apresentam resultados satisfatórios em termos de respostas às necessidades de usuários. Em relação à categoria profissional, a não participação de assistentes sociais no planejamento e gestão participativa e democrática da assistência estudantil, pode denotar a existência de um baixo reconhecimento profissional pela gestão, embora o quadro funcional seja qualificado, porém desmotivado, como expressa a assistente social, em relação ao planejamento da assistência estudantil: *“A gente pede, a gente implora, a gente rasteja, mas é difícil. E quando chega já chega naquele nível que tu conhece, que é o nível que o negócio está pegando fogo e a gente tem que chegar com o extintor já para apagar o fogo, sendo que a gente nem ajudou a tacar fogo no negócio”* (As 30). Diante desse contexto, reafirma-se a necessidade da assistência estudantil avançar para uma gestão democrática, participativa e afirmativa — dado sua inexistência nas instituições —, pois a democratização do ensino superior público, passa, para além do acesso, pela permanência, pela participação e pela afirmação das vozes e necessidades historicamente silenciadas. Outrossim, no âmbito do Serviço Social, revela-se a necessidade de os assistentes sociais inserirem-se em outros processos de trabalho, sobretudo os que envolvem as decisões

das políticas públicas, a fim de romper com rotinas burocráticas, e estar na luta e defesa pela ampliação dos direitos humanos e pelo atendimento das necessidades da classe trabalhadora.

Ao se considerar os dados empíricos, como síntese, a análise e a discussão guiar-se-ão a partir do par categorial assistência estudantil básica x assistência estudantil mínima, a qual emergiu tanto em relação ao “papel” da assistência estudantil na e para a permanência estudantil universitária quanto em relação ao atendimento das demandas/necessidades estudantis. Entende-se que as ações, serviços e benefícios de assistência estudantil devem considerar a sua função enquanto política de proteção social (MOCELIN, 2019a), mas também a totalidade da vida de estudantes, compreende o acesso à alimentação saudável, à moradia, à saúde física, mental e emocional, às condições financeiras de sobrevivência, às condições de estudo, o pertencimento à universidade, enfim, às condições e os modos de vida de uma parcela significativa da comunidade universitária. Diante disso, também é preciso que o planejamento, a gestão e a execução de políticas e ações institucionais da assistência estudantil, atendam as demandas do Quadro 8, respeitem e reconheçam a diferença e a diversidade, fortalecendo uma cultura de direitos humanos, do compromisso e da função social das universidades.

Sendo assim, segundo os assistentes sociais participantes da pesquisa, as demandas e necessidades são atendidas ‘em partes’. No entanto, somente uma assistente social apontou que o atendimento centraliza-se no ‘mínimo’, não chegando nem ao ‘básico’: *“em partes, porque é assim, é sempre uma luta, sabe, é tudo trabalhando com o mínimo, não com o básico. Então eu vejo que a instituição* faz, mas a gente tem que estar sempre no embate, e é mínimo, eu não vejo como sendo nem básico assim”* (As 3).

A noção de mínimos sociais é heterogênea, e varia conforme o modelo de proteção social em cada país. Contudo, geralmente se define mínimos sociais como recursos destinados à subsistência, que, ao assumir a forma de renda e/ou outros benefícios, se fazem presentes nas diversas políticas públicas sociais setoriais, como saúde, educação, assistência social, dentre outras, e também se destinam a segmentos sociais específicos de beneficiários: pessoas com deficiência, população idosa, mulheres (em determinadas situações), viuvez, refúgio/migração, e para o segmento estudantil (PEREIRA, 2000).

Um dos elementos comuns nas políticas que utilizam a transferência de renda e outros benefícios como mínimos sociais é a exigência de contrapartidas dos beneficiários, por exemplo as do Programa Bolsa Família (que exige contrapartidas na saúde e educação), e também na assistência estudantil (geralmente as universidades exigem um percentual mínimo de aprovação nas disciplinas e a frequência acadêmica). Assim, “o básico é direito indisponível (isto é, inegociável) e incondicional de todos, e quem não o tem por falhas do sistema socioeconômico

terá que ser ressarcido desse déficit pelo próprio sistema” (PEREIRA, 2000, p. 35), enquanto as necessidades humanas são universais, referem-se à concretização de direitos por meio das políticas públicas.

As necessidades humanas básicas como categorias objetivas e universais, que devem ser satisfeitas concomitantemente, são: saúde física e autonomia. Nenhuma das duas categorias constitui um fim em si mesmo; ambas são *condições prévias* ou *precondições*, cuja satisfação adequada poderá impedir a ocorrência de sérios e prolongados prejuízos à participação social e à libertação do ser humano de qualquer forma de opressão. Objetivo último, portanto, da satisfação concomitante dessas duas necessidades básicas é contribuir para a *participação* das pessoas tanto nas formas de vida e cultura das quais fazem parte (autonomia de agência) quanto nos processos de avaliação e crítica dessa cultura, com o propósito de melhorá-la ou modificá-la (autonomia crítica). (PEREIRA, 2000, p. 83).

Embora os assistentes sociais tenham apontado o atendimento das necessidades pela assistência estudantil como ‘básico’, percebe-se, a partir dos pressupostos (PEREIRA, 2000), que a assistência estudantil atende aos mínimos e não ao básico, pois, para o atendimento das necessidades humanas básicas, a assistência estudantil deveria ser universal e não focalizada.

Nesse sentido, destaca-se o movimento de autoconsciência e suspensão ética do cotidiano realizado pela assistente social (As 3), que, após ter referido, inicialmente, *“em partes”*, percebe que o atendimento é mínimo e não básico. Diante disso, existe um discurso na categoria profissional de assistentes sociais de que a assistência estudantil deveria ser ‘ampliada’, rumo ao atendimento integral, considerando e envidando ações com esse objetivo, pois *“eu acho que a grande questão hoje de discussão é essa, que não é só o econômico que pauta a permanência do aluno”* (As 7), em razão

“que existem outros fatores acadêmicos que são extremamente importantes, do entendimento dos professores e do colegiado, da própria instituição, de que a permanência deles em si não incide só sobre a questão monetária, porque isso é um erro a gente pensar que se a pessoa tiver todas as bolsas possíveis e imaginárias oferecidas pela Instituição, ela vai ter sucesso, não necessariamente. Mas as pessoas às vezes não têm esse entendimento, as pessoas acham que por ela acessar a assistência estudantil e ela ter todos os programas e benefícios, ela deveria sim ter um sucesso acadêmico, mas a vida não é feita só dessas questões” (As 30).

No entanto, não se pode deixar de apontar a contradição que há quanto ao atendimento das necessidades na assistência estudantil, entre mínimo e básico, pois, o conceito de necessidades humanas básicas, ao incorporar a autonomia, já traz no seu bojo a perspectiva integral e ‘ampliada’, isto é, para além da compreensão de mínimo como sinônimo de subsistência. Portanto, se a assistência estudantil atendesse as necessidades humanas básicas, ela já estaria atendendo a perspectiva ‘ampliada e integral’. Ademais, como ilustra o assistente

social, o atendimento das necessidades pela assistência estudantil é parcial, pois “na concretude, não [atende as necessidades], porque eu acho que nenhuma cumpre. E não é porque não cumpre, é porque as necessidades humanas são assim: na hora que tu consegue alcançar essa necessidade, tu cria outra, tá?” (As 18).

A discussão, atrelada ao atendimento mínimo, ao considerar que cada universidade (e cada *campus* das universidades) tem a sua fragilidade no atendimento referente a cada uma das 10 áreas que o PNAES dispõe, precisa evoluir para concretizar a assistência estudantil, pois, embora tenha uma previsão legal do direito, ele é parcialmente efetivado. Esse atendimento ‘mínimo’ — e não ‘em partes’ — das necessidades pela assistência estudantil, traduz a lógica do *workfare* e das contrapartidas dos beneficiários, presente, na atualidade, nas políticas de proteção social, as quais estão cada vez mais condicionadas e focalizadas. Mesmo que a assistência estudantil seja operacionalizada com característica de atendimento mínimo, assistentes sociais, de modo elucidativo, referem a necessidade de avançar, e apontam possíveis ações e serviços a serem oferecidos nas universidades, e que o Serviço Social está sempre na luta e na defesa da e pela assistência estudantil. Na sequência, embora extensa, os excertos de conteúdo das entrevistas ilustram esta discussão:

“a gente precisa ainda construir um programa mais de manutenção da permanência subjetiva também desse estudante, isso a gente não consegue dar ainda, pelo menos na minha avaliação, um suporte efetivo. É um acompanhamento mais, que não se restringe só a questão do desempenho acadêmico, mas da permanência na universidade, da sociabilidade do estudante aqui, na aceitação dele nos diferentes grupos, no acesso à cidade, que não fique só assim “ah tá ele tem onde morar, ele tem o que comer, ele tem como vim, ele tem o transporte”. No âmbito da permanência, da infraestrutura da permanência eu acredito que ele tem sido fundamental. E às vezes tu não precisa nem de tanto recurso financeiro, faz uma roda de conversa. Talvez a assistência estudantil pudesse começar também a se preocupar com isso e oferecer esses espaços de troca e convivência, criação de redes de apoio, também de uma forma a contaminar esses cursos para essa preocupação, as COMGRADs com essa preocupação. Eu sinto mais a necessidade de talvez da gente conhecer na COMGRAD, no curso, como que está a presença do cotista lá. A gente fica muito com a assistência estudantil, tá e academicamente e a interação social, a sociabilidade desse sujeito?” (As 10).

“[...] a gente tenta, está tentando construir no campus uma forma de atendimento dos outros eixos PNAES que a Pró-Reitoria não está dando conta, porque não tem recurso. Que a gente consegue atender aqueles quatro eixos principais: moradia, alimentação, transporte e creche, minimamente pela Pró-Reitoria com recurso PNAES e algum recurso da instituição também. E o que a gente não consegue para além disso, parte de cultura, esporte, lazer, a gente tenta, está tentando construir no campus uma espécie de, eu uso entre aspas, mas uma espécie de política local de acompanhamento social, que a gente tem chamado aqui. Que aí são ações, que vão para além das questões materiais, que são aquelas coisas do suporte mesmo, do acolhimento, do abraço, como eu digo, de vez em quando, visita domiciliar, que é algo que a gente não estava fazendo, no âmbito do atendimento desses quatro eixos, não dá conta de fazer a não ser em casos pontuais de análise sócio. Permanência por esses outros, por essa outra ótica.” (As 12).

“em relação aos benefícios, eu penso que nós poderíamos ampliar, por exemplo, para os materiais, porque esse aluno ele chega, ele é cotista, ele tem onde morar, ele tem o que comer, ele tem como se locomover, mas ele tem assim ainda muita dificuldade de acesso a equipamentos.” (As 15).

“outra questão que é problemática para nós é a questão de garantir isso nos estágios. Nos estágios, é bem complicado, principalmente os alunos que tem práticas, porque se o estágio é obrigatório, a assistência estudantil precisa estar junto. Eles precisam. No momento que eles mais precisam é negado o acesso.” (As 17).

“É extremamente importante a gente ser esse suporte, não só diante dos auxílios, para não parecer uma coisa muito assistencialista, mas a questão pedagógica, a questão psicológica que também faz parte da assistência estudantil e é extremamente importante para a manutenção desse estudante na graduação.” (As 20).

“Eu acho que precisa melhorar nessa questão pedagógica, do apoio pedagógico, acho que precisa melhorar, assim, a política. Ampliar nessa parte, acompanhamento pedagógico e psicossocial, acho que é o principal caminho assim. Óbvio que eu acho que tem que avançar também na questão das moradias estudantis. Então eu acho que a política de assistência estudantil evoluiu muito, a gente pode acompanhar, eu tive essa oportunidade, de não ter nada e daqui a pouco ter os RUs, é baita diferença, assim, deu vida aos campus os restaurantes universitários. E principalmente assim, acho que o acompanhamento, o acompanhamento da permanência, da assistência estudantil, isso na questão dos auxílios prioritários é muito importante (alimentação, moradia e transporte). Transporte para ele precisa chegar na universidade, ele precisa se alimentar, precisa ter onde morar. Mas a questão do acompanhamento psicossocial esse é muito fundamental, porque esse aluno entra, ele vem de uma situação desfavorável e para ele ter, para ele conseguir assim a equidade, a igualdade de oportunidade junto com os outros colegas, que esse é o grande, para onde está toda essa nossa proposta, é tentar a igualdade, ele conseguir se formar e ter as mesmas oportunidades que uma pessoa que não nasceu numa situação tão desvantajosa, vamos usar esse termo assim, a gente tem que ter esse trabalho mais assim de acompanhamento, sabe. Porque a gente viu, assim, tem visto muito, nesses dez anos que a gente dá auxílio alimentação, moradia e transporte, bem bonitinho. Vai lá para a sala de aula, mas nem na sala de aula ele consegue. Ele não consegue superar ali, avançar no curso, porque as dificuldades dele, essas tão supridas, mas as outras não estão.” (As 21).

“Então, na prática, se tivesse uma assistência estudantil que contemplasse realmente, não só as ações afirmativas, da pessoa deficiência, da pessoa negra ou a pessoa... Mas todos os alunos que são extremamente vulneráveis, eu acho que minimamente nós tínhamos que ter a moradia, para ter um lugar, que não seja insalubre, que seja um lugar luminoso, digno, para as pessoas morarem, aí o RU acho que ainda contempla, porque tu tem a alimentação saudável todo dia, almoço e janta. Mas assim ó, também não contempla tudo, porque é só almoço e janta, deveria ter um café, deveria ter outras coisas. Se fosse "ah, vamos contemplar, contemplar realmente a necessidade das pessoas vulneráveis". Mas a gente contempla em certa medida ali só pra... [...] Então assim ó, isso que eu te falei de que o auxílio não daria conta, se nós tivéssemos uma moradia, para eles morarem, pelo menos teria uma água encanada, uma luz adequada. A moradia estudantil, seria mais efetiva. Que daí eles morariam dentro do campus, teriam acesso à internet dentro do campus, à água, à luz, a gás.” (As 28).

“Em parte, por exemplo, tem demandas específicas para estudantes que são mães, que a gente avançou muito pouco, apesar de a gente ter só o auxílio creche a gente não tem uma política que trabalhe com essa demanda. A própria questão dos negros, a gente ainda avança muito pouco, a gente deixa muito para outros setores trabalharem, assim, não é interligado. Negros eu acho que a gente deixou a desejar, não avançou tanto, mas também por ter outros atores à frente desse processo. (As 31).

A partir dessa sequência de entrevistas percebe-se que existe uma discursividade na categoria profissional sobre a necessidade de ‘ampliar’ a assistência estudantil para ‘além do econômico’. Entretanto, os conteúdos das entrevistas mostram que a dimensão material ainda permanece, revelando uma contradição, embora o acompanhamento pedagógico e psicossocial tenha sido citado. Ademais, outra contradição pode ser encontrada na discursividade do ‘ampliar para além do econômico’: a falta de articulação entre as demandas que chegam ao cotidiano de trabalho, conforme conteúdo do Quadro 8 e a sequência de entrevistas. Todavia, quando se analisam os conteúdos quanto ao ‘o quê’ deveria ser esse ‘ampliado’ para além do econômico, a maioria das manifestações do Quadro 8 não é mencionada. E pode parecer que assistentes sociais reconhecem as manifestações da questão social na sua universalidade, mas não na singularidade-particularidade. A leitura e o conhecimento da realidade é um processo que ocorre por sucessivas aproximações e que não está nas aparências e no imediato, mas nas mediações. Esse resultado aponta para a necessidade de pesquisas que possam alimentar, nutrir e iluminar o trabalho profissional com base nas ‘verdadeiras’ necessidades dos estudantes.

“Então assim, eu acho que a gente tem muito chão, tem muita pesquisa para ser feita e acaba que a nossa atuação enquanto assistente social acaba muito mais sendo no dia a dia, na execução, na execução, na execução e a gente não consegue parar, pensar e planejar, fazer uma pesquisa e ver quem é esse nosso público, o que o nosso público está realmente necessitando, é aquilo que a gente pensa ou é aquilo que eles gostariam que fosse feito?” (As 20).

Destaca-se que há demandas do campo do reconhecimento, da diversidade, da diferença, portanto, uma das justificações das políticas de ação afirmativa. Sendo assim, infere-se que o ‘ampliar para além do econômico’, na categoria profissional, ainda não está sendo compreendido a partir dos pressupostos afirmativos, tendo em vista que encontram-se no conteúdo das entrevistas transcritas anteriormente, “manutenção da permanência” (As 10), “política local de acompanhamento social” (As 12), “o acompanhamento da permanência” (As 21). Diante disso, tem-se ‘o ampliar para além do econômico’ na assistência estudantil, restrito, sobretudo, ao acompanhamento estudantil. Sem dúvida, o acompanhamento é elemento fundamental, haja vista as inúmeras vulnerabilidades que estudantes podem apresentar durante sua trajetória no curso, e, com isso, as demandas modificam-se, pois as necessidades também se modificam. Entretanto, se um dos significados das ações afirmativas referiu-se à democratização do acesso à estrutura da sociedade (35,29% dos assistentes sociais), em razão da dívida histórica e social, que impossibilita o acesso aos bens de coletividades sociais

discriminadas, destaca-se que apenas um assistente social problematizou como as ações afirmativas poderiam ser centrais e nucleadoras da assistência estudantil, isto é, como a assistência estudantil pode fazer-se afirmativa desde o acesso à assistência estudantil, e não somente na ‘ampliada para além do econômico’, ou seja, ser afirmativa na redistribuição e no reconhecimento.

“Eu acho que quando a gente pensa a assistência estudantil a gente pensa muito na questão do recorte de renda, mas a gente não pensa, por exemplo, na questão de que forma a gente considera a questão do aluno negro, por exemplo. Porque eu estou pensando agora aqui. A questão de o aluno ser negro, no que a assistência estudantil privilegia ou não o cotista negro, por exemplo? É, na verdade, agora eu estou pensando, assim. De certa forma a gente pensa muito no cotista de renda, pela questão de vulnerabilidade econômica, mas e o cotista deficiente? Na assistência estudantil a gente não pensa. Acredito até que no caso das análises sócio a gente até consiga, de alguma forma pontuar positivamente esse aluno. Mas o aluno negro, o cotista negro? A deficiência talvez eu conseguisse ainda inserir na questão que tem alguma doença crônica, deficiência, ainda consigo pontuar ali, mas a questão étnica, não. Então, eu não vejo assim, que a gente construa a assistência com base em ações afirmativas como um todo, eu não enxergo dessa maneira ainda. São questões que assim, intencionalmente, eu não vejo ainda as ações afirmativas como centrais na constituição da assistência estudantil aqui da universidade. De uma forma intencional, sabe? De colocar as ações afirmativas de forma intencional como algo para ponto de partida para a construção de uma... ainda não.” (As 12).*

Entende-se que a democratização do acesso aos bens também deve ser pressuposto para a permanência e não apenas para o ingresso nas universidades. Assim, sugere-se que nas análises socioeconômicas sejam incorporados os pressupostos das ações afirmativas, o que pode acontecer, por exemplo, a partir da pontuação no índice de vulnerabilidade social, ou a partir de um quantitativo de reserva de vagas em cada auxílio e programas institucionais da assistência estudantil, ou ainda como uma forma de bônus e/ou pontuação a mais. Isso de maneira que os assistentes sociais e as instituições possam associar o recorte de renda *per capita* aos pressupostos das ações afirmativas e, assim, concreta e institucionalmente, comprometer-se com a democratização do ensino superior, o que pressupõe não apenas o ingresso, mas a permanência, a extensão universitária, a gestão democrática, etc.

O descompasso e a dificuldade em incorporar os pressupostos das ações afirmativas na assistência estudantil (quanto ao ingresso, os assistentes sociais realizam as articulações das ações afirmativas) reflete-se também quando se questiona o papel da assistência estudantil, pois somente seis assistentes sociais, isto é, 17,64%, o relacionaram à política de cotas. Inicialmente, pode-se notar uma compreensão restrita de assistência estudantil e também de ações afirmativas, posto que reduz a permanência universitária à assistência estudantil, e esta, por sua

vez, limita-se ou reduz-se, sobretudo, aos auxílios de cunho financeiro. A sequência de entrevistas a seguir é ilustrativa:

“Eu acho que ela é um avanço dentro das universidades, principalmente que se quer tratar, se tu quer ter dentro da universidade cotas, acho que uma coisa está diretamente ligada a outra, o aluno cotista que é vulnerável, ele vai precisar da assistência estudantil para se manter. Não dá para pensar separado, acho que as duas coisas elas estão casadinhas, elas caminham juntas” (As 6).

“É sempre assim uma discussão que a gente tem aqui na pró-reitoria, é de utilizar, de entender assim, de que esses alunos que entraram pelas ações afirmativas eles precisam mais de um acompanhamento, não adianta só a gente dar o acesso. Porque a própria política de assistência estudantil ela vem um pouquinho ao encontro da política de cotas, né. Tanto que ela é para complementar, tanto que o Decreto da PNAES coloca ali, oriundos de escola pública, apesar de não dizer: “Peguem as ações afirmativas”. A gente sabe que só o acesso não é o suficiente para esses estudantes, não adianta a gente pode dar a melhor vaga, mas se não tiver política de permanência não vai ocorrer. Então, acho que essa preocupação eu tenho, porque vejo na universidade um acesso que tem bastante oferta de vaga e a evasão é muito grande, porque a política de permanência às vezes não está andando casada com a questão do acesso.” (As 21).*

“Eu acho que as cotas têm um papel fundamental de nos mostrar isso, sabe, que são outras questões às vezes que envolvem os estudantes, que fazem ele permanecer ou não na instituição, que não é só uma questão financeira. Eu acho que os cotistas, as ações afirmativas, começam a ampliar essa ideia da assistência estudantil não fechadinha assim para essa questão. Então se a gente conseguir avançar para essas questões e as cotas nos mostram, estão nos mostrando isso, que a diversidade, que a pluralidade, nos forcem a pensar numa assistência estudantil mais ampla, sair um pouco dessa questão.” (As 31).

“A política foi criada justamente pensando nisso, tipo assim, de tu oportunizar, porque até então se tu não tivesse a política, tu não estaria dando a oportunidade, porque não é só a vaga que garante, por exemplo, tu criar as cotas para pessoa em vulnerabilidade socioeconômica, ali acessar, mas daí tu não dá a possibilidade de ela minimamente se manter, ela não vai.” (As 34).

Apesar dessas contradições e limites, no que se refere ao atendimento das demandas e necessidades de estudantes — o para quê —, quando se analisa o ‘papel’ da assistência estudantil na e para a permanência estudantil universitária — o quê — da assistência estudantil, ela configura-se como ‘essencial’ e ‘fundamental’ para 67,64% dos assistentes sociais, isto é, para 23 dos 34, porque: “a assistência estudantil, para o aluno cotista é determinante sim na permanência” (As 15), “Fundamental, principalmente com a questão da renda mesmo, a gente percebe, é bem perceptível que tem muitos que se não tivessem a assistência estudantil, eles não iriam conseguir se manter aqui” (As 26).

“Primordial, essencial. Eu acho que para além do auxílio pecuniário, o que a gente mais tem a contribuir é com o acolhimento desses estudantes e aí entra também a questão da gente conseguir abrir caminhos para que essa permanência seja mais frutífera, para mim abrir caminhos é isso, é a gente vai segurar o rojão na situação

de racismo, é a gente vai fazer tal coisa, a gente tem que ser escudo, a gente tem que chegar junto, eu acho que aqui na Universidade, a nossa assistência estudantil precisa ser mais combativa, pegar junto.” (As 1).

“Fundamental, não só do estudante cotista, mas de um estudante cotista em si é fundamental, porque os estudantes que são realmente perfil de cotas, que são estudantes que já estavam em algum outro programa, eram atendidos em alguma outra demanda da vida deles, vamos supor “bolsa família, bolsa PETI” qualquer outra bolsa que eles recebiam anteriormente, esses estudantes, se não tiverem a assistência estudantil, não irão permanecer na Universidade.” (As 30).

Outrossim, 11 assistentes sociais (32,35%) referem que há a necessidade de avançar para uma assistência estudantil ampliada e integral, pois *“a gente [precisa] avançar nesse sentido da assistência estudantil entender que a sua atuação deve ser mais ampla, pular essa primeira ideia dos eixos prioritários do PNAES e tal” (As 31).* Destaca-se que esses resultados, já analisados anteriormente, também foram encontrados quanto ao atendimento das necessidades e demandas dos estudantes na assistência estudantil. Outrossim, atribuiu-se como papel da assistência estudantil, o ‘sucesso’ estudantil, sendo apontado por sete assistentes sociais: *“Eu penso que é de viabilizar de verdade a permanência na universidade, em poder com as suas ações, concretizar o sucesso do estudante na sua graduação” (As 19); “a assistência estudantil nesse sentido da permanência é fundamental para que eles consigam realmente finalizar a graduação e dar continuidade na pós-graduação” (As 30).* Assim, conforme mencionado anteriormente, a necessidade de pesquisa acerca das demandas e necessidades para a permanência estudantil, também são necessários o desenvolvimento de estudos que

[...] utilizem dados estruturados e longitudinais para avaliar a permanência dos estudantes no sistema de ensino superior. Estudos que relacionem o sucesso educativo com variáveis socioeconômicas e modalidade de ingresso nas instituições permitiriam, por exemplo, um mapeamento do sucesso daqueles que persistiram nas instituições e “cruzaram a linha de chegada”, bem como dos obstáculos ou facilidades enfrentadas para concretizar tal objetivo (ALVES SANTANA; MEIRELES; DE CARVALHO, 2019, p. 139).

Diante disso, para a efetividade e ampliação do processo de democratização do acesso e do reconhecimento afirmativo das diversidades nas universidades, este processo deve estar acompanhado de ações que garantam a permanência estudantil — especialmente a assistência estudantil —, e a conclusão dos estudos com sucesso acadêmico, pois somente o acesso não garante, por si só, a permanência, a qualidade das aprendizagens, o reconhecimento afirmativo. Todavia, considerar o ‘sucesso acadêmico’ implica também considerar dialeticamente a evasão

e a retenção estudantil. Nesse sentido, seis assistentes sociais identificaram como papel da assistência estudantil ser um mecanismo de diminuição da evasão estudantil:

“Acho que é importante, acho que muitos estudantes vão dizer que sem a assistência estudantil não teriam conseguido, mas muitos outros vão dizer que mesmo com todo o leque que se tem dentro da assistência estudantil não conseguiram. Mas ainda com a assistência estudantil a gente tem estudantes que vão embora.” (As 6).

A redução das taxas de retenção e evasão compõe o rol de objetivos do PNAES, juntamente com a democratização das condições de permanência de estudantes, com a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. Nesse sentido, a evasão e a retenção universitária encontram-se articuladas aos demais objetivos, pois a evasão não é somente o abandono de estudantes dos seus cursos, ou o não cumprimento de metas educacionais e desperdícios de recursos, mas pode significar a regressão das lutas sociais pela universalização da educação no Brasil, tendo potencial para violar o direito humano à educação.

Outrossim, diversas agências de pesquisas governamentais e não governamentais apontam a evasão como um dos grandes desafios educativos no pós-pandemia. Com as transformações no mundo do trabalho provocadas pela pandemia – diminuição e/ou perda de renda, rebaixamento das condições de vida da grande maioria da população —, certamente haverá impacto e aumento de demanda na assistência estudantil. Esta, por sua vez, deve estar preparada para atender as necessidades dos estudantes, porque, no cenário pós-pandemia, pode haver aumento substancial pelas ações que compõem os eixos prioritários do PNAES — alimentação, transporte, moradia — de modo que os recursos não acompanham o aumento da demanda. Ademais, no contexto pós-pandemia, além da pressão na assistência estudantil para diminuir a evasão, também é preciso refletir sobre índices de retenção, pois, os estudantes podem necessitar reduzir a carga horária dos cursos, deixando a dedicação integral e trabalhando, sobretudo na informalidade, para complementar a renda e até sustentar as famílias.

A pandemia também gerou impactos na assistência estudantil, especialmente pela ênfase no eixo de inclusão digital do PNAES, por meio da contratação de pacotes de dados móveis para o fornecimento de internet em operadoras ou empresas locais; aquisição de equipamentos — notebooks, tablets e smartphones — para garantir o acesso dos estudantes às aulas *on-line*

no período de ensino remoto¹³⁷. Mas a pandemia também alterou os processos de trabalho do Serviço Social, principalmente por causa da migração de muitas ações profissionais para o formato *on-line* tendo como rebatimentos: o aumento da alimentação de sistemas de informação, a considerável redução no atendimento ao estudante e a pressão e cobrança das gestões por resultados dos processos seletivos e de análises e estudos socioeconômicos, considerando-se o aumento da demanda e a urgência pelo acesso à internet e aos equipamentos.

Quanto à identificação das modificações na assistência estudantil a partir da Lei de Cotas (2012), 14 assistentes sociais não a identificaram, indo ao encontro de outros sete que iniciaram seu trabalho profissional nesse espaço sócio-ocupacional após as cotas e, por isso, não foi possível dimensionar o ‘antes e o depois’. Sendo assim, para 21 (61,76%) assistentes sociais a institucionalização da política de cotas em nível nacional não teve rebatimentos na operacionalização da assistência estudantil, conforme os trechos das entrevistas citados na sequência: *“Na política específica acho que não sei se foi pensando, não, não tem nenhuma frente de trabalho vinculada à questão racial da PRAE, ou à questão da pessoa com deficiência, acabam sendo tratados os casos individuais. É, em alguns momentos a gente até já pensou.”* (As 4); *“Agora aqui na universidade*, que já tem a caminhada, já existia o núcleo consolidado com vários profissionais, da minha entrada para cá não posso te dizer um ponto específico.”* (As 9); *“No período que eu estou aqui, não. E o momento que eu tive conhecimento desse processo todo foi quando eu ingressei aqui, quando eu comecei a trabalhar diretamente com isso”* (As 11). Todavia, é importante destacar que sete assistentes sociais iniciaram o trabalho profissional após a institucionalização da política de cotas em 2012, o que pode ter sido um impacto no aumento do quantitativo de profissionais na assistência estudantil, embora nesta Tese não se tenha objetivado o ‘antes e o depois’. Só o fato de os assistentes sociais ingressarem após 2012 evidencia o aumento de profissionais na assistência estudantil. Em perspectiva diferente, 11 assistentes sociais indicaram mudanças no perfil discente, no qual pode ser percebido o aumento da diversidade na comunidade acadêmica universitária.

“Eu acredito sim que há uma mudança bem importante em relação ao perfil dos estudantes. A gente teve no trabalho, quando a gente estava em contato com esse trabalho lá do ingresso na cota, a gente viu que o estudante, o filho do trabalhador, ele passou a ingressar na universidade. Acho que isso é bem importante, valoroso, acho que é mais nesse sentido. E é certo que é automaticamente positivo que essas

¹³⁷ Em pesquisa realizada no IFRN – *campus* Natal Central, no ano letivo de 2020, o percentual de estudantes evadidos no *campus* foi de 20,11%, sendo que destes 5,5% haviam recebido algum tipo de auxílio, seja equipamento ou internet. Esse resultado confirma a relevância dos auxílios na permanência estudantil, mas que em determinados contextos, as vulnerabilidades apresentadas pelos estudantes são de várias dimensões, que mesmo tendo recebido algum tipo de apoio financeiro a evasão é inevitável. (SANTOS; DRAGO; AZEVEDO, 2021).

“pessoas conseguem hoje acessar a universidade, mas por outro lado, também a gente sabe que há uma demanda maior daí por ações da assistência estudantil, por ações, por recursos. Então acho que a mudança principal é essa: do perfil das pessoas que passaram a acessar e ingressar a universidade” (As 19).

Diante disso, chega-se ao ponto da importância da permanência, pois quanto ao acesso não é possível resistência institucional, porque a entrada dos estudantes cotistas nas IFES constitui-se em determinação legal e compulsória. Entretanto, uma maneira de contornar esse impedimento legal é inviabilizar a permanência estudantil. Nesse sentido, o racismo, a meritocracia e o conservadorismo caracterizam-se como obstaculizadores e, por vezes, impeditivos à política de cotas e à permanência. Sob esses ângulos, as IFES operam, veladamente, na expulsão indireta desses estudantes, por meio da resistência às modificações em seus currículos, às suas propostas didáticas, ao atendimento das necessidades dos estudantes cotistas no que tange à assistência estudantil, para citar alguns empecilhos postos e impostos.

Portanto, deve-se pensar o acesso ao ensino superior apenas como início desse processo de democratização — capitaneado pelas ações afirmativas —, sendo necessário abarcar outros elementos: currículos, assistência estudantil, infraestrutura. Além disso, a política de cotas tensiona o *status quo* tradicional das universidades e o perfil de seus estudantes, desacomodando o instituído¹³⁸. Se a política de cotas está proporcionando o ingresso, o acesso ao ensino superior público, certamente haverá um longo caminho a percorrer, a fim de permanecer. Jamais se pode esquecer que as escolas, e também as universidades, são espaços da luta de classes, espaços que pressupõem a disputa, de modo que não ocorra o retrocesso no direito já conquistado, mas abram caminhos para novas disputas e consolidem novos êxitos. Diante dessa realidade, o movimento estudantil, e também os demais coletivos de estudantes, precisam estar atentos, construir espaços de resistência, para enfrentar os constantes e crescentes ataques que as IFES enfrentam cotidianamente.

Ainda no que se refere às modificações na assistência estudantil após a Lei de Cotas, sete assistentes sociais indicaram o aumento da demanda por assistência estudantil nas universidades, e para seis assistentes sociais houve o aumento de recursos destinados à

¹³⁸ Nesse sentido, a fala da assistente social é elucidativa quanto às transformações que as ações afirmativas operam no interior das universidades desacomodando o instituído: *“as ações afirmativas fazem com que isso ocorra, mesmo que o espaço não esteja adequado, mesmo que não haja intérprete, mesmo que não haja algum tradutor para alguma outra situação, como às vezes a pessoa é cega e precisa de algum equipamento específico, várias situações, agora o pessoal com deficiência têm acessado bastante, então o serviço, teoricamente, nunca vai estar pronto para abarcar e receber todas essas pessoas, vai ter que ir se adaptando conforme a demanda vai chegando. Vendo o serviço, a demanda, ela existe, ela apenas não está posta naquele dado momento, mas conforme as coisas vão acontecendo, as leis vão sendo aplicadas e feitas, as pessoas se vêem naquele lugar de direito “Opa, agora existe uma lei que eu posso acessar”. Então quer dizer que aquele espaço, teoricamente, se ele não está preparado, eu vou, tem uma lei que eles são obrigados, então eles têm que fazer isso e aquilo” (As 30).*

assistência estudantil e à ampliação da assistência estudantil, sobretudo com o aumento de auxílios e benefícios estudantis, “*então, exatamente quando começou as cotas, a demanda aumentou*” (As 33). Também importa destacar, como modificações, a relevância que alguns segmentos estudantis passaram a ter na assistência estudantil: estudantes com deficiência; estudantes quilombolas; e estudantes indígenas, expressas na sequência de entrevistas a seguir:

“Tem ali no saguão tem a cadeira para subir escada, uma cadeira motorizada. É, tem um aparelho que tu adapta ali e ele sobe a escada.” (As 16).

“Mudou porque a gente sistematizou acompanhamentos, sobretudo, eu falo do meu lugar, da questão de qualificar o atendimento à pessoa com deficiência, de ter instrumentos de acompanhamento, porque antes entravam muitos que até não se identificavam como pessoas com deficiência, e aí a gente tem uma série de acompanhamentos, até de sistema que não existiam antes, a gente ia descobrindo que o aluno era com deficiência. Agora, desde o processo a gente já tem ciência, a gente já orienta as coordenações de curso quanto às necessidades daquele aluno, então qualificou os processos assim. A gente está longe de ser o que deveria ser. A pessoa da inclusão nesse campus, por exemplo, sou eu, e ainda tem só uma interface que articula com o órgão superior. Mas eu entendo que a gente qualificou bastante esse processo assim, de identificar desde o ingresso e de poder solicitar. Eu entendo que a partir das cotas, com o estabelecimento dessas comissões a gente já identifica as necessidades do aluno de início, mas depois que chegar tem que ser porque cada pessoa com deficiência é uma pessoa com deficiência, não adianta, “ah, paralisia cerebral, precisa disso, disso e daquilo”. Não, aquele indivíduo precisa de...” (As 25).

“Os indígenas, por outro lado, a gente avançou bastante nos últimos anos, é uma política já bem segmentada na assistência estudantil, acompanhamento indígena, a gente avançou bastante, assim, regulamentou, tudo normatizado, então eu acho que a indígena e quilombolas a gente avançou bem.” (As 31).

Também foi mencionado o impacto da política de cotas na cultura institucional das universidades, embora permaneça a necessidade de avançar em temáticas sociais na instituição.

“E a partir disso a gente conseguiu também avançar em discussões sociais e gerais, assim, questões sociais como um todo que antes não se tinha, se tinha um problema pontual e era resolvido no campus e tudo muito passado o pano ali. E eu acho que com a diversidade assim a gente começou, está começando, na verdade não é uma coisa ainda total, mas está começando a trazer questões sociais para o debate dentro da universidade. Racismo era uma coisa que não se falava quase, aí a gente teve um caso emblemático de racismo, no Campus X, foi muito forte, assim, e isso começou a se trabalhar. Uma professora que sofreu racismo pelos estudantes. Isso, claro que teve um processo, foi aberto um PAD, foi uma coisa bem emblemático. E aí a partir daí, assim, que eu atribuo às ações afirmativas no geral, porque, antes a gente não tinha.” (As 31).

Para três assistentes sociais, a modificação mais expressiva foi o acesso direto de estudantes cotistas aos programas e ações da assistência estudantil. Com menor ênfase (dois assistentes sociais) com a política de cotas, e, por conseguinte, a participação do Serviço Social

nas comissões institucionais da política de cotas, vêm sendo abertas novas possibilidades de trabalho profissional, assim como a inserção profissional em novos espaços sócio-ocupacionais, pois, “*o que eu percebo mais o que mudou foi a nossa inserção nas comissões*” (As 3).

No que se refere à articulação/interface entre a política de cotas e a assistência estudantil, o agrupamento dos dados empíricos da pesquisa mostram que para 14 assistentes sociais existe articulação, ilustrada nas entrevistas a seguir citadas:

“Na questão socioeconômica, sim, pensando objetivamente, sim. Sócio, sim, porque quem acessa por renda tem acesso automático. Agora dos outros, das outras especificidades não necessariamente.” (As 4).

“Tem. Eu vejo assim, a PROGRAD está sempre aqui com nós, então tem esse diálogo, o que eu percebo da gestão, é sempre tentando construir junto de que forma pode melhorar, ver a data principalmente para os indígenas e quilombolas, pensar numa data para não entrar na mesma data junto com os outros estudantes, para que a gente possa estar fazendo esse acolhimento, adaptação deles, inserir eles nos sub-programas, porque eles tem uma outra assistência, tem o cadastro da bolsa MEC, então é tudo meio que construído junto.” (As 14).

“Eu acho que tem. Até porque na nossa resolução, da assistência estudantil, prevê essa questão das ações afirmativas e nós temos também o projeto de apoio social e pedagógico, que atende além dos alunos do plano de permanência que têm as dificuldades, ele está previsto também para o atendimento dos alunos das ações afirmativas. Mas ele é bem focado no apoio pedagógico.” (As 23).

“Eu não consigo nem enxergar a separação entre uma coisa e outra. Porque eu entendo que o aluno, ele pode não ter ingressado pelo sistema de cotas, mas ele é o aluno que é público da assistência estudantil, ele pode até não ter entrado pela política de cotas, mas ele faz parte daquele mesmo grupo de pessoas que foi aluno de escola pública ou é negro ou indígena.” (As 25).

Todavia, seis assistentes sociais indicaram que a articulação entre as ações afirmativas de acesso e permanência — cotas e assistência estudantil — pode melhorar, pois existe uma segmentação institucional, na qual vários e diferentes setores nas instituições atendem (ou não) as demandas de permanência estudantil:

“Eu acho que está incipiente, mas acho que pode melhorar. É, acho que mais no período de matrícula que a gente tem um pouco mais de contato com eles. No próprio processo de avaliação dos documentos, nas entrevistas a gente consegue sair do documento e ver a carinha, a gente consegue ter um pouco mais de contato com eles, mas principalmente, falando em ações afirmativas, no sentido assim da população autodeclarada preta e parda, as pessoas com deficiência que a gente não tem quase ninguém, indígena a gente não tem ninguém, então nesse quesito ainda vejo dificuldade. A gente tem acesso, por exemplo, de estudante branco de escola pública, estudante branco de baixa renda, mas que eu sei que eles também vêm para cá numa outra perspectiva, numa outra realidade, mas o que me preocupa mais, é a questão racial porque a questão racial vai vir com todas as outras juntas. A gente sabe que um branco pobre e um preto pobre serão tratados de maneiras diferentes. Então são esses que me preocupam mais.” (As 1).

“Eu acho que existe, mas é isso, eu acho que é defasado assim, não é algo que a gente consiga de fato trabalhar efetivamente com aquilo. Então assim, eu acho que existe uma preocupação, da pro-reitoria no geral em que o estudante cotista seja beneficiado, agora se de fato concreto nós estamos fazendo isso, não sabemos, não sabemos. Teve uma época que uma colega nossa começou meio que a fazer esse mapeamento para ver quem eram os estudantes cotistas e se eles de fato estavam acessando e quem não acessou, porque não acessou? Mas a gente não tem isso, então eu acho que pensar nós conseguimos, agora articular de fato...” (As 20).

Todavia, chama a atenção o resultado que 12 assistentes sociais (35,29%, mais de 1/3) referiram que não há articulação/interface entre a política de cotas e a assistência estudantil, embora tenham apontado as modificações, o papel e o atendimento da assistência estudantil aos estudantes cotistas.

“É completamente separado. A gente tem essas particularidades das coisas nunca se conversarem. Porque o fato de a gente aceitar que o aluno entrou como cotista e não solicitar documentos para ele, isso não é uma articulação, a meu ver não é uma articulação. A gente não fazer análise documental dos alunos cotistas, para mim não é uma articulação, entende? Então a meu ver não existe uma articulação. Existiria se a gente participasse do processo. Para mim é um processo completamente aleatório. Pelo menos é a visão que eu tenho desse pouco tempo que estou aqui, porque eu não participei dessa construção.” (As 11).

“Eu acredito que não. Interface eu acho que não. Na verdade, a gente trabalha na assistência estudantil, muito em função das cotas, obviamente, mas eu não sei se a gente relaciona, assim, se é clara essa relação, enquanto a gente está trabalhando, assim. Eu não vejo, assim, a gente não para para refletir, às vezes, sobre essas questões. (As 12).

“Difícil essa articulação. É, eu acho que cada setor trabalha separado. Não há uma articulação, pelo menos nada, assim, como é que vou dizer, um fluxo formal. Até em algum momento, alguma coisa faz com que todo mundo se reúna.” (As 13)

“Não, não vejo que exista uma articulação. Acredito que não. Não se conversam. Não tem articulação.” (As 19).

“Na verdade, quando elaboram, essa proposta da PROGRAD, das ações afirmativas, eu não me lembro deles terem chamado os assistentes sociais, de repente chamam a PRAEC, não sei te dizer, para participar da elaboração ou para pedir outros apoios, não sei te dizer.” (As 28).

“Antes nós tínhamos um contato maior com o pessoal da etnia e com o pessoal do NAE. O NAE é o núcleo de acessibilidade estudantil. Mas agora, atualmente, a gente está meio apartado dessa... o pessoal vai lá na cota da acessibilidade, vai na cota da etnia e vem na nossa” (As 30).

“Deveria ter eu acho, mas não. Eu acho que, na verdade, as Pró-Reitorias deveriam trabalhar de forma mais conjunta. Mas tipo um trabalho mais casado, não assim: “isso é teu, isso é meu”, mas de conseguir fazer trabalhos juntos. E daí essa questão das cotas, também a gente poderia trabalhar junto de uma forma mais ampla” (As 34).

Os assistentes sociais relataram que a articulação entre a política de cotas e a assistência estudantil ocorre, sobretudo, através dos benefícios, pois ambas utilizam o mesmo cálculo da renda *per capita*. Contudo, os assistentes sociais se esquecem que as ações afirmativas são maiores que a política de cotas, porque as cotas constituem-se em uma modalidade de ações afirmativas que visam ao ingresso. Mas e os outros elementos das ações afirmativas? A reparação e dívida histórica e social? E o combate à discriminação? Nessas outras frentes, não há uma articulação, tampouco uma dimensão afirmativa na assistência estudantil. Isto porque delegam a outros setores, geralmente aos núcleos de acessibilidade e às coordenadorias de ações afirmativas, e não conseguem visualizar que dentro dos eixos do PNAES existem essas dimensões afirmativas para serem desenvolvidas através de ações na assistência estudantil. A assistente social 11 define bem isso, ao dizer que o fato de utilizar o cálculo não demonstra uma articulação.

Portanto, a contradição está na medida em que assistentes sociais reconhecem e indicam que o papel da assistência estudantil deve ser ampliado, ir além da dimensão material e de subsistência, então porque não consideram as ações afirmativas como forma de promover uma permanência ampliada, construindo, afirmativamente, a permanência de estudantes nas universidades federais. Isto porque a permanência ampliada e também afirmativa deve levar em conta os pressupostos que justificam a necessidade de implementação de ações afirmativas.

Outrossim, destaca-se a existência de uma segmentação institucional das ações, que inviabiliza a consecução articulada de ações afirmativas de acesso e permanência estudantil. Reitera-se que, para além da compreensão da categoria profissional acerca das ações afirmativas, e, em especial, da política de cotas e da assistência estudantil, institucionalmente gestores, sobretudo das Pró-reitorias de graduação e de assuntos estudantis, devem proporcionar encontros, capacitações e a concepção de que a democratização do ensino superior brasileiro passa por ações afirmativas integradas. “Nesse sentido, as ações afirmativas no campo educacional não são complementares, são organizadoras e nucleadoras de outra estratégia de abordagem do sistema de ensino como um todo” (HENRIQUES, 2009, p. 8-9). Portanto, sendo organizadoras e nucleadoras de todo o sistema de ensino, organizam o acesso à graduação e também à pós-graduação, a permanência estudantil, os currículos, a pesquisa, a extensão, a internacionalização, os projetos pedagógicos e demais atividades acadêmico-científicas.

Quanto à presença da discussão no cotidiano de trabalho profissional de assistentes sociais sobre ações afirmativas, para 18 assistentes sociais a discussão está presente de forma contínua no cotidiano de trabalho profissional, de modo que reconhecem as ações afirmativas como demanda profissional e realizam ações profissionais.

“Eu acho que a gente dá mais atenção em alguns momentos, mas a gente trabalha de maneira fluída sabe. Eu entendo as questões étnico-raciais, as questões de inclusão no cotidiano do meu trabalho. É que eu acho que isso faz parte ali do nosso trabalho do setor, só que nós enquanto profissionais a gente para e diz “bom, eu tenho que fazer um projeto mais voltado a esse público nesses períodos”, entende? Nesses períodos tu tem mais atenção, mas no cotidiano sim, faz parte. Eu entendo que faz parte do cotidiano do nosso trabalho” (As 3).

“Eu penso que cada vez mais de forma contínua, é uma presença cotidiana no nosso trabalho. Eu acho que fica dentro daquilo que eu já te relatei, cada vez mais. Inclusive a diferença assim que a gente vê de 2012 para cá, já se passaram, inicialmente havia um certo estranhamento no sentido de como abordar, de como atender, de como perceber resultados, diante da nossa prática em relação a esses alunos. Hoje é uma coisa que já está impregnada, que já faz parte, que já não nos causa estranhamento, já é parte do nosso cotidiano.” (As 15).

“A gente fala bastante porque é uma coordenação de ações afirmativas especificamente aqui. A gente sempre acaba falando nisso porque trabalhamos muito com os indígenas e com os quilombolas. Assim, é uma ideia que surgiu a pouco tempo. Antes, essa coordenação de ações afirmativas tinha outros profissionais junto, então se não me engano esse é o terceiro ano que ela é feita somente de assistentes sociais e agora temos uma pedagoga desde o ano passado dentro dessa coordenação. Então a gente trabalha, a nossa ideia maior era trabalhar com os demais coletivos da universidade, então tem coletivo de mulheres, tem LGBT, nós gostaríamos, mas não temos perna para tudo, mas trabalhamos principalmente com os indígenas e com os quilombolas. Então a pedagoga faz o acompanhamento deles e nós enquanto assistentes sociais temos um profissional de referência para trabalhar com os coletivos, aí então trabalhamos com eles ‘n’ questões assim, fazemos reuniões, se eles têm alguma viagem, algum evento para participar, a gente participa junto, fazemos esse acompanhamento.” (As 20).

Em perspectiva oposta, para quatro assistentes sociais tal debate não acontece: *“no dia-a-dia geralmente não acontece, talvez em algum evento que outro traga esses temas” (As 16), “não se discutem sobre as ações afirmativas e não se discutem sobre outras ações também, para ti ter uma ideia” (As 19).* E para 12 participantes a discussão é pontual ou isolada:

“A gente discute muito internamente isso, mas não tem um pontual assim, agora a gente vai fazer uma reunião para pensar, projetar o ano seguinte e aí vamos colocar um ponto de pauta lá, cotas. Não, normalmente não é assim que funciona. Surge a partir dos casos, a partir da demanda de trabalho mesmo que a gente acaba entre nós falando, cada uma sobre o que entende das cotas, se está certo ou se não está.” (As 9).

“Não diria pontual, mas eu acho que ela é localizada, porque é bem no âmbito do nosso setor. Acho que nós mesmos, por exemplo, eu não participei, depois que eu voltei do meu afastamento para o mestrado eu não participei de nenhum momento nosso do Serviço Social ainda, das reuniões que a gente faz anuais, assim, dos técnicos. Mas até hoje, a gente nunca colocou como tema das nossas mesas as ações afirmativas em si. A gente discute muito mais processo de trabalho, vira e mexe é sempre processo de trabalho, porque nós demoramos um tempo até conseguir padronizar e até uma questão assim de replicar boas práticas. A gente sempre se preocupou muito mais com isso do que discutir, por exemplo, uma temática mais ampla. Então acho que é muito localizada as nossas discussões.” (As 12).

Ao somar os assistentes sociais que reconhecem a discussão sobre as ações afirmativas de forma pontual e/ou isolada, junto aos que apontaram que a discussão não acontece, tem-se quase metade dos assistentes sociais participantes. Esse resultado empírico possibilita inferir que, embora já tivessem se passado oito anos desde a implantação da Lei 12.711/2012, no momento da realização das entrevistas (ano de 2019), tal discussão ainda não foi devidamente apreendida pela categoria profissional. Desse modo, foi apontada a necessidade de educação permanente no trabalho profissional, seja por meio de capacitações ou por meio de grupos de estudos, não apenas para assistentes sociais, mas também para os demais trabalhadores da assistência estudantil, informação que também emergiu em relação aos processos formativos de assistentes sociais, os quais serão objeto de análise no item 4.4. Nesse contexto, soma-se a informação de que apenas seis assistentes sociais (17%) referem o papel da assistência estudantil relacionada à política de cotas.

Esses resultados e informações possibilitam inferir que os assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS, compreendem as ações afirmativas e a política de cotas como uma de suas modalidades, conforme os argumentos da reparação histórica; da redistribuição do acesso aos bens; e da inclusão de coletividades historicamente discriminadas. Todavia, essa compreensão não se expande/transmuta para a compreensão acerca da assistência estudantil também enquanto modalidade de ação afirmativa, indicando um paradoxo, que pode indicar que os argumentos para a justificação não são acionados *a priori* como justificativas, mas sim, oriundos da leitura da realidade social e das suas contradições, e, principalmente alicerçada nos princípios ético-políticos da profissão.

Obviamente o acesso aos bens, aos direitos é pressuposto essencial da luta de assistentes sociais, sobretudo sob a sociabilidade do capital que os hierarquiza e os distribui de forma desproporcional em termos quantitativos, e em termos qualitativos, na maioria das vezes o acesso, quando é possível, não proporciona políticas públicas de qualidade. Ora, há diferença entre acessar uma escola pública de ensino médio estadual, e acessar uma escola pública de ensino médio federal! Portanto, democratizar o acesso, não pode restringir-se ao quantitativo, mas também ao permanecer. Mas não pode ser uma permanência ‘desinteressada’, tampouco baseando-se nos critérios utilitaristas do PNAES — considerando apenas a renda *per capita* familiar, ao mesmo tempo em que não insere os marcadores sociais da diferença —, precisa ser uma permanência que reconheça e legitima os ‘outros sujeitos’: *“Então, nesse sentido, acho que tornar os espaços mais acessíveis e não só acessíveis, mas espaços também respeitosos que legitimem a existência desses corpos e dessas pessoas dentro dos seus espaços.”* (As 1) e *“Então assim, as ações afirmativas, elas vêm muito no encontro assim do respeito, da*

participação, do se sentir, a sensação de pertencimento” (As 7). A permanência de estudantes cotistas, sobretudo por meio da assistência estudantil, deve avançar para que a permanência ocorra de forma afirmativa, e não utilitarista como vem ocorrendo baseando-se apenas da ‘letra da lei’ quanto à seleção pela renda, esquecendo-se que a totalidade do decreto conforma uma perspectiva afirmativa pois insere outras ações que objetivam contribuir com a inclusão social pela educação, conforme um dos seus objetivos.

Sendo assim, no próximo item, discorre-se sobre as concepções que assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil das universidades federais do RS possuem sobre a política de cotas, considerando-se o descompasso entre as ações afirmativas de ingresso e de permanência estudantil, e o pouco reconhecimento da assistência estudantil na condição de modalidade de ação afirmativa.

4.3 A POLÍTICA DE COTAS NA PERCEPÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS: ENTRE CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

Após a análise dos significados de ação afirmativa e da conformação da assistência estudantil pelos assistentes sociais, centra-se a análise nas concepções de política de cotas. Inicialmente, ressalta-se que, para alguns assistentes sociais, a definição de ações afirmativas vincula-se à universidade, fazendo-a parecer sinônimo de política de cotas, ou somente relacionada à forma de ingresso, conforme as entrevistas na sequência:

“Ação afirmativa na nossa atividade profissional, no caso, é garantir o direito de inclusão de pessoas, seja pela questão da etnia, seja pela questão social, seja pela questão da deficiência, garantir que o direito dela seja efetivado. Na universidade ação afirmativa, efetivando o direito dele de cursar a universidade, de ter acesso ao ensino e de poder fazer universidade a partir das particularidades, colocadas pela ação afirmativa.” (As 8).

“Eu acho que é uma oportunidade desses estudantes que por algum motivo, seja a questão cultural ou de etnia ou mesmo de classe social, em algum momento acabaram sendo excluídos. Tanto que no nosso país por muitos anos o acesso à educação pública era restrita a poucos.” (As 17).

“Tá, assim, no contexto da universidade, eu entendo que é bem pelo viés do direito, do acesso no ensino superior. E também por todo esse histórico, por toda essa questão, assim, das dificuldades, tanto das pessoas com deficiência, ou pelo histórico da raça/etnia, de toda história brasileira. Seria justamente, não sei se é bem uma igualdade de oportunidades para o acesso, mas assim nessa perspectiva, assim.” (As 23).

“É complicado definir ação afirmativa, ela é uma equiparação social, é garantir aos que não têm acesso de forma igualitária o espaço dentro da universidade, tanto grupos étnicos, quanto a pessoa com deficiência, entendo assim.” (As 25).

De modo algum há equívoco em vincular as formas de acesso diferenciadas que as ações afirmativas propõem às políticas públicas, dentre as quais a da educação e também a universidade, especificamente. Entretanto, é quando se consideram sinônimos o gênero ‘ações afirmativas’ e a espécie/modalidade ‘política de cotas’ que se deve ter atenção. Isto porque ações afirmativas não se limitam ao sistema de cotas, pois esse pode adquirir várias formas, de modo que as cotas sejam mais ou menos flexíveis, proporcionais ou não, e contemplem apenas um ou um conjunto de marcadores sociais da diferença como critérios. Portanto, ações afirmativas não são somente ‘cotas’ e ‘acessos’; tampouco somente redistribuição. Essa é uma das facetas acionadas para propor políticas públicas e/ou privadas de ação afirmativa que visam minimizar processos discriminatórios construídos social e historicamente em razão da formação social do Brasil e, assim, distribuir bens ‘materiais ou imateriais’, com base na equidade. Diante disso, é mister identificar também as diferenciações realizadas pelos assistentes sociais:

“Porque na verdade o que acontece, o que eu vejo: quando a gente fala em ações afirmativas, principalmente nós no nosso contexto, tu já foca direto na universidade. Então a gente que passou por outras áreas de trabalho, a gente sabe também que foi uma conquista ter uma Delegacia da Mulher. Que é uma conquista digamos, reconhecer que as empresas com um número x de funcionários tem que ter os deficientes. Então isso é algo que não aparece, que quando tu fala em cotas ou ações afirmativas fica muito presente a questão das universidades, mas eu acho que tem nas outras políticas ou outros segmentos, se a gente olhar, tem também. Porque é isso. Porque historicamente a gente teve a situação de desigualdade. Eu falo das mulheres, porque também as mulheres começaram muito a aparecer no contexto com a Constituição.” (As 2).

“Cotas é reserva de vagas. Por exemplo, ação afirmativa pode ser sistema de bônus, pode ser outras modalidades. Ou, por exemplo, que nem tem aqui na universidade, a questão do ingresso especial indígena. Cotas é a reserva de vaga, que tu tem determinado número “x” de vagas e tu reserva vagas para as pessoas.” (As 4).*

“As ações afirmativas seriam algo mais abrangente. Envolveriam desde a questão de cotas no emprego ou ações que buscam corrigir alguma distorção, gerais, para vários segmentos, mas no contexto da universidade a gente usa muito atrelado especificamente ao acesso à universidade, pelas modalidades de cotas e depois aos programas específicos de permanência dos cotistas, então são ações afirmativas internas.” (As 10).

“Cotas são possibilidades para ingresso, para além da universidade, tem cotas para outras instituições, mas na universidade para ingresso de minorias.” (As 19).

“Eu entendo como, especialmente assim, essa oportunidade de equiparação nas cotas em geral, a gente pensa numa universidade porque trabalha aqui, mas as cotas a gente tem para o serviço público também essas reservas de vagas/cotas como essa possibilidade de oportunidade, para essas pessoas que historicamente estão em desigualdade ou à margem.” (As 31).

Com base nesse contexto introdutório, buscou-se demonstrar que nas entrevistas dos assistentes sociais da assistência estudantil das universidades federais do RS é possível detectar

a existência de concepções que igualam e diferenciam ações afirmativas e política de cotas. Como já se discutiu no item 4.2 sobre ações afirmativas, neste item pretende-se apresentar as concepções que a categoria profissional possui sobre a política de cotas, as quais estão sistematizadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Significados da política de cotas, segundo a pesquisa de campo.

O significado da política de cotas	Número absoluto	% de 34 entrevistas
Coletividades discriminadas	16	47,05%
Modalidade de ação afirmativa	10	29,41%
Acesso à Universidade	12	35,29%
Dívida e reparação histórica	9	26,47%
Democratização do acesso às Políticas Públicas	8	23,52%
Direito	5	14,7%
Mercado de trabalho e perspectivas profissionais	5	14,7%
Trabalho profissional de Assistentes Sociais	4	11,76%

Fonte: elaboração da autora (2022) com base na pesquisa de campo realizada pela autora em 2019.

Os dados constantes na Tabela 4 sintetizam a tabulação das 34 entrevistas realizadas com assistentes sociais que operam a assistência estudantil em suas respectivas IFES. A partir desses dados é possível verificar muitas similitudes com os dados da Tabela 3, embora se destaque que o significado de ‘inclusão social’ e ‘reconhecimento das lutas dos movimentos sociais’ só emergiram enquanto ações afirmativas, ao passo que ‘mercado de trabalho e perspectivas profissionais’, ‘modalidade de ação afirmativa’ e ‘trabalho profissional de Assistentes Sociais’ somente foi atribuído, enquanto significados para a política de cotas. Em ordem de importância das informações da Tabela 4 destaca-se: a concepção de que a política de cotas destina-se às coletividades discriminadas (47,05%); entendida como modalidade de ação afirmativa para 29,41% dos entrevistados; promovendo o acesso à universidade (35,29%); outra concepção refere-se à dívida e reparação histórica (26,47%); para, em torno de 1/4 dos entrevistados (23,52%), a política de cotas significa uma das principais formas que esse contingente populacional (população negra, povos indígenas e pessoas com deficiência) tem para acessar as políticas públicas, democratizando-as. Em percentuais menores, para 14,7% a política de cotas é compreendida como direito; para outros 14,7% a política de cotas possibilita novas perspectivas profissionais e ascensão ao mercado de trabalho, e como *lócus* de trabalho profissional de assistentes sociais, somente para 11,76%, sendo o menor resultado. Esses dados são corroborados qualitativamente pelo conteúdo das entrevistas:

“Eu percebo que as cotas, elas são realmente uma dívida do país, que nós devemos isso à população, sobretudo população negra, indígena, baixa renda, que está à margem de uma sociedade capitalista e que é o mínimo que a universidade tem a fazer é viabilizar esse direito.” (As 3).

“Cotas para mim é classificado uma forma de atender um público específico a qual está em situação de desigualdade para atingir o objetivo de ingressar na Universidade, de se apropriar desse conhecimento e na realidade também qualificar essa população para o mercado de trabalho.” (As 14).

“Cotas seria uma parcela de um acesso a alguma política, que seria partilhado e separado para essas pessoas da ação afirmativa. Pessoas do mesmo estilo que tiveram a questão da necessidade dessa igualdade, dessa equidade social, vamos usar esse termo que eu acho que fica melhor, de acesso.” (As 20).

“Eu defino assim, vou te dizer pelo senso comum, pelo que eu sinto, pelo que eu vejo, pelo que eu atendo dos alunos aqui, é a grande e única oportunidade que eles têm de acessar a Universidade.” (As 22).

“Eu defino as cotas assim como uma política que tenta recuperar historicamente uma injustiça que foi desde a invasão dos portugueses, que da qual com a invasão dos portugueses, houve uma exploração. Oprimiram os índios primeiro. Escravizaram os índios. Tiraram tudo que índios tinham. Trouxeram nessa invasão, trouxeram todos os criminosos que tinham em Portugal, porque eles não queriam eles lá mesmo, aí veio para aqui. Depois como com os índios não deu certo, trouxeram na marra os negros que foram escravizados. Então para recuperar o que eles destruíram dessas duas civilizações, índios e negros, e ainda maltratavam as pessoas com deficiência e tudo, que essas pessoas são tratadas como seres inferiores, alguns escondiam, tinha épocas que escondiam. Depois não escondiam, aí criaram uma política que botavam eles em uma sala individual com outras pessoas da mesma problemática e agora está vindo diferente. Agora está entrando essas pessoas para serem tratadas como seres humanos. Então eu acho que a cota está tentando recuperar isso. Não digo que vai conseguir totalmente, mas ela tem essa tendência. Com as cotas e com essa política de ações afirmativas eu acho que aí vai se conseguir.” (As 24).

“Como que eu defino? No sentido de concepção? Eu acho que cotas para negros, no sentido de ser essa reparação social, sim, acredito que sim. Acho que tanto negros quanto índios eu acho que trazem toda essa carga de... Tá faltando a palavra, não da exploração só, mas da questão do extermínio, da inferiorização porque não são brancos, porque não são... [...] As cotas para deficientes que eu estou assim bem angustiada com os últimos anúncios do governo quando eles desobrigam as empresas a contratar. Porque já o deficiente, ele já vive à margem, vive na dependência da família os que têm BPC. [...] Acho que todas as três cotas são de direitos sim. São necessárias, porque o nosso país é muito preconceituoso, racista, classista. Eu acho que todas as três devem ser trabalhadas e aumentadas, se for o caso, aumentar a abrangência ou mudar a forma. [...] Então tem que ser trabalhado, eu acho que a abrangência tem que se manter e até aumentar a abrangência e se pensar mais de evolução, acompanhar a evolução da sociedade.” (As 29).

“A cota é algo necessário, de reparação, de algo que foi, no caso da própria cota étnico-racial de que realmente é uma reparação, que o povo negro veio escravizado, que o povo negro não teve as mesmas oportunidades e não tem ainda e talvez não vá ter. Tomara que a gente chegue nessa utopia de que tenha, mas a conjuntura e o que a gente vislumbra de futuro parece que não só o povo negro, mas o povo de um modo geral, mas a gente sabe que nesse quesito o povo negro sempre fica para trás. (As 30).

“As cotas elas destinam um percentual de vagas a determinados indivíduos que, novamente, historicamente sempre foram marginalizados ou então tiveram muito menos oportunidades de acesso.” (As 32).

“Na verdade, a garantia de acesso a essas políticas, tanto às políticas públicas, como o acesso também, a oportunidade de emprego, no caso de concursos, ou seja, as cotas também no mercado de trabalho para pessoas com deficiência, então a oportunidade de inclusão social deles. É, por aí.” (As 34).

Para analisar a política de cotas nas universidades federais parte-se do pressuposto de que o Brasil caracteriza-se por ser o último país na América Latina a criar universidades. A criação das primeiras universidades brasileiras ocorreu apenas no início do século XX, impulsionada pelo Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras no bojo da Reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2010). Portanto, “as universidades são projetos ainda recentes no Brasil, sobretudo em algumas regiões” (SALLES, 2020, p. 16), as quais passaram a contar com a oferta pública do ensino superior somente após a implantação do REUNI, em 2007.

No que tange ao acesso às universidades públicas brasileiras, este foi restrito à maioria da população brasileira, sobretudo em razão de seus tradicionais vestibulares como principal forma de processo seletivo, os quais obstaculizavam o ingresso da grande parcela da população brasileira: os filhos dos trabalhadores e das classes subalternas. No decurso histórico, as universidades públicas caracterizam-se por se constituírem, historicamente, em espaços elitizados, destinados às classes dominantes do capital econômico, político, social e simbólico. Todavia, com o intuito de romper, ou pelo menos minimizar, o permanente processo de elitização das universidades públicas brasileiras, a partir do início do século XXI iniciou-se um conjunto de ações e processos voltados a modificar essa característica (destacam-se o SISU-ENEM, o REUNI, as ações afirmativas e a política de cotas), ampliando o acesso de pessoas que *“há muito tempo estavam longe, à margem da Universidade”* (As 5), e *“por isso é que eu digo que eu vi essa universidade se pintar de povo, de povo e principalmente de povo negro. Hoje nós temos quilombolas dentro da universidade, nós temos indígenas dentro da universidade”* (As 33).

Apesar dessas iniciativas, o Brasil ainda possui 88,42%¹³⁹, de participação privada no ensino superior. Ou seja, há uma privatização da educação superior aliada a um processo de mercantilização desse nível de ensino (LIMA, 2007), atestando que, em relação à forma de

¹³⁹ Conforme o Censo da Educação Superior (2019), o mais recente disponível para consulta, havia no Brasil 2.608 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 2.306 eram instituições privadas e apenas 302, públicas (110 federais, 132 estaduais e 60 municipais) (INEP, 2020).

acesso e distribuição da educação nos marcos da sociedade de mercado, ela acontece de forma desigual entre os indivíduos

Sendo assim, a trajetória das universidades brasileiras, expressa um “déficit de representatividade” (SALLES, 2020), pois estão longe de uma oferta de vagas públicas em proporção necessária à demanda da sociedade, como também ainda tem-se uma participação insuficiente da composição “de nossa gente” (SALLES, 2020, p.16), nos quadros das universidades, apesar de que a “*gente que trabalha, assim ó: aquela coisa que tu escuta, o filho do trabalhador, filho do não sei o quê, aqui dentro é o que a gente enxerga. Como eu estou aqui há sete anos, a gente percebe a diferença*” (As 8). Diante disso, “um passo importante foi dado com a política de cotas para estudantes, mas a composição inteira da universidade tem muito a avançar” (SALLES, 2020, p. 16). Esse déficit de representatividade das **‘coletividades discriminadas’** nas universidades foi apontado por 16 das 34 assistentes sociais (Tabela 4) como um dos significados da política de cotas, sendo o de maior expressividade:

“Eu entendo cotas como uma possibilidade de o indivíduo ter acesso ao ensino, de uma forma que vai fazer, o acesso dele vai ser diferenciado pelo histórico que ele está apresentando, seja o histórico de vida, social ou racial, então é uma diferença, é aquela questão que a gente sempre fala de tratar diferente¹⁴⁰, das desigualdades. Então sim, tem uma análise diferenciada para essas pessoas pela história de vida delas, seja pela questão de acesso ao estudo mesmo. Então cotas pra mim, simboliza isso, significa dar uma atenção especial para aquelas pessoas que estão tentando entrar na universidade, levando em consideração o histórico delas, o histórico de vida, o histórico seja da questão econômica, racial ou da deficiência, para que ela tenha a mesma oportunidade que os outros estão tendo, de no momento que se graduar, conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, seja o que for, porque se não tivessem as cotas, provavelmente seria muito mais difícil ou eles nem conseguiriam acessar este ensino superior, para ter uma melhor condição de vida futuramente.” (As 9).

“os sujeitos, seja ele quem for, tem o direito de acessar de forma equitativa, se a gente tem como dar uma alternativa para aqueles que realmente lá no ponto de partida não tiveram a mesma oportunidade, então eu vejo dessa forma.” (As 15).

“são maneiras de garantir que elas acessem, porque essas populações, normalmente, por “n” fatores não chegam ao espaço universitário, então é uma forma de garantir que elas tenham acesso para que no futuro existam a mesma quantidade de pessoas negras e brancas qualificadas no mundo do trabalho, pessoas com deficiência tenham tido acesso à educação superior e possam estar inseridas no mundo do trabalho.” (As 25).

Nos excertos das entrevistas lê-se que, ao serem questionados sobre a definição de cotas, os assistentes sociais identificam a política de cotas como forma de acesso. Todavia, não é um

¹⁴⁰ O direito à diferença pressupõe que as mesmas não sejam transformadas em desigualdades sociais, mas sim, como parte e expressão humana. Com isso, cita-se Boaventura de Souza Santos em sua célebre definição: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

simples ‘acesso’, pois, historicamente, sempre houve formas de acessar a universidade. O conteúdo demonstra a correlação entre o acesso e os segmentos sociais que, por razões da história, isto é, da formação social do Brasil, não deveriam estar no ‘território’ universidade. Portanto, a política de cotas potencializou o acesso dos ‘outros sujeitos’ (ARROYO, 2014), desocultando o fato de que, historicamente, a concepção burguesa de educação, que separa o trabalho manual e intelectual e subordina a ciência ao capital, opera na sociedade brasileira, segregando e oprimindo indivíduos e coletividades sociais em razão da sua classe, gênero, raça, etnia, procedência, condição física. Com isso, contribuindo na e para a manutenção das desigualdades sociais.

A universidade, em sua condição de instituição pública, não parece mais abençoada pelas elites, que lhe mantinham uma aura elevada, um prestígio, mas ao preço, em regra, de uma servidão, de uma reprodução constante de privilégios destinados a privilegiados. À universidade permitia-se tudo, pois nela se garantia a adequada acomodação de pesquisas a interesses das classes dominantes, formando ora novos líderes, ora novos empregados. (SALLES, 2020, p. 81).

Sendo assim, estudantes cotistas, ao ingressar nas universidades, estão acessando o que antes, se não lhes era proibido, era-lhes limitado devido à classe, raça, etnia, deficiência e as suas condições materiais de existência, tendo em vista que quando essas instituições, abarcavam os ‘outros sujeitos’ nos seus bancos escolares, lhes garantiam determinada posição social a ser perpetuada e não questionada, ou, quiçá, modificada. Restringia-lhes o acesso às formações entendidas de menor prestígio social e/ou menor concorrência em seus processos seletivos. Portanto, para as universidades,

o desafio maior agora, a seu favor e contra ela mesma, é o de conferir-lhe uma aura autêntica, uma que não a limite a uma representação seletiva e excludente, uma que aproxime sua composição da diversidade étnica de nosso povo, uma que a faça incorporar interesses de pesquisa e formação muito além das exigências diretas do mercado (SALLES, 2020, p. 81).

As políticas de ações afirmativas destinadas ao acesso às universidades — em especial a política de cotas, mas também o ingresso através de processos seletivos especiais para povos indígenas, comunidades quilombolas, refugiados, população em privação de liberdade, comunidade LGBTQIAP+ — tenham promovido o ingresso de estudantes oriundos de segmentos que, historicamente, estão em desigualdade social, elas também possibilitam o rompimento de alguns estigmas, sobretudo os relacionados aos indicadores considerados para a excelência acadêmica. Sendo assim, a política de cotas “*também rompeu com esse estigma de que ‘ah eles não iriam acompanhar’, de que a Universidade ia cair; e na realidade, a*

universidade não caiu, na realidade não baixou o nível de sua excelência” (As 5). Nesse sentido, a política de cotas desvela a face do conservadorismo de pessoas que desejam a manutenção do *status quo*, dos privilégios, em que “el objeto de las universidades parecía ser, principalmente, el de proveer de doctores o rúbulas a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraban los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres” (MARIÁTEGUI, 2007, p. 107).

O conservadorismo¹⁴¹ e o reacionarismo frente à inclusão dos ‘outros sujeitos’ fazem parecer, pelo menos ao senso comum da maioria da população brasileira, que a meritocracia, nos processos seletivos das instituições federais de ensino superior (IFES) brasileiras (ligadas ao MEC) para o acesso ao ensino superior público brasileiro (e também para o ensino médio, técnico e tecnológico na rede federal), tivesse acabado, como se “*quem entra por cotas tenha menos capacidade, sendo que a prova é comum e igual a todos, não é uma prova diferenciada. Então esse discurso é vendido e muitas pessoas, por falta de conhecimento, de estrutura...*” (As 14), acabam assimilando e reproduzindo-o acriticamente.

Diante disso, destaca-se que a política de cotas por meio da reserva vagas não modifica em nada o ‘ponto de corte’, isto é, a pontuação mínima para a seleção e ingresso em cada curso nas universidades federais. A seleção de candidatos é realizada, principalmente, por meio do Sistema de Seleção Unificado – o SISU – que é um sistema informatizado pelo MEC. Nele, as instituições federais de ensino superior oferecem as suas vagas – e, nestas, a política de cotas é aplicada – aos candidatos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo classificados aqueles com as melhores notas. Revela-se, assim, a existência de um conflito e correlação de forças entre a democratização da universidade pública — especialmente quanto ao acesso — e a meritocracia. Como conflito é também contradição, pois a política de cotas, apesar de possibilitar o acesso, não elimina a meritocracia. Outrossim, para os defensores da democratização e ampliação do acesso aos bens e direitos, a universidade conquista a sua excelência acadêmica mais autêntica ao aprofundar seu compromisso social, enquanto os reacionários pensam “[...] ser o mérito um direito de classe, de raça ou de gênero, reduzindo a universidade a lugar de preservação de privilégios” (SALLES, 2020, p. 26). Mas, como elucidada a assistente social, “*eu não acredito na meritocracia, pra mim não existe meritocracia. Existem oportunidades e infelizmente não é pra todos*” (As 6). Portanto,

¹⁴¹ “Em sua função ideológica, o conservadorismo reproduz um modo de ser fundado em valores historicamente preservados pela tradição e pelos costumes — no caso brasileiro —, um modo de ser mantido pelas nossas elites, com seu racismo, seu preconceito de classe, seu horror ao comunismo” (BARROCO, 2015, p. 624).

“entendo que a Universidade pública, embora sendo dito pública, ela tem uma história elitizada, ela é uma instituição que atende a elite até o surgimento da lei de cotas. Vejo que as políticas afirmativas, a lei de cotas é uma forma de fazer com que a Universidade realmente seja uma universidade pública, acessível às pessoas que não tiveram a oportunidade de ter uma escola que lhe garanta uma nota melhor, porque ainda é esse critério, ainda é o critério de nota que garante a vaga na universidade e pra isso tem todo um outro cruzamento com políticas de educação básica, com renda, que vai com certeza afetar o desenvolvimento das pessoas e tirar ou não elas do “ranking” das notas que dão acesso à universidade. Então eu vejo assim, vejo que a lei de cotas e as ações afirmativas elas estão contribuindo para que a universidade seja para todos.” (As 27).

“Acho que a política de cotas garante quem está numa escola pública, o acesso a essa Universidade, porque a gente tem distinção grandíssima entre escola pública e escola privada. Escola pública no Estado a gente tem uma escola que não paga professor, que não dá acesso ao aluno conhecer outras coisas. Então a gente tem o sucateamento da escola, então quando tu tem o sucateamento da escola, tu tem um aluno que não tem tanto estima para estar dentro da Universidade e também nem tem tanto poder aquisitivo, então ela te dá acesso que essa escola pública tenha 50% dessas vagas, que se consiga acessar 50% dessas vagas com toda a dificuldade que o Estado e que o município tem de prover a educação, então ela garante o acesso ao direito desse estudante e aí entra as cotas raciais, sociais, que na realidade quando a gente divide ali, mesmo aqui no campus a gente vê que as cotas raciais são mínimas, em cada curso que tem média de 45 vagas, é 2 ou 3 vagas então é o mínimo do mínimo e se a gente pensar toda vida se teve cotas, agora quando é cota racial há uma discriminação, mas sempre teve, teve aqui na universidade, teve cota do boi, que se dava pro curso de veterinária e agronomia. Então na realidade quando se muda o nome da cota, realmente para os mais vulneráveis, há uma crítica. Mas bom a Universidade sempre teve, agora pelo menos tem a prioridade pra dar acesso a quem não tem, quem nunca teve.” (As 5).*

“a gente sabe que a educação pública no Brasil é bem deficitária e tudo mais, então, elas não teriam as mesmas, vamos dizer assim, condições — e, muitas vezes, elas trabalham durante o dia e estudam à noite — de concorrer de igual para igual a essas vagas com as pessoas que só estudam e participam de bons cursinhos para conseguirem acessar. Então, na verdade, elas ficariam privadas de acesso, ficariam privadas, totalmente privadas do acesso e daí as cotas são importantíssimas, importantíssimas para que elas tenham a oportunidade de participar, de se formar, enfim, se qualificar.” (As 34).

Esses conteúdos evidenciam que a privação e dificuldades do **acesso às universidades** (significado encontrado em 12 das 34 entrevistas) estão relacionadas às práticas e aos sistemas escolares meritocráticos, mas também às condições de vida e desigualdades sociais — que se tornam também desigualdades educacionais¹⁴² —, e, assim, conformam a histórica elitização do ensino superior. Esta, por sua vez, se expressa não somente no Brasil, mas é característica da América Latina, porque “por mucho tiempo las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de su clientela. Convertida la enseñanza universitária en un privilegio del dinero, si no de la casta” (MARIÁTEGUI, 2007, p. 107).

¹⁴² “Esta desigualdad, esta injusticia, - que no es sino un reflejo y una consecuencia, en el mundo de la enseñanza, se la desigualdad y de la injusticia que rigen en el mundo de la economía -, han sido denunciadas y condenadas, ante todo, por quienes combaten el orden económico y burgués en el nombre de un orden nuevo.” (MARIÁTEGUI, 2003, p. 50).

Também é necessário demarcar a reação conservadora frente à política de cotas, pois “quando se muda o nome da cota, realmente para os mais vulneráveis, há uma crítica” (As 5), o que não existia durante o período em que a ‘Cota do Boi’ esteve em vigência, expressando o racismo estrutural e institucional na sociedade brasileira, forjada em uma cultura do mandonismo, coronelismo, violência e conservadorismo, definida, nas palavras de Marilena Chauí (2002), o mito fundador, e também expressa pelo assistente social:

“É tão engraçado porque às vezes a gente vê discursos contra as cotas e tudo, e sempre muito recheados de uma série de preconceitos em relação a pobreza, com relação a questão racial, um discurso às vezes muito simplório de “ah quem quer consegue, porque todos somos iguais” e aquela coisa meio de senso comum. E é tão às vezes hipócrita porque é só lembrar, até o início de 2000 tinha a cota do boi e aí os filhos dos estancieiros nem faziam, já tinham um salvo conduto direto para uma Universidade e isso nunca foi questionado. Então tu vê, como o Brasil é um país de coronéis mesmo assim porque, ainda mais agora com essa volta avassaladora do neoliberalismo destruindo tudo, tu vê o quanto a classe trabalhadora tem sido afetada e os ricos, as elites, fazem tudo em prol delas mesmas e isso nunca foi questionado. A partir de determinado momento em que um governo começa a investir em políticas públicas, destinar recursos, porque nenhuma política funciona sem financiamento, e essas políticas só foram possíveis porque o governo mudou a gestão, começou a destinar recursos, financiamentos para efetivar na prática essa política e tornou viável a política de cotas para negros, para pessoas com deficiência, para pessoas negras, enfim, inclusive têm Universidades que destinam também cotas para pessoas trans. Aqui nós também temos para indígenas, quilombolas também... porque aí o que acontece é a sociedade entendeu que “ah que absurdo dar dinheiro pra isso, porque somos todos iguais” e de novo aquela retórica toda, só que aí quando era da cota do boi nunca se questionava. Eu acho assim que essas críticas que a gente vê hoje, em relação não só a essa política, mas com relação a tudo, é um ódio de classe, é um ódio aos pobres, aos trabalhadores.” (As 32).

Face a essa realidade estrutural desigual, a política de cotas, como modalidade de ação afirmativa, busca proporcionar a equidade¹⁴³, levando em conta a existência da desigualdade de condições e a insuficiência da igualdade formal, ou seja, “aquela história da equidade. Todo mundo ter a mesma altura do banco para olhar por cima do muro. É muito boa aquela figura” (As 29). Nesse sentido,

nós comentávamos hoje ainda, sobre o quanto a diferença de condições afetam, por exemplo, no processo de educação. Nós estávamos falando na educação básica. Como é que uma criança que não tem comida, que não tem uma casa, família, toda uma estrutura, como é que ela vai ter as mesmas condições de aprendizagem desde a educação básica, ensino fundamental, ensino médio. Como é que ela vai acessar uma universidade com as mesmas condições de uma criança que tem tudo isso, né? Então a ausência, a carência de algumas coisas, de alguns fatores materiais ou não, incidem fortemente na realidade daquela criança. Então obviamente vão refletir lá adiante

¹⁴³ “Configura um princípio de justiça redistributiva, proporcional, que se pauta mais pelas necessidades de pessoas e coletivos e por um senso reparador de dívidas, do que pela sua igualdade formal diante da lei. Representa o aprofundamento do princípio de igualdade formal de todos diante da lei” (GELEDÉS, 2013, p. 28).

nas oportunidades que ela terá ou não condições de aproveitar. Então eu sou bem, completamente favorável, ao regime de cotas. (As 12).

Percebe-se, no conteúdo das entrevistas, especialmente na afirmação de As 5, que “a gente tem distinção grandíssima entre escola pública e escola privada. Escola pública no Estado a gente tem uma escola que não paga professor, que não dá acesso ao aluno conhecer outras coisas”, e na afirmação de As 12, que “a diferença de condições afeta, por exemplo, o processo de educação. Nós estávamos falando na educação básica”, nas desigualdades sociais e, por conseguinte, que as desigualdades educacionais e de condições possuem relação entre a educação básica e o acesso ao ensino superior. Todavia,

diferenciar el problema de la Universidad del problema de la escuela es caer en un viejo prejuicio de clase. No existe un problema de la universidad, independiente de un problema de la escuela primaria y secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus compartimentos y comprende todos sus grados (MARIÁTEGUI, 2003, p. 62).

Muitas vezes essa desigualdade de condições é referida como o ‘ponto de partida’, isto é, o enfrentamento e as estratégias que indivíduos lançam mão para sua sobrevivência são distintos, pois alguns estão enfrentando o ‘mar de dificuldades’ nadando, outros, de bote, e outros, ainda, de iate! Nessa perspectiva, o ponto de partida não se restringe somente às experiências individuais, mas também às condições sociais que permitem ou não o acesso de certos grupos aos bens necessários para a vida digna. Portanto, o ponto de partida e o lugar social, estruturalmente determinados, restringem oportunidades de indivíduos, mas também de coletividades. Em perspectiva de resistência ao lugar social atribuído, a política de cotas, à medida que incorpora a equidade para modificar o ponto de partida, possibilita não somente o acesso individual ao ensino superior, mas também o acesso enquanto coletividade, e ainda, numa terceira dimensão, enquanto impacto institucional nas universidades,

“eu vejo a partir de três dimensões as cotas: uma delas que é a mais comum é do indivíduo poder acessar “eu sujeito negro ou de baixa renda, escola pública, eu acesso”, então essa é uma dimensão individual. Coloca no horizonte dos projetos pessoais, a universidade, de um indivíduo que até então a história lhe dizia olha “tu tem que trabalhar e não estudar quando chegar nessa idade”. Depois tem uma segunda dimensão que é do segmento mesmo, então: os negros, as pessoas com deficiência, os estudantes da escola pública, esse segmento está se representando na universidade. Não é só o sujeito, mas o segmento, esse sujeito se torna um representante desse segmento. E tem uma terceira dimensão que é pouco trabalhada nos estudos assim e é uma das coisas que eu tenho feito, buscado pesquisas sobre isso, que é a dimensão institucional. O impacto, quando tem é o impacto na universidade, mas aí eu estou falando do impacto para quem as cotas são destinadas que é a escola pública básica. Então poucos estudos estão mostrando ou se detendo a pesquisar como tem repercutido na educação básica, no ensino médio

principalmente, o fato de ter a possibilidade de uma reserva de vagas para estudantes oriundos dessas escolas. E como todas as cotas, todas as modalidades de cotas, preveem que sejam estudantes de escolas públicas, pode ser, a gente não sabe tem que pesquisar, pode ser que também no projeto pedagógico das escolas públicas tenha se recolocado a universidade como uma possibilidade de acessar. Não tinha essa perspectiva de universidade, para quê terminar o ensino médio completo?! Não era mais obrigatório estudar nessa idade.” (As 10).

Enquanto As 5, As 12 e As 34 expressaram as condições da educação básica pública no Brasil, e suas relações com o ‘ponto de partida’, a As 10, também relacionando a política de cotas à educação básica, enfoca outra dimensão, e chama a atenção para ‘o caminho de volta das cotas’. Isto é, as As 5, As 12 e As 34 expuseram as dificuldades que estudantes de escolas públicas têm para chegar à universidade federal, enquanto a As 10 chamou a atenção para o fato de que o primeiro critério da política de cotas é escola pública, depois ela se desmembra nas subcotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência. Mas o ingresso em qualquer uma das subcotas pressupõe a escola pública, pois pode haver um estudante com deficiência que realizou a educação básica em escola particular com bolsa de estudos, e não poderá acessar a política de cotas por não ter estudado em escola pública. O mesmo pode ocorrer com estudantes negros e de baixa renda que estudam em escolas particulares com bolsa de estudos, também não poderão acessar a política de cotas, pois não são oriundos da escola pública. Diante disso, como o critério basilar da política de cotas é a escola pública — e não o recorte étnico-racial como o senso comum pensa — é necessário esse ‘caminho de volta’ às escolas públicas, pois ninguém chega ao ensino superior sem passar pela educação básica. Isso é fato. Ademais, democratizar informações, orientar indivíduos e grupos no sentido de identificar recursos e de usá-los no atendimento e na defesa de seus direitos, constitui-se competência profissional de assistentes sociais. Por isso,

[...] a gente precisa inserir essas pessoas na universidade, essas pessoas precisam ter direito ao ensino superior, porque se tu vai nas periferias a perspectiva do jovem é nem concluir, nem fundamental, muito menos o ensino médio, é ir pro mercado de trabalho, eles precisam de dinheiro. Então acredito que tanto as cotas quanto a assistência estudantil servem para oportunizar essas pessoas, que elas entrem na universidade, ingressam e permaneçam na universidade, porque a gente sabe da luta que se tem de permanência que se tem também, não basta só o acesso. Por que a gente tem assim, a questão das cotas ela é importante, acho que tem que continuar, acho que não houve um nivelamento. É histórico isso, então quer dizer, sabe-se lá quantos anos, tipo, se não me engano vai até 2022. Então isso não é nada, perto de toda perda que essas pessoas tiveram, historicamente falando. Mesmo com 50% de acesso reservado para as cotas, isso leva muitos anos, leva muitos anos, porque não basta o acesso, primeiro porque se tu vai fazer um levantamento nas escolas públicas aqui, poucos sabem, por exemplo, do nosso programa de avaliação da vida escolar que é o PAVE, poucos sabem do percentual para o ingresso de cotas. Eu já fui pra Bom Retiro do Sul, por exemplo, dar uma palestra sobre cotas. E já vieram 5 estudantes de lá, para universidade. Então eu acho que é a questão da informação,*

é uma coisa que acaba, prejudicando os estudantes, porque até que ponto a informação chega até eles? Então eu acho que é imprescindível que haja uma divulgação do sistema de cotas. (As 6).

Para além dessas três dimensões da política de cotas mencionadas pela As 10, e da necessidade de divulgação delas, conforme relatou a As 6 — posto que a educação superior tem por finalidade “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996) —, é preciso avançar para uma quarta dimensão que se refere à democratização da sociedade. Ou seja, o impacto da política de cotas na estrutura da sociedade, pois “*acho que é uma das poucas políticas assim que efetivamente tem um potencial de transformar na raiz as desigualdades. Só que ela precisa ser constantemente monitorada porque se não é fácil também de distorcer essas convicções*” (As 10).

De modo geral, as ações afirmativas, consideradas políticas públicas indutoras de democratização do acesso, contribuem para a justiça social ao se levar em conta a dívida histórica que o país tem com a grande maioria da sua população que “*é tratada como seres inferiores pelas elites dominantes*” (As 24). Mas as ações afirmativas, em especial a política de cotas, também contribuem “*para melhor democratização do país, em questão de oportunidade. Acho que democratizar é trabalhar na igualdade, inclusive para o país, é melhorar a questão da desigualdade do país também, porque tu oportunizar isso, é também trabalhar na questão de tu combater a desigualdade*” (As 18).

Essa contribuição das ações afirmativas enquanto democratização do país e não apenas de bens e/ou direitos foi pouco explorada nas entrevistas. Todavia, corrobora a articulação entre educação e trabalho, além da fortalecer a concepção de outro modelo de desenvolvimento para o país, no qual não é possível conceber a educação como uma política pública setorial, mas associada ao crescimento e desenvolvimento do país, que deve perseguir o objetivo da igualdade social, da democracia e da cidadania. “Nesse sentido, entendemos que é na disputa política entre as classes fundamentais do capitalismo, em torno do poder de Estado, que se localiza o cerne do processo de democratização” (SOUZA FILHO; GURGEL, 2016, p. 69).

A educação, na sociedade regida pelo capital, não é uma vocação genuína e efetiva, pois se apresenta como uma mercadoria que pode ser vendida e consumida como qualquer outra. Essa concepção contrapõe-se à noção de educação como direito humano, como um bem público, universal e gratuito. Ademais, ela dever ser consumida ou acessada, em princípio, apenas pela classe detentora dos meios de produção, ou seja, pelos indivíduos que possuem

condições materiais e dinheiro para saciar as suas necessidades de formação. Já, o trabalhador, sob a lógica do capital, é reduzido à sua força de trabalho, e qualquer tempo dedicado à sua formação humana e desenvolvimento intelectual é pura futilidade.

Dessa forma, as ações afirmativas intentam resgatar as instituições de ensino como espaços democráticos e republicanos — que incorporem a perspectiva da diversidade e do direito à diferença —, e, para viabilizar e concretizar esse processo, as ações afirmativas e a interlocução com os movimentos sociais tornam-se centrais. Outrossim, a política de cotas desoculta o monopólio de grupos étnicos eurodescendentes, no âmbito das formações universitárias, e, por conseguinte, o acesso aos postos de trabalho com melhores remunerações.

As universidades também são instituições que têm por objetivo formar diplomados. Diante desse imperativo, a política de cotas pode contribuir para as possibilidades de acesso ao **mercado de trabalho e perspectivas profissionais** (14,7%), e assim seus egressos poderão “*ter uma melhor condição de vida futuramente*” (As 9), “*tipo a ascensão social, assim como a profissional*” (As 13), além de, “*na realidade, também qualificar essa população para o mercado de trabalho*” (As 14). Verifica-se, assim, que a política de cotas extrapola a reparação histórica, podendo possibilitar e induzir projetos futuros, sejam eles de país ou individuais. Portanto,

“vejo que nesses anos em que ela entrou em vigor a universidade realmente se tornou um espaço plural, um espaço diverso e que hoje as pessoas têm uma condição de melhorar a sua vida a partir de um curso superior, vislumbrar um futuro melhor para si através da educação que até então elas nem imaginavam, muitas pessoas que a gente atende aqui nem imaginavam que um dia iriam ingressar na universidade, porque isso era só para quem tinha condições de estudar, de realmente ter uma condição melhor de renda e tal, eu acho que é isso.” (As 27).

A relação entre educação — acesso ao ensino superior —, e melhores postos de trabalho pode ser visualizada a partir de dados concretos da realidade social, especialmente a partir da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2021). Essa publicação afirma que a participação em ocupações informais tem a ver com o nível de instrução. Conforme aumenta a escolaridade, reduz-se a informalidade, pois a participação de pessoas com ensino superior completo na informalidade foi de 21,2%, enquanto as pessoas que não possuíam instrução ou tinham Ensino Fundamental incompleto, alcançou-se 60,3%, quase o triplo. Portanto, quando se analisa a instrução sob a perspectiva racial vê-se que,

ao longo da série, a taxa de desocupação da população de cor ou raça preta ou parda foi maior do que a da população de cor ou raça branca, revelando mais uma desigualdade estrutural do mercado de trabalho brasileiro. Em 2020, as taxas de

desocupação foram de 15,9% para pretos ou pardos contra 11,1% para brancos. Embora a população de cor ou raça branca seja mais escolarizada que a preta ou parda, esse aspecto não pode ser apontado como única explicação para a diferença na taxa de desocupação. Quando comparadas pessoas com o mesmo nível de instrução, a taxa de desocupação é sempre maior para as pessoas de cor ou raça preta ou parda. Entretanto, a diferença é menor quando observadas apenas as pessoas com ensino superior: 5,8%, para aquelas de cor ou raça branca e 8,1%, para as de cor ou raça preta ou parda, no ano 2020, demonstrando que o acesso ao ensino superior é um fator que contribui para a redução de desigualdades (IBGE, 2021, p. 34).

Esses dados evidenciam que o diploma universitário, no Brasil, possui, além de uma dimensão simbólica, algo real e concreto, condicionante no acesso e permanência ao mercado de trabalho, porém, tendo seu acesso distribuído desigualmente entre as classes sociais e entre as raças/etnias. Embora os dados da realidade demonstrem que o acesso ao ensino superior contribui para a redução das desigualdades, da informalidade e proporcionem acesso a postos de trabalho melhores remunerados, não se pode imputar somente à política de cotas a ascensão e mobilidade social e profissional. O movimento de reestruturação produtiva, a indústria 4.0, as tecnologias de informação, as próprias exigências de produção e reprodução do capital, modificam o mercado de trabalho e impõem novas configurações e exigência tanto aos trabalhadores quanto à educação. Diante disso, faz-se necessária a política de cotas para o mercado de trabalho, seja por meio de concursos públicos, através de Lei 12.990/2014, ou nas empresas privadas. Portanto, incorporar as ações afirmativas como princípio de equidade requer que ela seja tomada como processos sociais articulados que visam à justiça social. Inicia-se na educação básica, especialmente no aprofundamento da Leis 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, considerando-se também a necessidade de implantação de outras modalidades, especialmente para o Ensino Médio. Adentra-se ao ensino superior, por meio da política de cotas e assistência estudantil, na lógica de que ‘só o acesso não basta, é preciso permanecer e concluir’. Posteriormente, necessita-se de ações afirmativas na pós-graduação e também junto ao mercado de trabalho. Sendo assim, não se pode olhar cada modalidade de ação afirmativa de forma individual, mas articuladas entre si. Desta forma, por mais que os egressos cotistas universitários possuam acesso a melhores oportunidades e postos de trabalho, há o limite da política de cotas enquanto proposta de acesso ao ensino superior. Tem-se que avançar nas ações afirmativas no que se refere ao trabalho, à habitação, à saúde, mas também à política, pois as ações afirmativas precisam ser agenciadas, pautadas e defendidas nos âmbitos legislativos, isto é, na elaboração das legislações, em nível federal, estadual e municipal. Tomar as ações afirmativas somente pela sua modalidade da política de cotas para o acesso ao ensino superior público — lembrando que o PROUNI refere-se à ação afirmativa no ensino superior privado, comunitário — é reduzir a sua potencialidade de operar transformações societárias. Portanto, é

preciso que as ações afirmativas sejam integradas e transversalizadas, de modo que elas poderão operar no conjunto dos bens materiais e imateriais e, assim, possibilitar acessos mais igualitários e menos hierarquizados, levando em conta os marcos e limites de uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista.

Nesse sentido, reconhece-se que a privação do acesso às universidades por parte das coletividades discriminadas são uma **dívida e reparação histórica** (o que foi apontado por 26,47% dos assistentes sociais), demandando uma intervenção sistemática e planejada do Estado, por meio de políticas públicas, as quais devem guiar-se pelo princípio da **democratização do acesso** (apontado por 23,52% dos assistentes sociais).

“Acho que as cotas são um recorte assim, mas é uma medida necessária tendo em vista o nosso processo histórico, de um país que é desigual e que digamos que as consequências do processo de colonização e tal se arrastam no decorrer da história. Então, a gente teve, a gente teve melhorias, mas assim, a gente ainda precisa avançar muito, então acho que é algo necessário.” (As 2).

“Eu acho que a cota, ela além de ser hoje uma forma de ingresso, acho que ela é uma forma de reparação de tantas situações que se criou e que se cortou a possibilidade de acesso de muitos alunos de poder estar dentro de um ambiente universitário, de poder estar dentro de um ambiente de concursos, de poder ter a mesma possibilidade de concorrer e pertencer, oportunidades.” (As 7).

“Conhecendo um pouco tanto da história do nosso país a gente sabe que a educação até pouco tempo atrás ela não era democratizada, para todos. Só quem tinha condições de pagar, enfim, que podia frequentar o ensino superior. Então eu acho que as cotas hoje ela vem pra... meio que também uma forma de se desculpar com o nosso passado de desigualdade e de exclusão. Aquele passado que se torna cada vez mais presente, até porque a gente está vivendo vários retrocessos, retirada de direitos.” (As 17).

“Eu acho que as cotas é então é uma forma de a gente conseguir equiparar todas as injustiças que esses segmentos foram tendo ao longo da história do nosso país, e fico muito furiosa quando eu vejo pessoas que se posicionam contra, até mesmo às vezes porque não terem bem entendimento do todo né? Então acho que é sim muito necessário, não vai resolver o problema, mas considerando toda a conjuntura, considerando os caminhos que a gente está, para onde a gente está caminhando, em função desse último governo, desses últimos governos, é o que a gente precisa sim lutar para tentar dar um pouco mais de dignidade para esses segmentos que foram sempre excluídos.” (As 26).

Apesar de a política de cotas possibilitar o acesso às universidades, toda política possui limites e contradições, conforme elucidada a assistente social: *“Então acho que é sim muito necessário, não vai resolver o problema”* (As 26). Evidentemente, a política de cotas não resolverá o ‘problema’ do acesso, apesar de constituir-se uma política que opera grandes mudanças tanto em nível institucional, nas universidades, quanto na sociedade em geral. O ‘problema’ do acesso, isto é, a democratização igualitária e não hierarquizada do acesso à universidade pressupõe uma transformação societária, pois “no es posible democratizar la

enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política” (MARIÁTEGUI, 2007, p. 98). Nessa perspectiva, o processo de democratização do ensino superior envolve distintos e variados elementos. No item 4.2 analisou-se a importância da assistência estudantil para esse processo. Entretanto, também colaboram nesse processo a extensão universitária, a gestão universitária democrática, o financiamento, a política de ciência e tecnologia, a internacionalização, dentre outros elementos, que não são objetos desta Tese.

No que se refere ao significado da **política de cotas como um direito** (14,7% dos assistentes sociais entrevistados), e, desta forma, “*cotas eu entendo que seja uma parcela de direito daqueles que não tiveram acesso durante muito tempo. Acho que é uma parcela, uma parcela legítima de existência para que as pessoas possam acessar, independente da cota que for*” (As 1), é importante tensionar a forma com que a garantia desse ‘direito’ é operacionalizada nas universidades, pois, os processos racionalizadores, próprios da burocracia estatal, também são encontrados na política de cotas, conforme ilustra a assistente social a seguir:

“Eu entendo também que é nessa perspectiva do direito, dessa igualdade de oportunizar o acesso ao ensino superior. Só que claro, tem esses critérios aí, então a cota tem um viés que acata a critérios. Como é que eu vou explicar, assim? Agora me fugiu. Claro, eles têm que comprovar ali, tem que ter toda essa comprovação, assim, então ao mesmo tempo que tem, que viabiliza o direito, o acesso, também tu passa por toda essa questão da comprovação, dessa comprovação técnica. Esse ponto, assim, que me chama que tem que comprovar que é, não adianta só estar ali, né. Tanto é que foi depois com o tempo que começou, nas universidades, daí teve que ter as comissões, criaram-se documentos e tal. Então, vai também, o critério ali vai também, não sei se se aprofunda, não sei que termo assim, mas vai também se tornando... Então chega um momento, claro que pelo contexto e também pelas fraudes, acaba, essa questão ali de documentar. Porque daí até as comissões tiveram que trabalhar com essa questão aí de documentar mais, inclusive na comissão agora se filma também. Nas primeiras não se filmava e agora hoje se filma, tem toda uma documentação, a documentação se tornou mais exigente. Então o que eu me questiono é isso: ao mesmo tempo que cria o direito, o acesso, mas também se... não sei se burocratiza, não sei se é isso, se esse que é o termo, porque tu tem que provar ali, começou parece mais aberto assim, iniciou assim, mas aí depois, no decorrer dos anos, acho que é pelas fraudes, que começou a se tornar mais criterioso, assim, essa questão de documentar, de registrar. Aí, claro, no início não tinha, não era muito estruturado, logo nos primeiros processos de matrícula e depois foi se organizando. Mas eu vejo bem isso, bem de pegar aquela questão do comprovar que tu tem a deficiência, que tu é daquela raça/etnia, da questão de comprovar aquilo.” (As 23).

O elemento da burocratização da política de cotas foi mencionado por uma única assistente social, desocultando outra contradição dessa política — além dos limites e da continuação da meritocracia, contradições já apontadas anteriormente. Ademais, a burocratização, como expressa no conteúdo da entrevista, pode obstaculizar o acesso, mas ao mesmo tempo pode garantir o acesso das coletividades historicamente discriminadas, por conta

das fraudes. Vê-se que a burocracia assume uma dupla função, a primeira restritiva e comprobatória, enquanto a segunda é protetiva das fraudes e *locus* do controle social pela sociedade civil. Quanto ao primeiro sentido de burocracia, ela enquadra-se no modelo weberiano de organização administrativa estatal com funções e processos hierárquicos. A burocracia moderna rege-se por princípios fixos e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas (WEBER, 1982). Em relação ao segundo sentido, apesar de incorporar princípios da burocracia weberiana, a ‘comprovação’ das cotas nas comissões também pode constituir-se em processos de controle social, considerando-se que foram os movimentos sociais que reivindicaram instâncias de controle dessa política.

Desde a implantação da política de cotas, em 2012, muitas universidades, pressionadas pelos movimentos sociais, estudantes, coletivos, professores, pesquisadores, dentre outros atores sociais, vêm instituindo instrumentos de fiscalização e/ou controle social da política pública determinada pela Lei 12.711/2012. Isso por meio das comissões de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial dos estudantes que objetivam tentar evitar fraudes no sistema de cotas, principalmente nas subcotas étnico-raciais. Desse modo, elucida-se que existem dois tipos de comissões: as Comissões de Verificação¹⁴⁴ da Autodeclaração Étnico-Racial e as Comissões de Validação¹⁴⁵ da Autodeclaração Étnico-Racial, ambas podendo existir para acesso e ingresso nos cursos de graduação e de pós-graduação.

Todavia, convém mencionar que, conforme a Lei 12.711, bastava que o estudante se autodeclarasse preto, pardo ou indígena para concorrer às vagas nas subcotas étnico-raciais das universidades federais. Na Lei 12.711/2012 — ao contrário da Lei 12.990/2014 — não há

¹⁴⁴ As comissões de verificação de supostas fraudes praticadas por alunos brancos ou amarelos da universidade nas subcotas étnico-raciais, em geral, são provisórias, sendo criadas após denúncias às instituições e/ou ao Ministério Público Federal de que alunos brancos haviam ingressado por meio das subcotas destinadas a estudantes pretos, pardos e indígenas. Normalmente, as comissões de verificação de fraudes são criadas para fazer a heteroidentificação étnico-racial de todos os candidatos que foram denunciados como não sujeitos de direitos das subcotas étnico-raciais estabelecidas na Lei nº 12.711/2012. Sendo assim, as comissões de verificação assumem função fiscalizadora e repressiva, sendo necessárias para verificar apropriação indevida ou não das vagas destinadas a estudantes pretos, pardos e indígenas. Em se comprovando as fraudes, deve-se corrigi-las a fim de regularizar a lisura do processo seletivo, efetivando a justiça da política pública, de modo a aperfeiçoá-la e conferir-lhe credibilidade, “Por isso não foi sem razão que essas comissões foram criadas e implementadas em universidades em que houve denúncias e comprovação de fraudes nas subcotas étnico-raciais, como, por exemplo, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a UnB, entre outras instituições” (SANTOS, 2021b, p. 17).

¹⁴⁵ As comissões de validação da autodeclaração étnico-racial dos estudantes candidatos às subcotas étnico-raciais são permanentes, têm função preventiva e operam como mecanismos de controle e monitoramento da política pública estabelecida pela Lei 12.711/2012. As comissões de validação existem a fim de evitarem tentativas de fraudes no momento das matrículas de candidatos às subcotas — enquanto as comissões de verificação atuam na heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial de estudantes já matriculados regularmente nas universidades. Sendo assim, somente após a heteroidentificação desses candidatos, tendo as suas autodeclarações sido homologadas e/ou ratificadas pela comissão de validação, eles poderão matricular-se nas universidades (SANTOS, 2021b).

sanções para candidatos que façam declarações falsas ou equivocadas quanto a sua identidade racial, com o objetivo de beneficiarem-se ilegalmente de um bem público: vaga em um curso de uma universidade federal. Diante dessa lacuna, o Ministério da Educação não orientou as universidades, tampouco estabeleceu normativas para que realizassem a fiscalização e/ou o controle social da política pública (SANTOS, 2021b).

Nos primeiros anos de implementação da Lei de Cotas — período de 2013 a 2016 —, praticamente não houve heteroidentificação étnico-racial de estudantes, e sim autodeclaração, como lembra a assistente social: *“foi depois, com o tempo, que começou, nas universidades, daí teve que ter as comissões, criaram-se documentos e tal”* (As 23) por conta do *“contexto e também pelas fraudes, acaba, essa questão ali de documentar”* (As 23). Percebe-se que *“começou parece mais aberto assim, iniciou assim, mas aí depois, no decorrer dos anos, acho que é pelas fraudes, que começou a se tornar mais criterioso, assim, essa questão de documentar, de registrar”* (As 23).

Portanto, como não havia — e ainda não há — orientações do MEC quanto à heteroidentificação de candidatos às subcotas étnico-racial, as universidades tomavam como parâmetro a Portaria Normativa nº 4, de 06/04/2018¹⁴⁶, utilizando, praticamente, os mesmos procedimentos indicados para a heteroidentificação da autodeclaração racial de candidatos às cotas no serviço pública federal, determinados pela Lei 12.990/2014. Diante disso e da inércia do MEC, as comissões são criadas por meio de atos e resoluções pelas próprias instituições que regulamentam procedimentos e metodologias de operacionalização. São constituídas de membros da comunidade acadêmica e comunidade externa/sociedade civil, adotando critérios e/ou quórum distintos na tomada de decisões (algumas comissões utilizam a maioria, outras a maioria absoluta e outras a unanimidade).

Apesar dessas diferenciações, observa-se que, no início da implementação da Lei de Cotas (2013-2016), prevaleceu a autodeclaração, ao passo que no período posterior, entre 2017-2020, houve uma explosão no aumento quantitativo de universidades que criaram as comissões. Enquanto no ano de 2017, as comissões de verificação e/ou de validação tinham sido implantadas em sete universidades federais, no ano de 2020 esse número chegou a 55, representando um aumento de 685,71% (SANTOS, 2021b).

Contudo, observa-se que a criação e a implementação das comissões de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial das universidades federais — tanto as de verificação quanto as de validação — não surgiram por motivações e/ou vontade política das

¹⁴⁶ Consultar nota de rodapé nº 113.

instituições em implementar de maneira mais justa e correta a política pública. Inclusive, houve sabotagem, em algumas universidades, na tentativa de acesso às universidades dos reais sujeitos de direitos das subcotas étnico-raciais. Pelo contrário, foram os movimentos sociais que observaram que o sistema de cotas não estava sendo efetivamente concretizado, pois estudantes brancos usurpavam as vagas destinadas a estudantes pretos, pardos e indígenas. Portanto, mesmo com imperfeições, as comissões de heteroidentificação da autodeclaração étnico-racial têm sido eficazes contra fraudes ou tentativas de fraudes, isto é, não somente impedem as fraudes, mas inibem, significativamente, as tentativas de fraudes, pois muitos candidatos nem comparecem à heteroidentificação fenotípica realizada de modo presencial (SANTOS, 2021b).

As comissões de heteroidentificação, além de suprirem uma lacuna jurídica sobre mecanismos de fiscalização e controle social da política pública da Lei 12.711, elas também operam outras modificações, pois fazem milhares de candidatos questionarem-se quanto à sua pertença étnico-racial, aos privilégios e à distribuição de bens e recursos, ao racismo estrutural, às relações raciais na sociedade brasileira. Ademais, essas comissões, à medida que são compostas por membros da sociedade civil e movimentos sociais, possibilitam a existência de tensionamentos e disputas de poder no interior das universidades e, assim, desacomodam o instituído, fazem com que a política de cotas seja acessada de fato — e de direito — pelas coletividades que a agenciaram, lutaram por ela e a conquistaram. Além disso,

[...] as Comissões de Heteroidentificação exercem um caráter pedagógico sobre as relações raciais brasileiras na medida em que o racismo se metamorfoseia a cada momento em que grupos discriminados avançam em termos de justiça racial, social e cognitiva. Ocupar determinados espaços de poder se constitui uma afronta ao poder instituído pela branquidade, por isso, os envolvidos nessa relação, negros e não negros, devem ser sistematicamente educados para que as ações afirmativas sejam concebidas como um direito a ser usufruído ao invés de usurpado. (NUNES¹⁴⁷, 2019, p.172-173).

Nessa perspectiva, o controle social das políticas públicas que comumente são espaços consultivos e/ou deliberativos, no que se refere à política de cotas, pode assumir, além dessas duas feições, o sentido de controle — de verificação, aferição — as quais repercutirão, caso se constatem as fraudes, no cancelamento da matrícula. Assim, vislumbra-se um *lócus* de trabalho profissional de assistentes sociais, nas comissões de heteroidentificação, a fim de

¹⁴⁷ Georgina Helena Lima Nunes, mulher negra, Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (MovSE), coordenadora do Observatório Interinstitucional em Ações Afirmativas.

combater e resistir ao racismo estrutural, e, nesses espaços, ao racismo institucional¹⁴⁸, e potencializar o acesso às universidades federais das coletividades discriminadas historicamente.

Nesse ponto de análise, retoma-se o discutido no item 4.2, que, dentre as modificações na assistência estudantil após a Lei das Cotas, a inserção profissional nesses espaços foi o significado que obteve menor ênfase, sendo citado apenas por dois assistentes sociais: “*o que eu percebo mais o que mudou foi a nossa inserção nas comissões*” (As 3). As comissões são instâncias de poder, espaços de luta social, de combate aos privilégios da branquitude¹⁴⁹, do racismo estrutural e institucional, de participação dos movimentos sociais e de garantia de acesso aos bens. Entretanto, percebe-se que os assistentes sociais pouco participam desses espaços no âmbito das universidades, o que não se verifica quando comparado aos assistentes sociais inseridos na política de assistência social e/ou saúde e, conseqüentemente, participantes dos conselhos municipais de assistência social e saúde. Essa não participação, ou descompasso entre a defesa das cotas e a inserção nos espaços de luta e deliberações, pode contribuir para uma concepção de ações afirmativas restritiva, sobretudo às formas de acesso.

Enquanto no item 4.2.4 buscou-se tensionar e afirmar a assistência estudantil como modalidade de ação afirmativa, no presente item pretende-se adensar a importância da participação da categoria profissional nas comissões de heteroidentificação. Nelas, o controle

¹⁴⁸ Compreende-se o “[...] racismo institucional, também denominado racismo sistêmico, como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior. O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial” (GELEDÉS, 2013, p. 17). “O racismo institucional possui duas dimensões interdependentes e correlacionadas: a político-programática, e a das relações interpessoais. Quanto à dimensão político-programática podemos dizer que ela compreende as ações que impedem a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas eficientes, eficazes e efetivas no combate ao racismo, bem como a visibilidade do racismo nas práticas cotidianas e nas rotinas administrativas. A dimensão das relações interpessoais abrange as relações estabelecidas entre gestores e trabalhadores, entre trabalhadores e trabalhadores, entre trabalhador e usuário, e entre usuário e trabalhador, sempre pautadas em atitudes discriminatórias” (EURICO, 2013, p. 299-300).

¹⁴⁹ Nesse sentido, a fala da assistente social é elucidativa quanto ao reconhecimento dos privilégios da branquitude na sociedade brasileira, e também do racismo institucional, ao se posicionar “*completamente favorável [à política de cotas]. Por isso, porque que eu justifico? primeiro porque assim, eu sou uma mulher branca e eu sou uma mulher branca de classe média e todos os espaços em que eu convivi ou em que eu estive, desde a minha infância, quase não existiam pessoas negras nesses espaços. A minha própria escolha da profissão, na época, quando era adolescente, eu não entendia porque que eu tinha acesso a algumas coisas e outras pessoas não tinham acesso e ninguém sabia me explicar. Então ainda que eu parta de um posicionamento que eu me veja sim com outros privilégios, é porque que essas pessoas não têm acesso a esses espaços? E eu não consigo ver o serviço social sendo contra as cotas ou outras profissões que lutem por um projeto societário distinto. Uma sociabilidade dos recursos. Que essas pessoas não estão hoje aqui. A nossa Universidade, é uma universidade extremamente elitizada, muito elitizada e a gente tem relatos de estudantes que sofrem racismo aqui ferrenho, de professores, de colegas, de pessoas que não vêem as cotas com os mesmos olhos, como se a cota fosse alguma coisa que fosse ferir o seu direito à vaga. Eu entendo como sim, essa cota ela é real, ela precisa existir! Então pra mim a cota é uma coisa muito óbvia*” (As 1).

social assume a perspectiva preventiva das fraudes, e afirmativa de direitos humanos, coadunando-se com os princípios e valores do projeto ético-político profissional do Serviço Social. Também é necessário desocultar a assistência estudantil como modalidade de ação afirmativa, da mesma maneira com que é preciso inserir-se nas comissões de heteroidentificação, contribuir para e fortalecer as lutas dos movimentos sociais.

Essas informações vão ao encontro da relação entre **política de cotas e trabalho profissional de assistentes sociais**, citada por somente quatro assistentes sociais, ao afirmar que “*a gente vive essa realidade no trabalho*” (As 15), contudo, “*a gente mais trabalha aqui na verdade é a cota de renda*” (As 13), mas também expressa o compromisso ético-político da categoria profissional com a política de cotas: “*então o nosso trabalho aqui, eu vejo que a garantia das cotas é primordial e a gente briga, literalmente a gente briga*” (As 3). Entretanto, a realidade social concreta aponta a existência de desafios para que, de fato, as ações afirmativas tornem-se nucleadoras e organizadoras das instituições de ensino, mas também, e especialmente, para o trabalho profissional de assistentes sociais:

eu vejo assim, no trabalho, aqui na universidade, no trabalho profissional a gente ainda tem bastante dificuldade de compreender a aplicação da ação afirmativa de um modo global, porque eu vejo que muito, boa parte da universidade só percebe ação afirmativa àqueles que estão diretamente, os setores que estão diretamente vinculados, trabalhando com ação afirmativa. Eu não vejo assim ainda que ela é uma coisa que depois do ingresso, por exemplo, o resto dos atores conseguem trabalhar sob essa ótica ainda, entende? Essa dificuldade muito grande mesmo, porque a gente ainda tem muito setores específicos trabalhando com isso, assim, falta ainda uma percepção do todo, da universidade como um todo sobre a política. Até na discussão entre os próprios colegas e tal, a gente vê assim que ainda é um assunto que desacomoda assim um pouco as pessoas. E eu acho que a gente trabalha muito pouco também a real intenção da cota, a gente só executa, mas não se discute, por exemplo, na comunidade acadêmica, ou se discute pouco na comunidade acadêmica a importância disso. Não reflete o "por quê". E ainda muito vinculada a negros, de falar "cotas", "ah, é para negros", reduz a isso. (As 31).

O conteúdo da entrevista de As 31, ao revelar que em relação às ações afirmativas, “*na discussão entre os próprios colegas e tal, a gente vê assim que ainda é um assunto que desacomoda assim um pouco as pessoas*”, revela também a não percepção da totalidade dessas ações como nucleadoras e organizadoras do sistema educação, pois, restringe-as ao acesso, o que está presente no início do item na percepção de ações afirmativas e política de cotas como sinônimos, ao invés de gênero e espécie. Outrossim, o fato de que “*a gente só executa, mas não se discute, por exemplo, na comunidade acadêmica, ou se discute pouco na comunidade acadêmica a importância disso. Não reflete o "por quê"*” (As 31), também vem ao encontro da necessidade de educação permanente que a categoria profissional já apontou. Portanto, além de

as ações afirmativas portarem possibilidades efetivas de transformações societárias, é imperativo, para a categoria profissional de assistentes sociais, relacioná-las à questão social, e suas manifestações, enquanto objeto de trabalho profissional.

O Serviço Social institucionalizou-se no Brasil na década de 1930. Na sua gênese, a população negra permaneceu escanteada e diluída na condição de pobre e miserável, recebendo investidas da política eugenista do Estado brasileiro, sob o argumento de que, para assegurar moralmente o destino da comunidade nacional, era preciso contribuir para melhorar a raça. Além disso, a categoria profissional viu-se sob o mito da democracia racial, ideologia responsável por propagar a ideia de uma escravidão branda e de harmonia pacífica entre os povos. Diante disso, não havia, portanto, no Brasil, um problema negro, como se reconhecia existir em outros países. Desse contexto, de eugenia e democracia racial, os primeiros assistentes sociais não perceberam que o nó da questão social residia justamente na ofuscada questão racial. Sendo assim, a questão racial não é apenas expressão da questão social, ela antecedeu, alicerçou e sustentou a conformação do antagonismo entre as classes sociais e a desigual distribuição de riquezas (GONÇALVES, 2018).

Reconhecer que a questão racial alicerçou a questão social no Brasil, pressupõe além do econômico, isto é, além da determinação da classe, que “todos os modos de opressão (gênero, “raça”, classe) estão estruturalmente ancorados numa única formação social – no capitalismo, compreendido de modo amplo, como uma ordem social institucionalizada” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 5). Nesse entendimento,

deixe-me dizer, para início de conversa, que rejeito enfaticamente a noção da contradição primária/secundária. Todo o objetivo de expor “terrenos ocultos” adicionais, para além daquela enfatizada por Marx, foi mostrar que as formas de opressão que eles englobam – subordinação de gênero e de raça, imperialismo e dominação política, depredação ecológica – são características estruturais inerentes à sociedade capitalista, tão profundas quanto exploração e dominação de classe. Todo o objetivo de meu argumento é refutar a visão de que só a classe seja estrutural. (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 5).

Sendo assim, os modos de dominação não são apenas funcionais à acumulação do capital. Ao contrário, são espaços de contradições, de lutas sociais à medida que as ‘diferenças’ de raça e gênero designam posições estruturais na sociedade capitalista. Essa compreensão é fundamental para o entendimento da política de cotas. Reitera-se que o sistema de cotas que a Lei 12.711/2012 instituiu objetiva, sobretudo, o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, isto é, o critério exclusivo para ser sujeito de direito desse sistema de cotas é ser estudante de escola pública. Somente no segundo momento há subcotas para pessoas pretas, pardas, indígenas e com deficiência. Dessa forma, o debate existente na sociedade em torno da

diferença e/ou preferência entre **cota social x cota racial**, ou ainda, a hierarquização delas, também foi encontrado em duas entrevistas: “*eu acho a cota social, mais importante do que a racial. É eu penso dentro dessas diversas cotas que a social seria a mais importante. Em seguida da pessoa deficiente, e aí a racial, seria a racial por último*” (As 16), e “*eu sou a favor das cotas, a minha grande questão é que eu acho que as cotas elas deveriam ter um só nome: Cota Social, eu não desmembraria da forma como ela está*” (As 7).

Inicialmente, compreende-se que ao tomar ‘o social’, isto é, a classe, considerando a determinação econômica o elemento mais ‘importante’ para compreender a realidade social, e, por conseguinte, a questão social, impõe-se, desde o início, uma hierarquização, a qual não pode existir à medida que o Serviço Social ancora-se num método que possui como uma de suas categorias a totalidade social. Outrossim, Engels, em carta a Joseph Bloch (1890), elucidou tal questionamento:

de acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante *final* na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o *único* determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. As condições econômicas são a infraestrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. (ENGELS, 1890).

Nesse sentido, reduzir a realidade social ao econômico, à medida que retira, ou reduz, o caráter de totalidade, reforça perspectivas reducionistas, mecanicistas e vulgares do marxismo. Sob essa perspectiva, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40). Nessa célebre e conhecida passagem tem-se o destaque de que a pluralidade das lutas de classe entre opressores e oprimidos, que, na sociedade burguesa, adquire novas formas de luta. O entendimento de que as lutas sociais são plurais — múltiplas lutas de classes —, deixa elucidado que a luta entre proletariado e burguesia é apenas uma das lutas de classes. “O plural não quer denotar a repetição do idêntico, o contínuo recorrer à mesma forma da mesma luta de classes; não, o plural remete à multiplicidade das configurações que a luta de classes pode assumir” (LOSURDO, 2015, p. 29).

Embora o mito da democracia racial já tenha sido refutado, ele segue operando na sociedade brasileira, de modo a ocultar o racismo estrutural, fazendo com que se atente para episódios marcantes da história da questão étnico-racial, ocultando que as determinações

étnico-raciais se materializam na vida concreta dos sujeitos sociais, expressas, sobretudo, nos indicadores sociais. Por isso, e considerando o processo de formação social do Brasil, torna-se possível compreender as amarras da escravidão com a constituição do capitalismo em solo nacional, onde a condição de classe está intrinsecamente relacionada à raça. Mas, além de dimensionar a questão racial no processo de formação do Brasil, ou seja, no devir histórico, faz-se necessário também apreendê-la na contemporaneidade. Nesse sentido, as informações extraídas da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2021) corroboram a necessidade de analisar classe e raça a partir do materialismo histórico e dialético, compreendendo os indivíduos nas suas condições concretas de vida.

A publicação veicula que a população negra foi a que esteve mais inserida em ocupações informais, e sua presença é mais acentuada nos serviços domésticos (65,3%), nas atividades de agropecuária (60,75) e construção civil (64,1%). Esses dados demonstram a persistente dificuldade em acessar melhores postos de trabalho pela população negra. No contexto da pandemia da COVID-19, 10,5% da população negra sofreu redução nas suas ocupações, considerando todos os níveis de instrução, tendo suas relações de trabalho precarizadas, ficando atrás somente do contingente de mulheres (10,9%) que perderam suas ocupações.

Quando se analisa a desigualdade racial no mercado de trabalho, a série histórica de 2012-2020 indica uma desigualdade estrutural, posto que a população branca no ano de 2020 ganhou, em média, 73,3% mais do que a população negra. Além disso, o rendimento-hora foi superior em todos os níveis de instrução, e a maior diferença esteve na categoria superior completo, R\$ 33,80/hora para população branca, contra R\$ 23,40/hora para população negra, ou seja, 44,2% acima. Outro dado relevante é em relação à pobreza. Enquanto a taxa de pobreza na população negra é 31%, na população branca é 15,1%, e em relação à taxa de extrema pobreza, 7,4% das pessoas extremamente pobres são negras, e somente 3,5% são brancas (IBGE, 2021).

Tais indicadores sociorraciais corroboram a vinculação entre classe e raça. Demonstram que a população negra, ao se inserir em trabalhos informais e precarizados, sem a garantia de direitos trabalhistas e proteção social, posteriormente, auferirá menor renda, ficando preso a sua necessidade grosseira, reduzida à manutenção indispensável da vida física (MARX, 2003). Logo, condições de vida e de trabalho mais adversas, precárias e, frequentemente, subumanas e desumanas. Com isso, a inserção precarizada no mercado de trabalho é imposta à população negra como condição *sino qua non* de sobrevivência. Trabalha-se unicamente para viver, pois, o primeiro pressuposto de toda a existência humana é a produção da própria vida material, das condições de vida: comer, beber, morar, se vestir (MARX; ENGELS, 1998).

Portanto, a condição de classe articulada à raça determina o tipo de necessidade que os indivíduos possam ter e, conseqüentemente, acessar. Os dados da realidade concreta demonstram que o racismo estrutural opera como prática discriminatória, e impossibilita o acesso a determinados postos de trabalho, à educação de qualidade, etc. Portanto, o racismo é uma “[...] relação social, que se estrutura política e economicamente” (ALMEIDA, 2016, p. 23), dotada de materialidade e historicidade.

Tomando como pressuposto o racismo estrutural, o mito da democracia racial, refuta-se a hierarquização entre as subcotas como expressa no conteúdo: *“eu acho a cota social, mais importante do que a racial. É eu penso dentro dessas diversas cotas que a social seria a mais importante. Em seguida da pessoa deficiente, e aí a racial, seria a racial por último.”* (As 16). Diante disso, persiste o questionamento: *“por que o Serviço Social ainda guarda reticências em perceber que a questão racial é nuclear à questão social? se a questão social é produzida compulsoriamente pelo capitalismo”* (GONÇALVES, 2018, p. 520). Ao hierarquizar a classe ou ‘o social’ como mais importante que ‘a racial’, desconsidera-se que o racismo é estruturante e estruturador das relações sociais no Brasil. Do mesmo modo desconsideram-se os quase quatro séculos de escravização no Brasil, e os processos discriminatórios e violentos que as populações negras e indígenas, sofrem reiterada e cotidianamente. Soma-se a isso o mito da democracia racial, operando e exercendo um papel na naturalização das determinações étnico-raciais na conformação da questão social, além da falsa dicotomia entre luta antirracista no Brasil e luta anticapitalista, como se fossem dissociadas. Assim, se o Serviço Social propõe-se a ler e a intervir na realidade social partindo da perspectiva de totalidade, as lutas antirracistas não são opostas às lutas anticapitalistas, portanto,

[...] qual a nossa dificuldade em compreender que a questão racial e seu mais grave subproduto, o racismo, fazem parte das relações que impulsionam e dinamizam a sociedade burguesa? Ora o modo de produção capitalista beneficiou-se enormemente do escravismo e amparou as bases da opressão racial, possibilitando que esta se mantenha e continue a sustentar a reprodução do capital. Para a visão turva do Serviço Social acerca das relações étnico-raciais talvez tenha contribuído uma certa tradição marxista que considerava que os problemas raciais se resolveriam por meio da luta dos(as) trabalhadores(as) em geral. (GONÇALVES, 2018, p. 520).

Nesse sentido, o conteúdo da entrevista na sequência, destaca a ‘visão turva’ do Serviço Social, quanto às relações étnico-raciais. Essa visão não é exclusiva do Serviço Social — apesar de que para a profissão constitui-se fulcral em razão do objeto de trabalho profissional, e da teoria social que dá suporte e sustentação ao trabalho profissional —, pois o debate sobre as

relações étnico-raciais no Brasil adentram a agenda do Estado somente no período de redemocratização.

“Eu sou a favor das cotas, a minha grande questão é que eu acho que as cotas elas deveriam ter um só nome: Cota Social, eu não desmembraria da forma como ela está. Eu acho que ela acaba criando uma situação de... eu acho que é mais um reforço de uma discriminação. Eu acho que ela é discriminatória. Eu acho que ela tinha que ter esse nome, cota social, e aí a desmembração, o desmembramento disso ficaria na equipe que avalia, porque assim, a gente vê e eu acho que não é só na universidade que isso acontece. Então eu acho que foi uma discussão que sim, que tinha que ser feita e que tinha que se abrir de alguma forma esse ingresso, mas ao mesmo tempo ainda acho que o social hoje está muito mais forte do que o racial, a minha percepção. Eu acho que o social hoje ele ainda é mais forte do que o racial.” (As 7).*

O *pseudo* reforço à discriminação não é exclusivo do conteúdo da entrevista, também sendo encontrado dentre acadêmicos que, em certa medida, desempenham papel de liderança na posição de argumentos contrários às ações afirmativas tanto na Índia quanto no Brasil. Para os críticos indianos das ações afirmativas, a utilização de castas como critério estaria de encontro aos objetivos de secularização da Índia. Em relação ao Brasil, sustentam que as ações afirmativas poderiam ‘racializar’ o país, apelando para a ideia da mestiçagem do mito da democracia racial, e, assim, portanto, as classificações e critérios étnico-raciais não corresponderiam à realidade nacional, diferenciando-se da realidade estadunidense que adota como padrão a ‘regra de uma gota de sangue’ (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015). Ademais, a ideologia da democracia racial e

[...] a adesão a ela que parece orientar a ideia, propugnada por muitos administradores universitários e pessoas em geral, de que o “problema racial” será resolvido se atacarmos o “problema social”, o que é outra maneira de dizer que as discriminações no Brasil são de natureza social e não racial. Pesquisas empíricas conduzidas nos Estados Unidos e na Índia demonstram, no entanto, que ações afirmativas que aplicam critérios exclusivamente sociais falham em incluir membros dos grupos étnico-raciais discriminados [...]. (FERES JÚNIOR *et al*, 2018, p. 87).

Dessa forma, “*eu acho que é mais um reforço de uma discriminação*” (As 7), e esquece-se que não foi a política de cotas que criou o racismo, tampouco os processos discriminatórios a ele subjacentes. Ao contrário, a política de cotas contribui para desocultar esses processos na medida em que lança luz e agencia o debate sobre a existência do racismo estrutural no Brasil, e elucida que a população negra e os povos indígenas são, historicamente, tolhidos da riqueza de bens e de oportunidades em razão do racismo. E, assim, “*é uma das poucas políticas assim que efetivamente tem um potencial de transformar na raiz as desigualdades*” (As 10). Portanto,

se os dados concretos da realidade estão corretos, a assertiva de uma pretensa apartação entre as lutas anticapitalista e antirracista é, no mínimo, uma insuficiência ou um erro da análise. O mergulho na formação social brasileira permite compreender que o racismo forjado na constituição das relações capitalistas no país foi importante para o padrão de exploração e determinante do tipo de organização e da forma como as bandeiras de lutas dos/as negros/as foram/são explicitadas. Embora muitas vezes confundidas como uma luta meramente para integração dos/as negros/as na sociedade de classes, a análise aqui empreendida minimamente situou a determinação medular dessa luta: as desigualdades sociais dos/as negros/as impostas pelas relações de produção capitalista no Brasil (MARTINS¹⁵⁰, 2017, p. 292).

Outrossim, “*eu acho que o social hoje ele ainda é mais forte do que o racial*” (As 7), revela a existência do mito da democracia racial e como ele opera de modo a ocultar a apreensão da questão étnico-racial e do racismo estrutural no Brasil, forjados no mesmo processo de constituição das relações capitalistas no país. Por isso, “o exame menos superficial da formação social brasileira revela que não é possível estabelecer uma separação entre a luta travada pelas classes sociais e a luta étnico-racial” (MARTINS, 2017, p. 288). A luta contra os racismos é também uma luta contra o capitalismo, em que raça e classe formam um todo indissociável, pois “o trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro” (MARX, 2013, p. 372).

As ações afirmativas constituem-se uma barreira à progressão do racismo, e das desigualdades sociais nele alicerçadas. Por isso, derrubá-las constitui-se uma necessidade de todo projeto conservador que persegue a manutenção e sustentação de um *status quo* sociorracial, baseado na dominação de uma raça sobre outra e de uma classe sobre todas as outras (WEDDERBURN, 2005). Diante disso, a luta pela implementação das cotas para população negra, povos indígenas e pessoas com deficiência no Brasil é “uma luta que, apesar de sua natureza reformista, tem um caráter democratizante, que educa ou mobiliza politicamente os negros e, sobretudo, coloca em xeque a secular opressão racial deste país” (DOMINGUES, 2005, p. 168).

Por isso, unir-se à luta antirracista e a favor das cotas, empreendida pelo movimento negro, indígenas e das pessoas com deficiência, é unir-se também à luta de resistência ao neoliberalismo e suas posturas conservadoras, onde o preconceito¹⁵¹ se apresenta como a expressão das relações conservadoras da sociabilidade burguesa. Desse modo, para que

¹⁵⁰ Tereza Cristina Santos Martins, mulher negra, assistente social, Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Questão Social, Trabalho e Movimentos Sociais.

¹⁵¹ Por preconceito, entende-se a “expressão das relações conservadoras da sociabilidade burguesa e de seu individualismo, que, por sua vez, remete à exploração, cada vez mais bárbara, do trabalho pelo capital. A banalização destes fundamentos representa um desvalor, que emerge nas mais diferentes formas da vida cotidiana, e o desafio do seu enfrentamento deve provocar, na categoria de assistentes sociais, processos de autorreflexão, com vistas a uma intervenção profissional marcada por ações emancipatórias, na perspectiva de outra ordem societária” (CFESS, 2016, p. 5).

assistentes sociais unam-se às lutas sociais necessitam alimentar a perspectiva crítica, e, para isso, os processos de formação profissional e educação permanente são imprescindíveis a fim de assegurar a direção social do trabalho profissional. Sendo assim, no próximo item apresenta-se um panorama ilustrativo-contextual acerca da presença e dos silenciamentos da questão étnico-racial e da deficiência nos processos de formação profissional e educação permanente.

4.4 PRESENCAS E SILENCIAMENTOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO PERMANENTE

Os resultados sobre o conhecimento da legislação de forma superficial e/ou por necessidade da função exercida (item 4.1) suscitam reflexões e questionamentos acerca dos processos de formação profissional, incluindo educação permanente e/ou continuada de assistentes sociais que operacionalizam a assistência estudantil. No que se refere ao processo de formação, em especial, a graduação em Serviço Social, 14,7% (Apêndice F) dos assistentes sociais mencionaram que os conteúdos foram desenvolvidos; outros 5,88% (Apêndice F) avaliam que esse processo foi contemplado no currículo parcialmente; 8,82% não responderam, enquanto 70,6% das assistentes sociais indicaram que há uma ‘falta’ na formação profissional, caracterizando processos de silenciamento, isto é, “[...] a naturalização e/ ou invisibilidade da questão étnico-racial¹⁵² e a forma secundária com que o seu debate é encaminhado pela profissão” (CORREIA, 2020, p. 120), e num ‘silêncio ruidoso’ (GONZALEZ, 2020).

“Até porque eu acho que o nosso processo de graduação tem que acompanhar as mudanças que estão aí todos os dias. Por exemplo, questão de gênero, até então não se discutia, de uns tempos pra cá que começou a se discutir, a questão LGBT, aqui mesmo se fala em cotas pra eles e a gente tem que estar por dentro do assunto e assim por diante. A gente tem já alguns moradores que trazem toda uma demanda de atendimento diferente, então eu sinto falta sim. Acho que a graduação tem que acompanhar isso também.” (As 8).

Mas, além de indicar quantitativamente a presença ou o ‘silenciamento’ (CORREIA, 2020) na formação profissional, importa mencionar, qualitativamente, o modo com que essas temáticas foram incorporadas e/ou discutidas. Desse modo, 64,7% (Apêndice F) dos assistentes sociais avaliaram que o conteúdo sobre ações afirmativas, política de cotas, questão étnico-

¹⁵² “A expressão ‘étnico’ da questão étnico-racial revela as atrocidades, etnocídios e desumanidades cometidas pelo modo de produção capitalista em seu processo de expansão e consolidação, impactando povos indígenas inteiros e, portanto, originários desse território, assim como as populações africanas afetadas pela diáspora e pela escravidão colonialista.” (AMARAL; BILAR, 2020, p.181). Por sua vez, a questão racial evidencia-se pela diáspora africana, pela escravização de milhões de mulheres e homens exportados como mercadoria, assim como pela exploração da força de trabalho de trabalhadoras/es negras/os (AMARAL; BILAR, 2020).

racial e pessoas com deficiência, parece não ter sido realizado a contento, pois foi “*muito pouco sobre educação. Nem sobre raça. Eu fazia estágio na APAE. O que eu tive acesso de pessoas com deficiência foi no estágio*” (As 4), “[...] *a gente tem uma falha na nossa graduação, nunca foi discutido assim*” (As 5), “*Não, com relação às ações afirmativas não. Não me recordo*” (As 12). Outrossim, 35,29% disseram que quando foi realizado, o conteúdo foi lateralizado ou lhe foi dada pouca ênfase, corroborando os processos de silenciamento:

“Eu tive disciplinas de antropologia que foram ótimas, mas eu não tive de gênero, não tive... De gênero e sexualidade não, até porque tem algumas disciplinas que são optativas.” (As 1).

“Ele foi abordado como optativa. Pelo que eu lembro eram optativas e aí a gente acabava fazendo né. Mas era mais por interesse próprio do que ser uma disciplina regular. Agora eu não lembro ao certo se era uma disciplina que englobasse tudo, mas não era nada assim com muita ênfase sabe.” (As 3).

“Eu tive assim mais ligado a questão de raça/etnia na disciplina de antropologia, que aí eu lembro que a gente trabalhava mais essa questão, até bastante ligado à questão indígena, porque daí nós fomos até na reserva indígena fazer visita, conhecer o local. Da deficiência teve alguma disciplina eletiva que daí trabalhava mais a questão de legislação, mas claro, é menos carga horária. Foi até, acho que eu fiz como eletiva, mas foi, era curta a disciplina.” (As 23).

“Na verdade, eu me lembro de uma disciplina só, que era - agora eu não vou me recordar do nome -, mas que daí a gente trabalhou a questão de gênero, a questão racial e daí foi nessa disciplina que eu aprendi o termo e que existia o tal do mito da democracia racial e daí a gente também estudou um pouquinho assim a legislação das pessoas com deficiência. Foi uma disciplina que eu me lembro.” (As 26).

“A gente tinha, mas ainda não era uma coisa como... Eu entrei em 2004. Então era uma coisa ainda bem incipiente. A gente fazia essa discussão, tinha alguns professores que tinham bastante proximidade com essas questões. Mas a gente ainda não tinha aprofundamento de leis, essas coisas. Acho que depois que eu entrei mesmo no serviço público, que eu fui entender melhor o quê que era assim.” (As 31).

As informações extraídas dos conteúdos das entrevistadas indicam que a incorporação das temáticas articuladas às ações afirmativas (questão étnico-racial, gênero, deficiência, etc.) foi abordada no processo formativo em partes ou superficialmente, ou totalmente ‘silenciadas’, acontecendo através de disciplinas optativas ou disciplinas como antropologia e/ou sociologia, ou ainda, por interesse individual do professor. Essas indicações denotam que essas temáticas possam ter sido discutidas desconectadas dos fundamentos do Serviço Social, em razão de não se constituírem em disciplinas específicas do Serviço Social, as quais possuem, como requisito, serem ministradas exclusivamente por docentes assistentes sociais. Portanto,

[...] o silêncio em torno de uma questão histórica, tão importante com repercussões materiais fundamentais para o objeto de trabalho do Serviço Social, só pode ser atribuída ao racismo estrutural que impregna a formação, a produção intelectual e o

exercício profissional. Não é por acaso que as pesquisas no âmbito da profissão apontam para uma formação cuja questão étnico-racial, quando se faz presente, em sua grande maioria, são tratadas por disciplinas optativas. (CORREIA, 2020, p. 134).

Tal realidade também foi constatada na pesquisa intitulada *Questões étnico-raciais e de gênero na formação em Serviço Social: fundamentos, trajetórias, projeções*, realizada por Machado; Ferrugem e Santos (2021). Os dados parciais desse estudo revelam que nos estados do Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) há pouca oferta de disciplinas relacionadas à questão étnico-racial, sejam elas obrigatórias ou eletivas/optativas. No Paraná foram identificadas nove disciplinas dentre as 26 instituições que ofertam graduação em Serviço Social. Em Santa Catarina, das 13 instituições, existem quatro disciplinas, e, no Rio Grande do Sul, nas 23 instituições, são ofertadas oito disciplinas. Portanto, nas 62 instituições de ensino superior com oferta de graduação em Serviço Social nos três estados do Sul do Brasil, há somente 21 disciplinas voltadas à questão étnico-racial, e em apenas oito delas a oferta da disciplina é obrigatória (MACHADO¹⁵³; FERRUGEM¹⁵⁴; SANTOS¹⁵⁵, 2021).

A incorporação da questão étnico-racial na formação em Serviço Social deve-se inscrever de forma estrutural, sendo considerada na elaboração de disciplinas, escolhas de bibliografias, criação de grupos e linhas de pesquisa e na articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, pois “o antirracismo requer currículos, epistemologias, bibliografias que lhe permitam vingar” (MACHADO; FERRUGEM; SANTOS, 2021, p. 162). Contudo, a incorporação das temáticas, no âmbito da formação, não podem circunscrever-se somente na pauta de uma disciplina, de um professor, ou um dos núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Ao contrário, deve articular os três núcleos do projeto de formação profissional da ABEPSS, e possibilitar a apreensão da realidade social a partir da perspectiva da totalidade social, em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. Sendo assim, “[...] o debate acerca das opressões e exploração de classe não deve ocorrer descolado das determinações étnico-raciais, que são estruturais e estruturantes das relações sociais em todas as esferas da vida social” (ABEPSS, 2018, p. 15). Por isso, as

¹⁵³ Loiva Mara de Oliveira Machado, mulher negra, possui graduação em Ciências Contábeis e em Serviço Social, Mestrado e Doutorado em Serviço Social pela PUCRS. Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do Grupo Aya - estudos e pesquisas em Serviço Social, relações sociais de exploração e opressão de raça/etnia, classe e gênero.

¹⁵⁴ Daniela Ferrugem, mulher negra, Assistente social do Instituto de Psicologia UFRGS, doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela PUCRS, Integrante do Coletivos Aya Aya - estudos e pesquisas em Serviço Social, relações sociais de exploração e opressão de raça/etnia, classe e gênero e bell hooks da UFRGS.

¹⁵⁵ Francielly Muria dos Santos, mulher negra, Assistente social formada pela UFRGS. Residência em Saúde da Família e Comunidade GHC em andamento. Pesquisadora do Grupo Aya - estudos e pesquisas em Serviço Social, relações sociais de exploração e opressão de raça/etnia, classe e gênero.

propostas curriculares das unidades de ensino de Serviço Social devem incorporar conteúdos vinculados à temática étnico-racial de maneira transversal, a fim de superar a secundarização e invisibilidade deste debate na formação e trabalho profissional”. (AMARAL; BILAR, 2020).

Nessa perspectiva, faz-se necessária a inclusão tanto em disciplinas quanto nas demais atividades curriculares de temáticas que versam sobre Educação das Relações Étnico-Raciais nos processos de formação em Serviço Social. Essa inclusão deve, além de cumprir dispositivos legais, adensar o compromisso ético-político profissional com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, as temáticas étnico-raciais não devem ficar à margem dos debates macrossociais, como a contrarreforma do Estado, a reestruturação produtiva, a criminalização da pobreza, o extermínio da juventude, pois, estas, entre tantas outras expressões da questão social, têm na população negra o seu peso maior (ROCHA¹⁵⁶, 2014).

Também importa destacar que apenas uma assistente social relatou que o debate, quando realizado, conectava-se à questão social e aos fundamentos do Serviço Social:

“eu lembro assim na disciplina de Políticas Públicas eu acho que a gente tinha algumas coisas, mas como as cotas vieram depois, então não era algo assim com esse linguajar e tal. Mas a gente tinha algumas coisas mais na questão do acesso mesmo a deficientes, sobre preconceito. Essa situação de cotas se falava. A gente estudava, porque é isso, é história, então essa questão do negro, do indígena, das próprias mulheres, mas a gente não tinha uma disciplina sobre gênero, sobre étnico-racial. A questão social vinha. Então é isso, tu trabalhava tanto em políticas sociais como nos fundamentos do Serviço Social, trabalhava essas questões”. (As 2).

A questão social assume a centralidade, como eixo-aglutinador, da formação e do trabalho profissional a partir da construção e adoção pela categoria profissional de um novo projeto profissional — o projeto ético-político — vinculado à vertente de intenção de ruptura do Movimento de Reconceituação do Serviço Social. Entretanto, existem, nas análises do Serviço Social, esforços de vários autores a fim de apreender as múltiplas determinações da questão social, levando em conta a totalidade social. Todavia, ainda persistem algumas lacunas e limites, sobretudo no que se refere à formação social brasileira. Diante disso, a questão social é apreendida somente a partir de “[...] uma única determinação — a relação capital/trabalho (a exploração) —, sem estabelecer as mediações com outras determinações e com processos históricos fundamentais do contexto brasileiro” (MARTINS, 2015, p. 173).

¹⁵⁶ Roseli Rocha, mulher negra, assistente social, atua como Tecnologista em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) no cargo de Assistente Social do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ), Docente e membro da Coordenação do Curso de Especialização em Políticas Sociais e Intersetorialidade do IFF/FIOCRUZ/ UNIRIO. Docente, Tutora e Preceptora da Residência Multiprofissional do IFF/FIOCRUZ.

À medida que a apreensão das expressões da questão social ocorre de modo genérico, sem levar em conta a formação social brasileira, ou é compreendida de modo superficial, os assistentes sociais deixam de considerar as mediações que atravessam e determinam as condições de vida concreta da população brasileira e operam a perpetuação das desigualdades sociais. Tais desigualdades sociais, na conformação do capitalismo brasileiro, não são apenas frutos da exploração, mas as desigualdades estão conectadas e são potencializadas quando se interseccionam classe, raça, etnia, gênero, procedência, geração, condição física, etc.

Obviamente não se pode reduzir o debate sobre ações afirmativas exclusivamente aos processos de formação profissional, em especial à graduação, tampouco imputar a esta a responsabilidade da totalidade da apreensão das manifestações da questão social, pois a realidade é dinâmica e apresenta novas determinações e expressões. Contudo, a falta, pouca ênfase e silenciamentos das mediações da formação social brasileira, contribuem para o “[...] debate prisioneiro da análise genérica [...]” (MARTINS, 2015, p. 174) da questão social. Também limita a formação e o trabalho profissional, à medida que reduz a apreensão da realidade social pelos assistentes sociais e restringe possibilidades de ações profissionais. Com isso, “apesar de todas as pesquisas e dos indicadores sociais, o Serviço Social insiste, em seu debate teórico, em ocultar que nas relações de exploração, no contexto brasileiro, estão presentes as relações raciais” (CORREIA, 2020, p. 119-120), e, assim esvazia a questão social das determinações próprias da formação social do país, de modo que elas sejam silenciadas.

Destaca-se que embora a pesquisa tenha sido realizada somente com assistentes sociais que trabalham na política de educação, especificamente na operacionalização da assistência estudantil, tal discussão deve estar transversalizada na formação e no trabalho profissional, pois: *“tá certo que mais na área da educação, mas com pessoas com deficiência e a questão étnico-racial, está em tudo então, não só cotas, em todos os atendimentos que a gente faz.”* (As 6). Além da transversalização, a discussão requer a sua ampliação, de modo a envolver o conjunto da classe trabalhadora, e outras categorias profissionais, que compartilham processos de trabalho coletivo nos quais os assistentes sociais inserem-se. A discussão sobre formação social do Brasil não é exclusiva do serviço social: *“é que eu percebo também que é uma falta para todas as formações, porque é uma questão social que perpassa todos, então, não só para nós”* (As 3); *“Não só para o Serviço Social. Para todos, para professores, principalmente, para os docentes, para todos os servidores da universidade”* (As 4).

Portanto, os resultados apontaram, em sua maioria que os silenciamentos sobre políticas de ação afirmativa não é exclusivo dos processos de formação profissional, mas também reflete

e se expressa como ausente no cotidiano de trabalho profissional, indicando a necessidade de aprofundamentos e capacitações para 70% dos entrevistados:

“Sim. Precisa porque isso são temas, que nem eu disse: Uma coisa é você participar, outra coisa é vivenciar! Quando nós tínhamos a estudante cega aqui era todo dia. Quando você não tem a situação é só, mas você precisa estar preparado, a gente precisa estar em constante capacitação.” (As 2).

“Eu acho que faz falta. Porque assim, parece que o nosso trabalho, por exemplo, questão étnico-racial fica na semana do negro, entendeu? Semana da Consciência Negra. E ao longo do ano tu está sempre correndo atrás do prejuízo de toda outra demanda, mas só que ela não deveria ser uma demanda a mais, ela está dentro do nosso trabalho.” (As 3).

“Com certeza. Porque eu acho que muitas outras assistentes sociais, assim como eu, vão chegar aqui sem ter conhecimento da política de educação, principalmente, tudo mais. E eu acho que seria uma forma de estar incluindo a gente nesse meio principalmente ofertando acho que as ferramentas básicas de trabalho para a gente poder lidar com algumas coisas.” (As 11).

“Acho que precisa. Sim, ali no momento que tu está ali na prática, tu percebe que precisa, que tem que ter capacitação, tem que vir mais instruções, para a gente estar preparados assim, para atender com qualidade.” (As 23).

“É que assim ó, nós trabalhamos, eu sinto como se a gente tivesse trabalhando em quadradinhos sabe, cada um no seu quadrado. Às vezes assim, tem a colega que trabalha com o núcleo de inclusão e acessibilidade e daí parece que tudo que se refere a cada coisa a gente começa, deixa um pouco de lado. Mas acredito que todas as pessoas deveriam fazer uma capacitação sobre “o que que é uma pessoa com deficiência” “O que que é se reconhecer enquanto negro, enquanto índio”, porque às vezes as pessoas têm dificuldade em se reconhecer enquanto deficiente, enquanto negro. Eu acho que para a gente faz falta isso, e as coisas que a gente sabe é porque a gente procurou fora. Mas acho que de repente a Universidade deveria fazer curso de capacitação” (As 28).

“Mas eu sinto falta de que se fala mais sobre isso, não só assim no movimento negro, mas que houvesse mais seminários, cursos, alguma coisa para a gente se atualizar. Acho que sim. Acho que faz falta, faz falta, porque a nossa população, a universidade está ficando negra.” (As 29).

Na sequência, apenas dois assistentes sociais avaliam que não necessitariam de mais capacitações, e outros dois participantes identificaram que tais processos formativos talvez façam falta, ao passo que outros 17,64% (Apêndice F) não responderam. Todavia, embora a capacitação profissional permaneça como uma demanda, identificaram-se processos de educação permanente e/ou continuada, pois 64,7% (Apêndice F) mencionaram já ter realizado algum curso, seminário, envolvendo as ações afirmativas, política de cotas, questão étnico-racial e pessoas com deficiência.

“Na verdade, logo que eu entrei, como nós recebemos uma aluna com deficiência, ela era cega, eu participei na época como representante do Núcleo de Acessibilidade e participei dos encontros, fiz o curso de áudio-descrição, participei de seminários,

lá na sede, de acessibilidade. Ajudei, no caso, apoiei, na construção de alguns documentos de acessibilidade, que foi aquele processo inicial assim que a gente teve então me envolvi nessas questões. Participei então, como eu falei anteriormente, de algumas coisas a nível do Núcleo de Serviço Social. Então recentemente fiz essa capacitação sobre racismo e fiz também, aí por conta própria, a nível de distância, um curso de atendimento especializado pensando na questão das deficiências, que foi muito quando veio essa aluna, mas também pensando no que viria, então pensando nessas situações.” (As 2).

“Eu fiz agora um curso, mas era sobre a questão da população LGBT, mas era mais voltado à questão da saúde.” (As 17).

“Eu participei bem recentemente de um curso de extensão sobre o racismo estrutural, agora em 2019.” (As 19).

“A gente fez um curso ano passado aqui sobre ações afirmativas, mas não fizemos um curso teórico, nós fizemos um curso prático. Em um encontro os indígenas falavam como que era para eles, num outro encontro os quilombolas falavam, noutro encontro mulheres falavam, num outro encontro a gente trouxe pessoas de outros Coletivos, de dentro da Universidade, pessoas de fora também vieram falar. Então a gente não fez nada teórico ou referente a legislação, a gente fez como que era essa política dentro da Universidade falada por quem executa ela e por quem vive ela no dia a dia. Com a temática das ações afirmativas eu acho que foi só esse.” (As 20).

No entanto, mais de 1/3 (35,29% - Apêndice F) apontaram que não realizaram nenhuma capacitação sobre essas temáticas. Dentre esses 12 assistentes sociais, 11 deles ingressaram na assistência estudantil após 2012, isto é, após a implantação da lei de cotas, podendo sugerir que, posterior à implantação da Lei 12.711, possa ter havido uma diminuição dos debates internos nas instituições sobre as ações afirmativas, em razão da adoção compulsória da lei por parte das universidades, e, com isso, indicando que as polêmicas seriam eliminadas.

“Até assim, eu cheguei em julho do ano passado, então fiquei ali uns seis meses, já iam começar as matrículas e aí nós fomos convocadas para participar e um despreparo total. Total, te digo assim, não fizemos um momento pra sentar, pra discutir, pra acolher esses estudantes que vem na matrícula, porque assim, nós ficamos na comissão de renda, depois a gente encaminha eles pra comissão de heteroidentificação. Então a nossa briga esse ano é que a gente pelo menos tenha uma organização um pouco melhor. Mas eu nunca fiz nenhum curso específico ou com aprofundamento teórico, nada.” (As 1).

“O serviço social da PRAE a gente lê a lei de cotas, a gente vai nos encontros, a gente vê as discussões que estão fazendo, mas a gente sentar pra um grupo de estudos, por exemplo, pra justificar muitas coisas, a gente não. A gente sabe da discussão que se tem, entra a questão econômica propriamente dita e a questão de contexto social, a gente trabalha contexto social baseado nas leituras que a gente fez lá na nossa graduação, e que serve não só pra educação e pro sistema de cotas, como pra qualquer ambiente no qual a gente esteja atuando. Mas cotas, propriamente falando, a gente não faz essa leitura, e a gente não sabe até que ponto as outras instituições fazem, porque eu acho que não tem muito material nesse sentido.” (As 6).

“Não, eu já participei de alguns eventos que abordavam as temáticas, assim, seminários, teve congresso em São Paulo, agora, que abordava bastante de assistência estudantil, mas específica de ações afirmativas eu acho que não. E aqui na universidade eles fazem umas capacitações para as comissões, assim, então no

período que a gente trabalhava nas comissões a gente fazia. Mas era uma coisa muito específica para aquela comissão especial que tu está, por exemplo, a minha era de renda, a da XXXXXX de deficiência. Aí tem comissões específicas para cada uma, algo mais operacional.” (As 31).

“Na verdade, assim, o que foi disponibilizado, quando foram aprovadas as leis, daí a gente teve acesso e tudo, leu tudo, mas nada muito mais aprofundado. Em momento algum foi a discussão da política em si. Foi mais instrumental mesmo dessa parte.” (As 34).

Embora os assistentes sociais tenham vocalizado a necessidade de capacitações, a próxima sequência de respostas ilustra as distintas estratégias de educação continuada e permanente que realizam. Assim, optou-se por trazer diversos excertos das entrevistas:

“A gente participa assim de alguns encontros. Todo ano tem os encontros, organizados pelo NUADE que é um núcleo de ações afirmativas e diversidade. Tá ligado ao gabinete do vice-reitor. Aí eles fazem um seminário, de ações afirmativas, e aí nós fomos já palestrar eu e a XXX, sobre a parte social, e aí gente já assistiu também é bem interessante essa outra parte.” (As 6).

“Sim, essas temáticas sim. Quando tem alguma palestra, alguma atividade, algum evento eu participo. E em relação aos deficientes, que na verdade nem são considerados deficientes, eu fiz libras, mas eles não se consideram deficientes. Mas eu fiz e continuo estudando para me capacitar para o atendimento deles aqui. Eu acho que é uma obrigação nossa como profissional, eu acho.” (As 8).

“eu costumo participar de muita, tudo que sai sobre porque é uma coisa que me interessa, então internamente a gente teve algumas capacitações principalmente para a implementação das análises, da discussão da política de cotas aqui, tem tanto na FACED, a sociologia menos, mas aparece alguma coisa. Os estudantes pautam, fazem jornadas com essa questão, seja uma questão mais jurídica, de orientação jurídica ou da orientação política mesmo. Então eu tenho me envolvido bastante assim com coisas pequenas, não uma formação assim como doutorado. A XXXXX ela promove de praxe, pelo menos uma por semestre que é com o pessoal que quer trabalhar com isso ou que tá sentindo o efeito da presença dos cotistas nos cursos. Ele tem participação da PRAE também, então às vezes a diretora de benefício, já foi a pró-reitora. Então eu até participei da primeira, uma delas eu fui até o que orientou como seria feita a parte da análise socioeconômica e depois eu me afastei. Como eu fui para a casa do estudante também, eu me afastei totalmente, mas tem. Todo semestre tem uma capacitação pela PROGESP, mas que ela envolve vários setores, geralmente a CAAF e a PRAE estão incluídas.” (As 10).

“Sempre quando surge algum evento a gente se organiza entre escala ou vão todas conforme a nossa organização. E ano passado a gente fez um grupo de discussão que trazia várias questões dentro das ações, porque a CAFF, a gente trabalha com os alunos indígenas e quilombolas e aí a gente fez esse grupo [...] Então a gente fez alguns debates e pensando também dentro da questão de se autocapacitar, que a gente sempre busca, mas a gente tá sempre nesse processo de autoavaliação.” (As 14).

“Assim, o que a gente procura são esses encontros que existem, o nosso grupo ele é muito ativo, em procurar participar, quando não podem participar todas vai um pequeno grupo depois traz pra nós, a geração atual, assim pegando a geração atual de quem está fazendo pós-graduação se preocupou muito em pesquisar sobre esse assunto. Eu me lembrei de uma coisa que a gente andou fazendo. Como teve um período assim que vários colegas estavam em defesas de mestrado, indo a congresso,

porque quando a gente vai a congresso a gente traz algum livro, a gente traz uma produção nova que a gente vê que tem lá e a gente compartilha, a gente tem esse hábito, a gente fazia isso informalmente, em um dado momento a gente sentiu a necessidade de formalizar, essa partilha do saber, então nós nos reunimos uma vez por mês, não me lembro agora se é de 15 em 15 dias ou uma vez por mês. E assim a gente foi mantendo esses encontros, quando não era uma apresentação a gente lia um texto e depois compartilhava. Sim, nos auto-organizamos. Nós sentimos a necessidade. E agora, justamente ontem, a gente estava falando de retornarmos alguns projetos, eu vou lançar de novo essa ideia, porque até pra gente assim, pro nosso cotidiano do trabalho.” (As 15).

“A única através do NUCRESS, eu fiz duas capacitações já, inclusive a gente teve uma em novembro agora, que era sobre essa temática racial. E hoje aqui na universidade, até está bem interessante essa pergunta porque nós estamos tentando pensar, agora num grupo de estudos de formação política em gênero, inicialmente seria em gênero, mas a gente sabe que gênero tem vários recortes e a gente não pode descolar da questão de raça nem da questão de classe. Então assim, eu estou buscando leituras, de autoras, estou pensando Angela Davis, Patricia Hill Collins, a própria Sueli Carneiro, né... É nesse sentido que a gente está tentando pensar alguma coisa e articular com o DCE que tem uma militação um pouco apagadinha aqui, então até eu já fiz o contato com uma estudante, enfim, pra gente tentar pensar alguma coisa junto, mas aquela coisa assim bem horizontal, sabe? De a gente chegar, pegar um texto, ou fazer uma leitura coletiva, ou fazer uma pré-leitura e ir lá discutir, sabe, até pensando na questão de a gente estar numa instituição de educação e é aqui que a gente precisa trabalhar esses temas. Até pela questão aqui dos cursos, que são cursos mais das exatas, e daí a gente acaba pensando naqueles estereótipos que parece que esses temas são muito mais trabalhados nas humanas.” (As 26).

Com base no conteúdo das entrevistas transcritas anteriormente, ao considerar e reconhecer os limites da formação, os assistentes sociais demonstraram possuir comprometimento com o projeto ético-político do serviço social, especialmente quanto ao princípio ético do aprimoramento intelectual e profissional de forma contínua. Isto porque desenvolvem múltiplas estratégias em processos de educação permanente e também se apropriam de materiais elaborados pelo conjunto da categoria profissional.

A educação permanente não é sinônimo de educação continuada, tampouco a inviabiliza. A diferença está em seus processos. Enquanto a educação continuada assenta-se em processos de continuação da formação inicial e visa o aperfeiçoamento profissional — embora nem sempre esse aperfeiçoamento esteja relacionado às demandas oriundas do trabalho. Por sua vez, a educação permanente “[...] permite considerar os problemas da organização do trabalho, a especificidade de cada realidade local e as características do processo de trabalho concreto de um espaço sócio-ocupacional ou de um serviço prestado no âmbito de uma política social” (FERNANDES, 2016, p. 55).

Assim, questiona-se: quais são, então, as estratégias que assistentes sociais lançam mão para os processos de educação permanente? Os resultados indicaram: assistir vídeos no Youtube®; realizar (ou planejar) grupos de estudo nos espaços de trabalho profissional; participar do NUCRESS; utilizar como base os ‘cadernos’ da série “Assistente Social no

Combate ao *Preconceito*, elaborados pelo CFESS; discutir o conteúdo dos ‘cadernos’ em reuniões de equipe. Tais experiências de aprendizagens relacionam-se com as necessidades e demandas advindas do cotidiano do trabalho profissional, portanto, constituem-se em processos de educação permanente. Sendo assim,

[...] a educação permanente por compreender que sua origem está fincada em princípios éticos e políticos, o que pode direcionar a construção de uma sociedade em que prevaleça a justiça social e a emancipação humana, em que a razão técnica não predomine e não subestime a consciência crítica de sujeitos dotados de desejo e de conhecimentos, capazes de refletirem sobre seus atos. Atos esses que podem se materializar nas práticas profissionais, em processos de trabalho específicos como no âmbito das políticas sociais, que tem no seu grande desafio atender os direitos dos cidadãos. (FERNANDES, 2016, p. 56-57).

Ainda sobre os processos formativos profissionais, 50% das assistentes sociais entrevistadas mencionaram que não tiveram conhecimento sobre a campanha “Assistentes sociais no combate ao racismo”, lançada, em 2017, pelo conjunto CFESS/CRESS, tampouco sobre o documento “Subsídio ao Debate da Questão Étnico-Racial na Formação em Serviço Social”, lançado no Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social de 2018 pela ABEPPS. Enquanto 26,47% (Apêndice F) tiveram conhecimento: “*Sim, tive acesso aos documentos*” (As 25), outros 23,52% (Apêndice F) tomaram conhecimento desses lançamentos, em parte, via redes sociais, mas não leram/estudaram os documentos referidos, “*Eu vi a campanha para dizer nas redes sociais, mas eu não cheguei a entrar na página.*” (As 4), “*É, a gente acaba conhecendo, mas não tem uma profundidade. Sim, eu vi que acontece, às vezes a gente está ligado no que está acontecendo, mas tu acaba não te aprofundando justamente pelas questões de trabalho. E sempre é uma correria. Só se aparecer alguma coisa, aí tu pode tomar, utilizar ele como recurso, aí sim.*” (As 16); “*Eu só fiquei sabendo, mas eu não tive acesso.*” (As 18); “*Eu acho que veio alguma questão naquele, no jornal do CRESS que vem. Eu li alguma questão dessa... Eu li nas redes sociais também, fiz algum compartilhamento, mas confesso que como não é uma causa que esteja trabalhando muito aqui, então não fiz uma leitura mais aprofundada, mas sei que teve.*” (As 21); “*Não tive acesso. Conheço, conheço pelo site. Não parei para ler.*” (As 29).

Esses resultados suscitaram o questionamento das formas em que a comunicação realizada, sobretudo pelo conjunto CFESS/CRESS, ‘chega’ no cotidiano profissional de assistentes sociais. Destacaram-se os já mencionados ‘caderninhos do CFESS’, e também os materiais do CRESS:

“o que eu tenho que eu acho que pode ser para nós, assistentes sociais, parâmetro são, o CFESS até tem os “caderninhos”, que tem um sobre preconceitos, drogas. Então acho que ali tem um pouquinho de tudo. Sobre racismo também. Acho que tem alguns conceitos que vem ao encontro com o nosso projeto ético-político. Eu tenho dois e até assim. Eu participo do NUCRESS, dos núcleos e a gente todo ano está tendo uma capacitação. Esse ano foi “Assistentes sociais no combate ao racismo” e aí a gente trabalhou o caderninho do preconceito, mas tem os outros. E a gente até discutiu eu e a XXXX de a gente baixar alguns. Ela vai ver o que ela tem e da gente baixar os outros e ir discutindo durante o ano nas reuniões da equipe. Acho que é uma forma da gente saber até os termos, que hoje é muito importante. Os termos que a gente pode usar, como tratar as questões.” (As 2).

Eu tenho um livrinho, o CFESS lançou uns livrinhos básicos de o que é racismo, aqueles livrinhos básicos do CFESS. [...] porque ele te dá algumas definições assim que de vez em quando a gente tá no nosso cotidiano e não percebe do como que o racismo está em tudo que é lugar, não basta não ser racista, tem que ser antirracista. E tem o movimento do CFESS também, quando cortam direitos, os negros os que mais sofrem, alguma coisa assim. (As 5).

“Eu li, não sei se são os mesmos cadernos que eles lançaram, mas não era só étnico-racial. Esse eu não cheguei a ler, eu li um outro que eles lançaram, antes desse, mas que era um para cada tema, bem pequeninhos. E tinha uns que eram mais panfletário até... Esses eu cheguei a ler.” (As 10).

“Até esses dias eu estava dando uma olhada de novo lá no CFESS e é um material bem interessante, bem esclarecedor para a própria categoria, principalmente nessas temáticas que eu já te relatei, mas que às vezes é difícil de o colega entender determinadas situações, mesmo o projeto ético-político falando que a gente não deve ter nenhum tipo de preconceito, que a gente deve atender todas as demandas de igual maneira e que a gente está aqui pra garantir o direito das pessoas, independentemente de qualquer coisa, mas fazer esse tipo de campanha é importantíssimo.” (As 30).

“Eu vi pelo que o CRESS mandou. Eu até tinha na minha sala um muralzinho que aí tinha uma moça negra, aquela coisa da resistência, somos classe trabalhadora, o símbolo do feminismo negro. Então eu recebi o material, inclusive o CRESS mandou a cartilha aquela no início do ano onde tinha esse enfoque e realmente eu recebi esse material e achei também interessante o enfoque também pegando a questão da classe trabalhadora.” (As 32).

Portanto, com base nessa contextualização, pode-se inferir que a maioria dos assistentes sociais não tiveram conteúdos sobre ações afirmativas em seus processos formativos. Quando isso ocorreu, tiveram com pouca ênfase, corroborando para os ‘silenciamentos’ da temática étnico-racial pela categoria profissional. Além disso, após o ingresso no serviço público federal, a maioria dos assistentes sociais realizou capacitações como trabalhadores que operacionalizam a assistência estudantil, embora mencionem que esses processos de educação permanente e continuada sejam insuficientes, dado o movimento da realidade social, as novas demandas que se apresentam ao Serviço Social e as respostas profissionais requisitadas e elaboradas.

Outrossim, a fim de materializar o comprometimento ético-político, observa-se que os profissionais desenvolvem diversas estratégias de educação permanente, mas denotam a necessidade de aprofundamento teórico. Com isso, aponta-se o fortalecimento dos NUCRESS

como uma possível estratégia a ser considerada, pois, sua regionalização e capilaridade, alcançam ‘profissionais da ponta’ e, por isso, podem desenvolver ações de educação continuada e/ou permanente, e construir parcerias com unidades de formação acadêmicas, sobretudo as públicas, em razão da função social que estas instituições possuem.

Ressalta-se que a produção de materiais e a comunicação do conjunto CFESS-CRESS constituem-se uma contribuição significativa a fim de fortalecer o projeto ético-político do Serviço Social, sobretudo subsidiando a categoria profissional, especialmente ao demarcar posicionamentos ético-políticos profissionais. Acredita-se que publicações, como os referidos ‘caderninhos’, são estratégicos, pois seu tamanho e capilaridade são capazes de potencializar o trabalho profissional com qualidade e direção social. Além disso, nesse contexto de pandemia da COVID-19, proliferam a produção de conteúdos audiovisuais, por meio de seminários, aulas, *lives* e cursos no formato *on-line*, os quais estão sendo usados como processos de educação continuada e/ou permanente, além de constituírem-se em um banco de conteúdo digital, gratuito, podendo ser acessado por assistentes sociais em vários momentos.

Outrossim, dos resultados descritos e analisados, percebe-se que dentre as concepções que assistentes sociais expressaram nas entrevistas acerca das ações afirmativas, e, especialmente da política de cotas, encontram-se subjacentes as concepções e as contradições, o que pode ser evidenciado na compreensão delas enquanto sinônimas. As contradições, por sua vez, podem estar relacionadas ao pouco conhecimento acerca da legislação, mas também aos silenciamentos quanto a determinadas temáticas nos processos de formação profissional e educação continuada e/ou permanente. Todavia, mesmo com as contradições das concepções, é possível identificar que assistentes sociais justificam as ações afirmativas e a política de cotas a partir dos princípios ético-políticos do Serviço Social, fortalecendo a direção social do trabalho profissional, apesar da pouca relação expressa *a priori* com a questão social, o que deve ser aprofundado enquanto fundamentos da profissão. Contudo, ainda há carência de avanços na concretização do trabalho profissional articulado às ações afirmativas, a fim de transmutar do plano discursivo ‘da fraseologia da defesa’ para o da práxis ‘da ação’, e, assim, constituírem-se em processos de trabalho profissional nos diversos espaços sócio-ocupacionais. Sendo assim, evidencia-se o descompasso existente entre o que ‘são’ ações afirmativas e ‘política de cotas’ e o que significam. Isto é, diferenciar o ‘o quê são’ do ‘por quê e do para quê’ (HERRERA FLORES, 2009), distinguir o plano da realidade, do plano das razões que justificam a existência das ações afirmativas e os fins que pretende-se com e por meio delas. Portanto, com a superação desse descompasso na e pela categoria profissional, as ações afirmativas poderão ser compreendidas como respostas às manifestações da questão social à

medida que elas são catalisadoras das lutas sociais na construção da emancipação humana. Sendo assim, na Figura 5 sintetiza-se este capítulo de análise e discussão dos resultados.

Figura 5 – Síntese das concepções sobre política de cotas.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Da síntese dos resultados/significados, assistentes sociais compreendem a política de cotas como uma modalidade de ação afirmativa, como forma de reparação da dívida histórica, como direito, e como forma de acesso às políticas públicas e também às universidades, destinando-se a estudantes que pertencem às coletividades discriminadas historicamente. Desse modo, contribuem para processos sociais que objetivam a democratização do ensino superior público brasileiro, ao mesmo tempo em que potencializam as perspectivas profissionais de seus egressos. Outrossim, as cotas também significam processos de trabalho nos quais assistentes sociais podem inserir-se.

5 CONCLUSÕES

O Brasil é um país de porte continental que, sem dúvida detém a maior extensão territorial e populacional da América do Sul. Desde sua ‘descoberta’ em 1500 o País vem escrevendo seu processo histórico em meio aos conflitos de busca pela geração de riqueza entre colonizadores e colonos (CALLIGARIS, 2021). As marcas abertas desse processo histórico se encontram nas desigualdades regionais e sociais, e se centraliza, em grande parte, no trabalho de mão-de-obra escrava vinda da África. Nesses termos, a literatura nacional e o debate acadêmico em diferentes áreas do conhecimento é unânime em mostrar que a produção da riqueza, que requereu infraestrutura rural e posteriormente urbana, foi feita por escravizados africanos, e, portanto, detecta a existência de uma vigorosa dívida histórica com esse contingente populacional e seus descendentes.

Assim, em meio a segunda metade do século vinte em diante, no contexto de um renascimento da democracia brasileira — após vinte e um anos de ditadura militar —, ocorrem inúmeras manifestações populares e movimentos sociais que buscaram ecoar as vozes das desigualdades sociais. Cumpre destacar, naquele momento histórico, o papel desempenhado pelos movimentos negros que por meio de suas lideranças vocalizam e buscam a materialização de ações públicas que venham resgatar a dívida social com a população negra brasileira. Também naquela conjuntura, evidenciam-se a organização e as lutas dos movimentos indígenas e das pessoas com deficiência. São resultados desses fóruns, eventos e inúmeras discussões, as ações afirmativas que na modalidade de acesso às universidades públicas federais se traduzem na política de cotas.

A pesquisa realizada possibilitou a compreensão do processo de emergência, constituição e implementação das políticas públicas de ação afirmativa, tanto em nível mundial, na realidade latino-americana e principalmente no Brasil. Destaca-se como traço *sui generis* das ações afirmativas, as lutas sociais empreendidas pelos movimentos sociais pela dignidade humana de coletividades discriminadas e subalternizadas na sociedade. Compreende-se que as lutas sociais pela igualdade material, substancial e também pela igualdade de oportunidades são imprescindíveis, face à isonomia formal, jurídica e liberal que oculta a desigualdade real. Conforme a perspectiva teórica adotada nesta tese, sustentou-se que os direitos humanos são definidos como processos sociais pelo acesso aos bens de forma igualitária e não hierarquizada, isto é, o acesso é o denominador comum perante os direitos humanos. Portanto, as lutas sociais são os fundamentos dos direitos humanos, de modo que luta-se pelo acesso e distribuição de bens — sendo um deles a educação — que satisfaçam necessidades, e não os reduza à

perspectiva jusnaturalista de direitos humanos como um modo *a priori*, aprisionados no ‘círculo vicioso’ da teoria tradicional abstrata, formal e normativa.

Como resultados das lutas sociais pelo acesso aos bens e necessidades, o Estado incorpora demandas das classes sociais e as materializa através de políticas públicas, operacionalizadas por meio de planos, programas e projetos. As políticas públicas, enquanto ação pública, além de concretizar direitos, também aloca e distribui bens públicos, perseguindo a perspectiva de equidade e justiça social. Nesta perspectiva, as políticas públicas de promoção da igualdade racial e social, objetivam enfrentar os racismos, a discriminação, os preconceitos, reduzir as desigualdades, objetivando a efetivação da promoção da igualdade. Nesse sentido, percebeu-se, com esta pesquisa, que a promoção da igualdade racial encontra dificuldades em se consolidar enquanto demanda profissional do trabalho de assistentes sociais, o que da mesma forma também encontra obstáculos em se consolidar enquanto política pública. A compreensão, pelos assistentes sociais, do processo de formação social brasileiro, e, por conseguinte, a privação do acesso aos bens — materiais e imateriais — necessários para qualquer indivíduo (re)produzir-se, nem sempre traduzem-se em ações profissionais, haja vista a não participação de assistentes sociais nas comissões de validação ou verificação da heteroidentificação étnico-racial dos estudantes.

Sendo assim, verificou-se que as dificuldades e fragilidades encontradas na concretização das políticas públicas de promoção da igualdade racial — políticas públicas de recente inserção na agenda governamental, quando comparadas às de saúde e previdência social, por exemplo —, também podem ser encontradas na categoria profissional face o seu baixo reconhecimento enquanto demanda de trabalho, isto é, como manifestação da questão social. Portanto, “*vamos falar a verdade, a nossa assistência estudantil aqui é branca! Nós, nós que pensamos a assistência, nós somos brancos, pensando a assistência estudantil pra esses estudantes, então no mínimo a gente tem que se aprofundar nesse debate.*” (As 1). Desvela-se assim, uma das facetas do racismo estrutural, como se a questão étnica e racial fossem ‘problemas dos negros e dos índios’, revelando um serviço social que ora silencia a questão étnico-racial, ora a lateraliza ou subalterniza, como se esta não fosse ‘uma pauta das mais relevantes’ tanto na pesquisa e formação profissional, como nas ações do cotidiano de trabalho, combinando políticas universais e específicas. O mesmo ocorre com as temáticas relacionadas às pessoas com deficiência.

Diante disso, as políticas de ação afirmativa, são modalidades de políticas de promoção da igualdade racial, assentando-se na crítica à igualdade formal e na adoção de uma postura afirmativa do Estado frente a essas questões, ao invés somente da manutenção de ações

repressivas, punitivas e anti-discriminatórias. Sendo assim, o princípio da igualdade substantiva e da equidade são o cerne conceitual das ações afirmativas, enquanto os argumentos justificadores fundamentais são a reparação, a justiça distributiva e a diversidade. Portanto, ao evocar como alguns dos significados acerca das ações afirmativas e da política de cotas como dívida e reparação histórica de coletividades discriminadas a fim de promover a democratização do acesso, os assistentes sociais da assistência estudantil, articulam tais resultados às bases filosóficas e ético-políticas da justiça compensatória e da justiça redistributiva. Reconhecem a historicidade e materialidade de danos sociais a serem reparados, ao passo que também reconhecem que é direito — o que pressupõe lutas sociais — a reivindicação e redistribuição de acesso aos bens. Além disso, compreendem a necessidade de abarcar e reconhecer a diversidade humana e as diferenças nas políticas públicas. Todavia, observou-se que a reparação e dívida histórica, está frequentemente relacionadas aos processos de escravização e genocídios da população negra e dos povos indígenas. Por isso, para além das justças compensatórias e redistributivas, ainda que fundamentais, deve-se articular o argumento da diversidade e da diferença, fazendo com que as políticas de ação afirmativa possam ser compreendidas para além das questões étnica e racial, isto é, enquanto possibilidade de realizar a equidade e a justiça social, construir uma sociedade democratizada e também como respostas à questão social, isto é, possibilidades de trabalho profissional para assistentes sociais.

A trajetória sócio-histórica, permite compreender que as políticas de ação afirmativa somente passaram a ser tema da agenda governamental brasileira, após o Estado brasileiro tornar-se signatário da Declaração e do Programa de Ação da Conferência de Durban no ano de 2001, isto é, no início do século XXI, apesar das reivindicações dos movimentos sociais terem iniciado sobretudo na década de 1980. A partir de 2001, começaram a ser aprovadas e implementadas as primeiras ações afirmativas no Brasil, e instituiu-se o Programa Nacional de Ações Afirmativas no ano de 2002. Na sequência, tanto os Planos Nacionais de Direitos Humanos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ratificaram e impulsionaram a adoção de ações afirmativas, em especial ao acesso e permanência no ensino superior de coletividades discriminadas. Soma-se também aos planos de direitos humanos, a aprovação no ano de 2010 do Estatuto da Igualdade Racial no que se refere ao fomento de programas e/ou políticas de ação afirmativa.

Como modalidade de ação afirmativa, a política de cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência, implementadas, como política de Estado no Brasil, a partir do ano de 2012, para o acesso às universidades federais, carrega em si, as lutas dos movimentos sociais. Nesse sentido, cada coletividade — população negra, povos indígenas, pessoas com deficiência

—, no decurso do processo sócio-histórico, organizou e fortaleceu a sua resistência, de modo a conquistar modificações institucionais, dentre elas a reserva de vagas para o acesso ao ensino superior público brasileiro, num primeiro momento pretos, pardos e indígenas, posteriormente as pessoas com deficiência.

Quanto à permanência estudantil nas universidades, destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil instituído no ano de 2010, apesar de o Plano Nacional de Assistência Estudantil, vigorar a partir de uma portaria do MEC desde o ano de 2007. Suas ações concentram-se nas áreas de alimentação, transporte, moradia, creche, apoio pedagógico, inclusão digital, cultura, esporte, atenção à saúde e participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, destinadas, prioritariamente, aos estudantes oriundos de escolas públicas e baixa renda. Nas universidades federais do RS, a assistência estudantil vem sendo conformada, especialmente, a partir do critério renda *per capita* familiar de até 1 salário mínimo e meio conforme o Decreto que estabelece o PNAES. Contudo, o mesmo decreto estabelece que o PNAES deve atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública da educação básica ou com a renda *per capita* familiar de 1 salário mínimo e meio. Então, o primeiro critério da assistência estudantil, é a escola pública, assim como a política de cotas. Todavia, enquanto na política de cotas a renda associa-se às outras sub-cotas, na assistência estudantil ela é o critério basilar, não associando-se aos componentes étnicos, raciais, da deficiência. Então, embora, a assistência estudantil e a política de cotas na sua essência foram estabelecidas para estarem ‘casadinhas’, institucionalmente observou-se pouca articulação, além da diferenciação entre os critérios de acesso.

Além disso, vê-se que a assistência estudantil ainda não avançou para constituir-se afirmativamente, pois muitas vezes delega essas ações a outros setores que *a priori* trabalhariam e seriam responsáveis pelas ações afirmativas nas instituições. Portanto, a existência de coordenadorias e/ou outros setores de ações afirmativas nas universidades — as quais geralmente estão ligadas aos processos de acesso —, não pode e nem deve inviabilizar que a assistência estudantil desenvolva ações afirmativas para a permanência estudantil, pois as ações afirmativas não são um ‘setor’ nas universidades, mas princípios nucleadores e organizadores de uma proposta que pretende democratizar o ensino superior público e, assim, materializam-se em políticas, ações e serviços. Por isso, as ações afirmativas devem transversalizar-se no cotidiano de trabalho, e em especial de assistentes social da assistência estudantil. Diante disso, defende-se que a assistência estudantil também se configura como modalidade de ação afirmativa, pois é fruto da luta histórica do movimento estudantil, e, portanto, constitui-se em processos de direitos humanos. Além disso, a assistência estudantil, na medida em que

concretiza-se os princípios justificadores das ações afirmativas, isto é, promovem e democratizam o acesso a um bem — justiça distributiva — por parte de coletividades discriminadas e privadas historicamente — reparação —, reconhecendo a diversidade e o pertencimento dessas coletividades, está contribuindo não apenas para a democratização do ensino superior público brasileiro, mas para a construção de um projeto societário, e, assim, articulam dialeticamente passado-presente-futuro. Portanto, a compreensão de assistência estudantil enquanto modalidade de ação afirmativa, está para ‘além do econômico’ e da redistribuição — ainda que seja fundamental —, pois está para o pertencimento, para o reconhecimento, para o respeito, para a reciprocidade, para a responsabilidade numa perspectiva afirmativa.

Sendo assim, a assistência estudantil nas universidades federais do RS ainda precisam estruturar e conformar-se de forma ‘afirmativa’, em razão do não reconhecimento da assistência estudantil enquanto modalidade de ação afirmativa, e também da não incorporação de princípios afirmativos para o acesso à assistência estudantil. Nesse contexto, à categoria de assistentes sociais apresentam-se muitos desafios, mas também inúmeras possibilidades de trabalho profissional a se descortinar a partir da realidade social. Também evidencia-se a necessidade de pesquisas e dados que possam dimensionar o real impacto da assistência estudantil na permanência e sucesso estudantil, assim como dimensionar institucionalmente o percentual de estudantes que acessaram a universidade via política de cotas e também pelos processos seletivos especiais e são usuários da assistência estudantil. Assim, será possível dimensionar as ações de assistência estudantil sob o aspecto das demandas e necessidades estudantis, seja a demanda que expressa a capacidade operacional já instalada, mas também as demandas reprimidas, que do ponto de vista qualitativo pode ser a criação de auxílios para estágios, mas também o acompanhamento nos colegiados de curso, a realização de ações que visem discutir discriminação e preconceitos, racismo, homo/lesbo/transfobia, capacitismo, demandas sobre assédio, violências, gênero, alunas-mãe, ou seja, demandas reprimidas no nível do reconhecimento afirmativo, pois *“Não é simplesmente um corpo indígena aqui dentro, é como esse corpo é visto aqui dentro, como ele circula aqui dentro, como ele se sente aqui dentro, como ele se expressa aqui dentro. É muito mais do que estar.”* (As 1), assim como as demandas recorrentes (especialmente os ‘eixos básicos’ do PNAES, quantitativo de alimentação, transporte, moradia, inclusão digital, etc x recurso orçamentário).

Assim como a assistência estudantil necessita de avanços e novas conformações e concepções, a política de cotas, enquanto modalidade de política de ação afirmativa, deve avançar e fomentar outros processos sociais de resistência, assim como potencializar outras

ações afirmativas a fim de proporcionar o acesso aos bens, à riqueza socialmente produzida e aos direitos humanos. Embora tal avanço, a conjuntura atual, impõe desafios tanto aos movimentos sociais, como às diversas profissões, dentre elas o serviço social, a fim de lutar pelo fortalecimento e consolidação da democracia, rechaçando a retirada de direitos historicamente conquistados a partir das lutas da classe trabalhadora, assim como repelindo a pauta conservadora em relação aos ‘costumes’, tão funcional à racionalidade neoliberal.

Igualmente, destaca-se o processo de revisão e avaliação que a política de cotas ‘enfrentará’ neste ano de 2022, onde já existem iniciativas legislativas propondo sua extensão para mais uma década, outras, para mais duas décadas, até o ano de 2042. Contudo, existem outras iniciativas propondo a exclusão da sub-cota racial do sistema de cotas, priorizando a cota social. Sendo assim, está posta a correlação de forças na arena de lutas sociais pela revogação, manutenção, adequação ou ampliação da política de cotas nas universidades brasileiras. Sendo assim, na medida em que as políticas de ação afirmativa constituem-se respostas às manifestações da questão social, os assistentes sociais devem entrincheirar-se na defesa da política de cotas, assim como no planejamento e execução de outras ações afirmativas nos espaços sócio-ocupacionais de seu trabalho profissional.

Outrossim, o debate sobre ações afirmativas segue em curso contínuo — na sociedade, academia, mídia, judiciário, legislativo, sociedade civil —, onde essa tese é apenas uma contribuição ao debate que já vem sendo realizado em diversas áreas do conhecimento. Diante disso, aponta-se que ao eleger as políticas de ação afirmativa como objeto de estudo desta tese, evidencia-se a necessidade de avançar em outras frentes de pesquisa, a saber: a) a maneira que tais políticas apresentam-se na formação profissional de assistentes sociais — em nível de graduação e pós-graduação —, analisando os currículos e especialmente as ementas de disciplinas e suas respectivas referências; b) investir em pesquisas sobre as ações afirmativas a partir de um enfoque latino-americano articulando com o serviço social desses países e adensando perspectivas teóricas críticas, engajadas e decoloniais; c) investigar como os assistentes sociais identificam e articulam as ações afirmativas nas demais políticas sociais, tais como assistência social, saúde, habitação, meio ambiente, etc, a fim de verificar as modalidades das ações afirmativas já existentes e o seu avanço; d) mapear as trajetórias de estudantes cotistas egressos priorizando a dimensão política-participativa, ao invés das já realizadas pesquisas sobre a inserção ao mercado de trabalho, avançando para outras formas de democratização das relações de poder; e) investir em pesquisas sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito dos programas de pós-graduação; f) pesquisar a existência de ações afirmativas para acesso ao ensino superior para além dos segmentos já especificados na política de cotas — pretos, pardos,

indígenas e pessoas com deficiência — contemplando a população privada de liberdade, população LGBTQIAP+, demais povos e comunidades tradicionais, migrantes e refugiados, dentre outras.

Portanto, ao concluir essa pesquisa, destaca-se a imprescindibilidade do conhecimento das legislações acerca dos direitos humanos para o trabalho profissional de assistentes sociais, mas, principalmente, o conhecimento das lutas sociais que agenciaram o processo social por demandas e necessidades para a dignidade humana até a sua transformação e positivação em leis. Também foi possível identificar uma visão restrita da categoria profissional quanto aos direitos humanos, restringindo-os, sobretudo aos direitos sociais positivados, indo de encontro à perspectiva da universalidade, indivisibilidade, interdependência, inter-relação e das lutas sociais que os direitos humanos portam e fundamentam-se.

Ao final e diante do exposto, formulou-se a seguinte **Tese**: *chega-se à percepção que assistentes sociais compreendem a política de cotas como uma modalidade de ação afirmativa, como forma de reparação da dívida histórica, como direito, e como forma de acesso às políticas públicas e também às universidades, destinando-se a estudantes que pertencem às coletividades discriminadas historicamente. Desse modo, contribuem para processos sociais que objetivam a democratização do ensino superior público brasileiro, ao mesmo tempo em que potencializam as perspectivas profissionais de seus egressos. Além disso, a política de cotas também significa processos de trabalho nos quais assistentes sociais podem inserir-se. Entende-se que embora as contradições constitutivas da política de cotas — expressas na manutenção da meritocracia, da burocratização e nos limites enquanto acesso à universidade — ela se configura, na conjuntura atual, como uma das políticas públicas de maior impacto face à histórica elitização do ensino superior público no Brasil, devido a sua capilaridade e continuidade temporal. Desta forma, para que o processo de democratização do ensino superior continue, se amplie e aprofunde-se, a política de cotas precisa ser defendida e ampliada, além de estar articulada à conformação da assistência estudantil afirmativa, da extensão universitária afirmativa, assim como demais elementos da vida acadêmica, de modo a transversalizar-se. Compreende-se que as políticas de ação afirmativa fazem parte de e contribuem para um projeto societário que, em seu horizonte, objetiva a emancipação humana, pois nele está contido a supressão de toda as formas de exploração e opressão. Embora contraditórias e no âmbito da emancipação política, as ações afirmativas portam possibilidades de mediação e superação. Por isso, a luta pela emancipação humana e igualdade social não pode, de modo algum, prescindir das lutas sociais por equidade social, étnico, racial, de gênero, de deficiência. Portanto, defender as ações afirmativas, é defender*

os valores e princípios do projeto ético-político que o Serviço Social. Ademais, na medida em que objetivam a igualdade de oportunidades por meio da equidade — levando em conta a inexistência da igualdade de condições e a insuficiência da igualdade formal —, as ações afirmativas são políticas que nos processos de trabalho em que assistentes sociais inserem-se, podem potencializar ações profissionais no enfrentamento às manifestações da questão social, pois portam aspectos emancipatórios, constituem-se em espaços de identificação e reconhecimento de resistências, contribuem para o desocultamento e redução das desigualdades, mas principalmente, para a construção de novos patamares de sociabilidade humana, em especial no processo histórico brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social**. Vitória: ABEPSS, 2018. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/subsidio_debate_uestao_etnico_servico_social-201812041419427146430.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ALMEIDA, N. L. T.; ALENCAR, M. M. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. Apresentação. **Margem Esquerda**: revista da Boitempo, São Paulo, n. 27, p. 23-24, out. 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Magali da Silva. **Mulher negra militante**: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ações afirmativas na universidade do estado do Rio de Janeiro. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.
- ALVES SANTANA, L. A.; MEIRELES, E.; DE CARVALHO, J. J. Acesso às instituições federais de ensino superior brasileiras após a lei de cotas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 28, n. 55, p. 127-141, 31 ago. 2019.
- AMARAL, Wagner Roberto do; BILAR, Jenifer Araújo Barroso. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, 2020, n. 46, v. 18, p. 180-195.
- AMARAL, W. R.; SILVÉRIO, D. M. F. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. *In*: AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. R.; LÁZARO, A. **Universidade para indígenas**: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO/LPP-UERJ, 2016. p. 39-77, v. 8.
- ANDRÉS, A. **Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/7284/aspectos_assistencia_andres.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 05 fev. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, nov. 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **População Negra e Covid-19**. Rio de Janeiro, RJ: ABRASCO, 2021.

BALLENA, Camilo; ROMERO-MASSOBRIO, Lucía; UNAMUNO, Virginia. Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto “Egresados”. *In*: Mato, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina**: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.

BANIWA, G. Lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 18-21, jan. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **O que é preconceito?** Brasília: CFESS, 2016.

BARROCO, Maria Lúcia Silva; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo: Cortez, 2012.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. (Tese de doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. *In*: BERNARDINO, J. GALDINO, D. (orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOLSONARO, Jair. **O caminho da prosperidade**. Proposta de Plano de Governo. 2018. Disponível em:

http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão e Inclusão Social: teoria e método. **Revista Contexto e Educação**, ano 21, n. 75, p. 187–206, jan./jun. 2006.

BOURDIEU, Pierre. CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **O ofício de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos pagu**, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, setembro de 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Congresso Nacional, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília: Casa Cível, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 10.087, de 05 de novembro de 2019**. Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. Brasília: Casa Civil, 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10087.htm#art1. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília: Secretaria – Geral, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Secretaria – Geral, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002.** Institui, no âmbito da Administração Pública, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília: Casa Cível, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm#art3. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília: Casa Cível, 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm#8. Acesso em 22 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.051 de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Secretaria – Geral, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Casa Civil, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.261, de 20 de novembro de 2007.** Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.031-A, de de setembro de 1878.** Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Rio de Janeiro: Câmara do Deputados, 1878. (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878, Página 711 Vol. 1). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília: Casa Cível, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7. Acesso em: 22 de nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 11 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Casa Civil, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Casa Civil, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 jun. 2020. Acesso em: ?.

BRASIL. **Decreto n. 8.593 de 17 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI e dá outras providências. Brasília: Secretaria Geral – Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Decreto/D8593.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Secretaria Geral, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto presidencial n. 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior.** Brasília: MEC/SECADI, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria – Geral, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 15 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm#:~:text=LEI%20No%2010.558%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202002.&text=Cria%20o%20Programa%20Diversidade%20na%20Universidade%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.409 de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n. 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. Brasília: Secretaria – Geral, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

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. Brasília: Casa Civil, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, 3., 2001, Durban. **DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO.** Durban: Fundação Cultural Palmares, 2001b. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola. **Cadernos SECAD**, n. 3. Brasília, abril 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: UNESCO, 2007e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Sobre o Sistema: cálculo do número mínimo das vagas reservadas – Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino. **MEC**, Brasília, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **O Brasil na década dos afrodescendentes: reconhecimento, justiça, desenvolvimento e igualdade de direitos.** IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. RELATÓRIO FINAL, 4., 2018. Relatório Final. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/orgaos-colegiados/cnpir/relatorios/IVCONAPIRANAISRZD3.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** Brasília: SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 18 de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 199, p. 17, outubro de 2012b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/10/2012&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=160>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, maio, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa n. 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 90, maio, 2016a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=12/05/2016&pagina=47>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Abaré, 2004a.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello, Brasil e outros ensaios**: psicanálise da estranha civilização brasileira. São Paulo: Fósforo, 2021.

CAMPOS, Margarida Cassia; BRITTO, Angela Ernestina Cardoso. Impactos da Covid-19: contradições e enfrentamentos em defesa da vida da população negra. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 25, n. 1, p. 131-149, jan./jun. 2021.

CARRIERI, Sandra; ESPÍNDOLA, Corina Martins. Sistema de cotas para pessoas com deficiência: ação afirmativa para promoção do acesso à universidade. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 12., 2012, Veracruz, **Anais** [...]. Veracruz: Universidade Veracruzana, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97855>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CARVALHO, Airuan Silva de *et al.* Políticas públicas e reparações para a população negra: políticas de igualdade racial e educação. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 20, p. 598-616, 2020. Especial da IX JOINPP.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. 2 ed. São Paulo: Attar, 2006. 206 p.

CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTEL, R. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 136 p.

CASTRO, B. G. S. M. M.; AMARAL, S. C. S.; SILVA, G. R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**, ano 20, n. 37, p. 55-70, jan./abr. 2017.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a assistente social**: lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. Brasília: CFESS, 2012.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 209-220, jan. 1996.

CORREIA, Aline Nascimento Santos. O silenciamento da questão étnicoracial no serviço social. *In*: MARTINS, Tereza Cristina Santos; SILVA, Nelmiere Ferreira da (orgs.). **Racismo estrutural, institucional e Serviço Social**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2020.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRESWELL, J. W. **O projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, A. R. S. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003. 288 p.

CURRIO, Maribel Mora. Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha. *In*: Mato, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAFLON, V. T. Políticas de Reserva: o Modelo Indiano de Ação Afirmativa e suas Contribuições para o Debate Brasileiro. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais [...]**. Porto Seguro: RBA, 2008, [s.p.]. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/70.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LA ROSA, Oscar David Montero. Tejiendo la Educación Superior Indígena e Intercultural en Colombia: Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia. *In*: Mato, Daniel (coord.), **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018.

DE MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, out. 2016.

DEL VAL, José Manuel; SÁNCHEZ, Carolina. Políticas públicas y Educación Superior para población indígena y afrodescendiente en México. *In*: Mato, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 164-176, mai./ago. 2005.

DUCATTI, Ivan. A eugenia no Brasil: uma pseudociência como suporte no trato da “questão social”. **Temporalis**, Brasília, ano 15, n. 30, p. 259-280, jul./dez. 2015.

DURANS, Cláudia Alves. Questão social e relações étnico-raciais no Brasil. **Políticas Públicas**, São Luís, p. 391-399, jul. 2014. Número Especial.

ENGELS, Friedrich. [**Correspondência**]. Destinatário: Joseph Bloch. Londres, 21-22 set. 1890. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>. Acesso em: 19 Jun. 2018.

EURICO, M. C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 114, jun. 2013.

FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. MPF pede explicações a Weintraub por críticas às expressões 'povos indígenas' e 'povo cigano'. **G1**, 26 maio 2020, 21:04. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/26/mpf-pede-explicacoes-a-weintraub-por-declaracoes-sobre-termos-povos-indigenas-e-povo-cigano.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2020.

FARIAS MELLO, Marco Aurélio Mendes de. Óptica constitucional: a igualdade e as ações afirmativas. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, n. 17, p. 156-164, dez. 2001.

FERES JÚNIOR, João. DAFLON, V. T. CAMPOS, L. A. Ação afirmativa e justiça. *In*: AVRITZER, L. *et al.* (orgs.). **Dimensões políticas da justiça**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 231-241.

FERES JÚNIOR, João. DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n. 40, set./dez. 2015, p. 92-123.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. 190 p.

FERNANDES, I. Dialética dos Grupos na Perspectiva da Diversidade Humana e da Sociedade de Classes / Dialectics of Groups in the Perspective of Human Diversity and Class Society. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 16, n. 1, p. 142-159, 13 jul. 2017.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. O projeto desenvolvimentista no Brasil: histórico e desafios da atualidade. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, p.117-128, jul./dez. 2016.

FORNO, Amilcar. Etapas de la relación entre la Universidad de Los Lagos y el Pueblo mapuche williche: desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones. *In*: Mato, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina**: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **I Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação 1996**. Belo Horizonte: Fonaprace, 1997. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/pesquisa-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-1994/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **III Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação 2010**. Brasília: Fonaprace, 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/relatorio-do-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais-brasileiras/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Brasília: Fonaprace, 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/12/I-Perfil-dos-Graduandos-IFES.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação 2014**. Uberlândia: Fonaprace, 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/iv-pesquisa-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação 2018**. Uberlândia: Fonaprace, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

FRASER, Nancy. “Que é crítico na teoria crítica? O argumento de Habermas e o gênero”. *Ex aequo*, n. 8, p. 57-89, 2003.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1986.

GELEDES. **Racismo institucional: uma abordagem conceitual**. São Paulo: Geledés; Cfemea, 2013. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

GOES, Emanuelle F.; RAMOS, Dandara O.; FERREIRA, Andrea J. F. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020, e00278110. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00278

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: (O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA). Rio de Janeiro: Renovar, 2001. 444 p.

GONÇALVES, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. *Revista Katálylis*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, set./dez. 2018

GONZALEZ, Lélia **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOTTA, Claudia Andrea; BENITES, Nadia Ramirez. El Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios como parte de la política de la Universidad Nacional de Rosario: debilidades y fortalezas. *In*: Mato, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina**: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019.

HERRERA FLORES, J. Os direitos humanos no contexto da globalização: três precisões conceituais. **Revista Lugar Comum**, n. 25-26, p. 39-71, 2008.

HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. 232 p.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ISCH, Edgar L. Elementos da realidade e desafios da educação superior no Equador. **Universidade e Sociedade**, Ano 29, p. 82-97, out. 2019. Edição Especial América Latina.

JACCOUD, Luciana de Barros. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: Ipea, 2009.

JACCOUD, Luciana de Barros. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

KARNAL, Leandro; MORAIS, Marcus Vinícius; FERNANDES, Luiz Estevam; PURDY, Sean. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007. 347 p.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÁZARO, A. Prefácio: a questão indígena. In: URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. **Rede de saberes: Políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. p. 9-24, v. 1.

LÁZARO, A.; MONTECHIARE, R. Universidade para indígenas? In: AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. R.; LÁZARO, A. **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. v.8. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016, p. 5-10.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LIMA, A. T. O. *et al.* A trajetória das políticas de ações afirmativas para indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Pará. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015, São Luiz. **Anais [...]**. São Luiz: UFMA, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo12/a-trajetoria-das-politicas-de-aco-es-afirmativas-para-indigenas-e-quilombolas-na-universidade-federal-do-para.pdf>. Acesso em 30 jun. 2020.

LIMA, Kátia. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LOSURDO, D. **A luta de classes: uma história política e filosófica**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MACHADO, L. M. de O.; FERRUGEM, D., SANTOS, F. M. dos. Incorporação da Questão Étnico-Racial na Formação em Serviço Social: Particularidades da Região Sul do Brasil. p. 153-165. In: EURICO, M. C.; PASSOS, R. G.; ALMEIDA, M da S.; MARTINS, T. C. S. (orgs.). **Questão racial, Serviço Social e os desafios contemporâneos**. Campinas: Papel Social, 2021.

MADEIRA, M. Z. A. Política de igualdade racial na realidade cearense. **Revista Em Pauta**, v. 18, n. 45, p. 148-164, jan./jun. 2020.

MARIÁTEGUI, J. C. **7 ensayos de interpretación de la realidade peruana**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007. 470 p.

MARIÁTEGUI, J. C. **Temas de educación**. 14. ed. Lima: Biblioteca Amauta, 2003.

MARTINS, T. C. S. “Questão social” e questão étnico-racial: pistas para o debate na formação profissional. In: GONÇALVES, M. C. V.; ARANHA, M. L. M.; SILVA, N. F.;

MARTINS, T. C. S.; SANTOS, V. N. **Serviço social no cotidiano**: fundamentos, formação e exercício da profissão. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 167 – 195.

MARTINS, C. A. de M. Racismo científico e os projetos de nação brasileira. *In*: FEITOSA, L. C.; FUNARI, P. P.; ZANLOCHI, T. S. **As veias negras do Brasil**: conexões brasileiras com a África. Bauru, SP: Edusc, 2012.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. Oposição entre as lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise? **Ser Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 275-295, jul./dez. 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 432 p.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro I - Crítica da economia política - O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política - Livro III: o processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo. Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASCARO, Alysson Leandro. Os Direitos Humanos e a dignidade humana. **Revista MPD Dialógico**: revista do Movimento do Ministério Público Democrático, São Paulo, Ano 5, n. 21, p. 20, out. 2018. Disponível em: <https://mpd.org.br/revista-dialogico-21/>. Acesso em: 05 out. 2021.

MOCELIN, Cassia Engres. A produção de conhecimento no Serviço Social sobre ações afirmativas e assistência estudantil. *In*: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. Aracaju: Criação Editora, 2021. p. 213-227

MOCELIN, Cassia Engres. Aproximações entre ações afirmativas e educação popular. **Revista Científica Faculdade de Balsas - UNIBALSAS**, v. 9, n. 1, p. 76-88, 2018.

MOCELIN, Cassia Engres. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, ano 22, n. 45, p. 239-260, set. 2019a.

MOCELIN, Cassia Engres. O debate sobre as ações afirmativas no serviço social: uma análise a partir dos periódicos. *In*: SIMPÓSIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 21., 2017, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UNIFRA, 2017.

MOCELIN, Cassia Engres. Quem estuda nas federais? Sistematizações acerca do perfil dos/as estudantes. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL E NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 7., 2019, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2019b.

- MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, C. J.; GUIMARÃES, G. T. D. A trajetória histórica da constituição do marco legal das Ações Afirmativas. **Argumentum**, v. 10, n. 1, p. 293-308, jan./abr., 2018.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.
- MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.
- MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. [S. l]: [S. n.], 1994.
- MUÑOZ, Xinia Zúñiga. Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en la Costa Rica. *In*: Mato, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina**: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- MUÑOZ, Xinia Zúñiga. La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la Educación Superior en la UNED – Costa Rica. *In*: Mato, Daniel (coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina**: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v. 4, n. 1, jul. 2014. ISSN: 2237-0579.
- NASCIMENTO, C. M. Estado Autocrático burguês e Política Educacional no Brasil: contribuições ao debate sobre a assistência estudantil nas IFES. **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 8-27, jan./jul., 2012.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Comissão de heteroidentificação da Universidade Federal de Pelotas: um enfoque sobre as ações afirmativas em curso da região sul/Rio Grande do Sul. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, p. 159-173, jun–ago 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Conferência mundial sobre os direitos do homem. **Portal DHnet**, Viena, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete, BEHRING, E. R., SANTOS, S. M. de M., MIOTO, R. C. T. (orgs.). **Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.87-108.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social: temas & questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. 206 p., v. 4.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 8. ed. rev. e ampliado. São Paulo: Cortez, 2016.

PRATES, J. C. A pesquisa social a partir do paradigma dialético-crítico: do projeto à análise do dado. *In*: FERNANDES, I. e PRATES, J. C. (org.). **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016.

PRATES, J. C. A produção de uma nova cultura a partir da pesquisa e da arte: contribuições do referencial marxiano. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 214 - 220, jul./dez. 2014.

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul. 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

RIBEIRO, M. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROCHA, R. da F. **A incorporação da temática étnico-racial no processo de formação em serviço social: avanços e desafios**. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. **Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e0223456, p. 1-20, 2019

RUBIO, David Sánchez. **Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación**. Madrid: Akal, 2018.

RUIZ, J. L. de S. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SALLES, João Carlos. **Universidade pública e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial: lócus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? **O Social em Questão**, ano 24, n. 50, maio/ago. 2021b.

SANTOS, A. P. dos. **Gestão universitária e a Lei de Cotas**. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Paulo Roberto Felix. “Questão social” e o fetiche da “exclusão social”: desafios político-teóricos ao serviço social. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 21, n. 42, p. 158-172, jul./dez. 2021a.

SANTOS, Sales Augusto dos; SILVEIRA, Marly. Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa. **Salto para o Futuro: gestão educacional para a diversidade**, ano 20, n. 12, p. 39-54, set. 2010.

SANTOS, W. A. M. **Política de assistência estudantil: um estudo sobre o Programa Bolsa Permanência e os primeiros beneficiários indígenas e quilombolas no IFNMG – campus Januária**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Campus Januária, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

SANTOS, W. R. Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, jun. 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 595 p.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil. Mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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. Ações Afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. **Políticas Públicas**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 67-76, 2010.

SILVA, Cidinha da. **Ações Afirmativas em Educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2003.

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SIMAS, F. do N.; RUIZ, J. L. de S. Exercício profissional: uma mediação central entre direitos humanos e o projeto ético-político do serviço social brasileiro. p. 71-94. *In*: FORTI, V. L.; GUERRA, I. A. D. (orgs.). **Projeto ético-político do serviço social**: contribuições à sua crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, Sergey. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam? **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 22-23, out. 2012. Disponível em: - <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXIcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, M. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. *In*: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO HOFFMANN, M. **Seminário Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

SOUZA FILHO, R. de; GURGEL, C. **Gestão democrática e serviço social**: princípios e propostas para a intervenção crítica. (Coleção biblioteca básica de serviço social; v.7). São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Caderno Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

THEODORO, Mário. À guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008, p. 167-176.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Resolução n. 17, de 06 de dezembro de 2002.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural. Boa Vista, RR: Reitoria, 2002. Disponível em: http://ufrr.br/insikiran/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=57:ppp-licenciatura-intercultural-indigena&id=14:ppp&Itemid=258. Acesso em: 21 ago. 2020.

URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. **Rede de saberes:** Políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. 89 p. v. 1.

VASCONCELOS, N. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, 2010, p. 399-411.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia.** 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de Ação Afirmativa. *In:* SANTOS, S. A dos. (org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p. 307-334.

YASBEK, M. C. Proteção social e crise no Brasil contemporâneo. *In:* RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A nova morfologia do trabalho no serviço social.** São Paulo: Cortez, 2018, p. 88-107.

ZEGARRA, M. C. Ações Afirmativas e Afro-descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. *In:* SANTOS, S. A dos. (org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p. 335-357.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Análise Documental das principais políticas de Ação Afirmativa (após o Decreto 4.228/2002) para Quilombolas relacionadas à educação superior.

1	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Decreto n. 4.887 de 20/11/2003 - Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 da CF/1988.
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA QUILOMBOLAS	<p>- consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.</p> <p>- a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade, sendo inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares;</p> <p>- a titulação será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades;</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- este decreto traz a concepção ‘oficial’ de comunidade quilombola, ou seja, como e baseando-se em quais determinantes o Estado brasileiro define tais populações;</p> <p>- reafirma a necessidade de regularização fundiária das comunidades quilombolas, já colocada anteriormente pela CF/1988;</p> <p>- evidencia o protagonismo da população remanescentes dos quilombos, na sua autocaracterização enquanto comunidade quilombola, e não por processos externos à comunidade;</p> <p>- define que o território quilombola constitui-se como comum, sendo utilizado por todos/as, não possuindo titulação individual, tampouco propriedade privada e trabalho assalariado. Essas características, indicam a pouca ou nenhuma acumulação de capital nessas comunidades, assim como a quase inexistência de relações capitalistas de trabalho.</p>
2	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Programa Brasil Quilombola de 12/03/2004
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA QUILOMBOLAS	<p>- representa o programa guarda-chuva das políticas de ação afirmativa de Estado destinadas às comunidades remanescentes de quilombos;</p> <p>- orienta diversas diretrizes e ações para melhorar as condições de vida das comunidades quilombolas, destaca-se: garantir direitos sociais e acesso à rede de proteção social, em articulação com os outros órgãos governamentais, formulando projetos específicos de fortalecimento nos grupos discriminados, com especial atenção às mulheres e à juventude negras, garantindo o acesso e a permanência desses públicos nas mais diversas áreas (educação, saúde, mercado de trabalho, geração de renda, direitos humanos, previdência social, etc).</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- ao contrário de grupos étnico-raciais que já estavam contemplados em programas e ações específicas tendo em vista o histórico de opressões e segregações, em relação aos/as quilombolas foi apenas com a implantação desse programa que houve o planejamento e a dotação orçamentária, ou seja, foi a primeira iniciativa do Estado no sentido de reconhecer e garantir os direitos humanos dessa população;</p>

		<p>- o PBQ coloca a garantia aos direitos sociais como uma de suas diretrizes, destacando o acesso e a permanência de quilombolas na educação;</p> <p>- embora o PBQ de ênfase aos direitos sociais, entendemo-los como coadunados aos Direitos Humanos, e, portanto, indivisíveis;</p> <p>- o PBQ, ao destacar o acesso à educação, contribui também para o fomento e aprofundamento da educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares, tendo em vista a postura afirmativa no sentido de eliminar discriminações, promover a inclusão social e a cidadania para todos/as no sistema educacional brasileiro;</p>
3	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Decreto n. 6.040 de 07/02/2007 - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA QUILOMBOLAS	<p>- define como Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;</p> <p>- o principal objetivo desta política é promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições;</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- este decreto traz a concepção ‘oficial’ de Povos e Comunidades Tradicionais, Territórios Tradicionais e Desenvolvimento Sustentável;</p> <p>- são povos e comunidades tradicionais no Brasil: povos indígenas, quilombolas, matriz africana, povos ciganos, pescadores artesanais, extrativistas, extrativistas costeiros, caiçaras, faxinalenses, benzedeiros, ilhéus, raizeiros, geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, veredeiros, apanhadores de flores sempre vivas, pantaneiros, morroquianos, povo Pomerano, catadores de mangaba, quebradeiras de coco babaçu, retireiros do Araguaia, comunidades de fundos e fechos de pasto, ribeirinhos, cipozeiros, andirobeiros, caboclos;</p>
4	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Decreto n. 6.261 de 20/11/2007 - Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola.
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA QUILOMBOLAS	<p>Ações da Agenda Social Quilombola:</p> <p>- acesso à terra: certificação -Fundação Palmares e regularização fundiária- INCRA</p> <p>- infraestrutura e qualidade de vida: programa saneamento básico, água para todos, luz para todos, habitação rural</p> <p>- inclusão produtiva e desenvolvimento local: declaração de aptidão PRONAF, programa cisternas, PAA, assistência técnica e extensão rural quilombola, selo “Quilombos do Brasil”</p> <p>- direitos e cidadania: implementação das diretrizes curriculares quilombola, produção, aquisição e distribuição de material didático específico para a educação escolar quilombola, PRONATEC, PBF, documento básico e registro civil, PSB.</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	- a Agenda Social Quilombola executa as ações previstas no Programa Brasil Quilombola;

5	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Portaria n. 389 de 09/05/2013 - Programa de Bolsa Permanência (PBP)
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA QUILOMBOLAS	- objetiva viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial quilombolas e indígenas, em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior por meio de auxílio financeiro.
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- o Programa de Bolsa Permanência se constitui após o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010 e a Ação Afirmativa de Cotas para ingresso nas universidades federais, mas também ele se constitui como um desmembramento do Programa Brasil Quilombola no que tange à permanência desses/as estudantes em qualquer nível de ensino.</p> <p>- em que pese o PNAES, ele não especifica a assistência estudantil para estudantes quilombolas, apenas que serão atendidos/as estudantes oriundas/os de escolas públicas renda familiar <i>per capita</i> de até um salário mínimo e meio;</p> <p>- embora se tenha uma ação afirmativa de permanência para estudantes quilombolas, não se tem uma ação afirmativa, em nível nacional, específica para o acesso ao ensino superior. Com isso, o Estado condiciona seu acesso por meio da política de cotas já existentes, como se assim, <i>a priori</i>, os/as quilombolas (e outros povos tradicionais) já estariam sendo contemplados/as, ignorando as especificidades dessa população;</p>
6	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Decreto n. 10.088 de 05/11/2019 - promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA QUILOMBOLAS	- esse decreto consolida a ratificação pela República Federativa do Brasil das convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT, dentre elas a Convenção n. 169 ¹⁵⁷ sobre povos indígenas e tribais recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	- a Convenção 169 aplica-se aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

Fonte: Sistematizado pela autora (2022).

¹⁵⁷ A Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais foi adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989. No Brasil foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, sendo depositado o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002. No âmbito internacional passou a vigorar em 5 de setembro de 1991, e, para o Brasil, em 25 de julho de 2003, nos termos de seu art. 38; e promulgada em 19 de abril de 2004 pelo Decreto n. 5.051. Por sua vez, o Decreto n. 10.088/2019 consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.

APÊNDICE B – Análise Documental das principais políticas de Ação Afirmativa (após o Decreto 4.228/2002) para Povos Indígenas relacionadas à educação superior.

1	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Decreto Presidencial de 15 de março de 2002
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS	<p>- criação de uma vaga para um representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação;</p> <p>- ação afirmativa em decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	- foi uma importante iniciativa de participação dos povos indígenas no que diz respeito às construções e deliberações acerca das políticas educacionais. Contudo, por meio dos Decretos de 09/07/2020, o governo Bolsonaro nomeou novos membros para o Conselho Nacional de Educação (CNE), excluindo a participação política dos povos indígenas, além de romper com a presença mínima de um/a educador indígena para uma das vagas do CNE.
2	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Programa Diversidade na Universidade - Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS	<p>- criado na esteira da conferência de Durban (2001) e dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro naquele momento. Mas regulamentado no ano de 2003, por meio do Decreto n. 4.876 de 12/11/2003.</p> <p>- Programa criado no âmbito do Ministério da Educação, que objetivou implantar ações para o acesso ao Ensino Superior de grupos socialmente ‘desfavorecidos’, especialmente a população negra e os povos indígenas;</p> <p>- cooperação internacional entre o MEC e o BID com gestão da UNESCO;</p> <p>- concentrou ações nos Projetos Inovadores de Cursos (PIC), no apoio aos cursinhos pré-vestibulares populares, além de auxílios estudantis para estudantes em vulnerabilidade social;</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- inicialmente o Programa Diversidade na Universidade foi elaborado para atender demandas do movimento negro, mas acabou estendendo-se aos povos indígenas, embora tenha concentrado atenção à população negra;</p> <p>- tal programa inaugura um campo de discussão dentro da estrutura organizativa do MEC acerca das políticas de ação afirmativa (com a posterior criação da SECAD), principalmente para a população negra e povos indígenas, assim como para a incorporação da diversidade na formulação de políticas públicas;</p> <p>- o Programa Diversidade na Universidade também lançou luz sobre as desigualdades educacionais existentes historicamente no Brasil, mediadas pelos marcadores de raça e etnia, apontando para a construção de programas, ações que objetivassem a equidade educacional;</p>
3	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais - Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho - Decreto nº 5.051 de 2004

<p>OBJETOS DEFINIÇÕES QUE DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a declaração destina-se aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; - povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas. - a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da Convenção 169. - os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação. As disposições da Convenção 169 serão aplicadas sem discriminação aos homens e mulheres desses povos. - Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente. - o termo "terras" deverá incluir o conceito de territórios, o que abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma; - adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. - os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. - a autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. - os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. - deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.
---	---

		<p>- deverão ser adotadas, com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentarem novas condições de vida e de trabalho.</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- a Convenção estabelece, em várias dimensões, o que significa a autodeterminação dos povos indígenas, seja ela relacionada à educação, saúde, desenvolvimento, assim como formas de organização social e cultural;</p> <p>- coloca a exigência de participação dos povos indígenas nas decisões que possam afetar seus modos de vida;</p> <p>- a convenção 169 também induz a adoção de políticas de ações afirmativas em várias modalidades, seja relacionadas à educação a partir de cotas, reserva de vagas, cursos específicos, assim como material didático;</p>
4	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) - 2005
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS	<p>- criado no ano de 2005, este programa surgiu com o objetivo de fomentar e apoiar a realização de cursos de licenciaturas interculturais em instituições públicas de educação superior que promovessem a formação de indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades, propiciando quadros docentes para as escolas das aldeias, especificamente para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio;</p> <p>- tendo em vista que o Programa Diversidade na Universidade não foi efetivo no que diz respeito às demandas dos povos indígenas por educação superior, por sua vez, o PROLIND marca, de fato, a agenda política da educação superior para os povos indígenas, concentrando esforços na formação de professores/as;</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- esta ação afirmativa vem na esteira do curso de Licenciatura Intercultural Indígena oferecido através do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena na UFRR desde o ano de 2002 e também do Seminário sobre educação superior para povos indígenas realizado em 2004, no qual uma das reivindicações dos povos indígenas, se constituía na formação de professores/as para atuação junto às aldeias;</p> <p>- a importância de cursos de formação superior e Licenciaturas interculturais indígenas, fazem parte do movimento de autodeterminação e protagonismo dos povos indígenas, na construção de uma educação escolar indígena contrapondo-se à educação escolar para indígenas, que orientou historicamente os processos educativos dos povos indígenas tendo como pressuposto a integração, assimilação e aculturação;</p> <p>- o PROLIND, como resultado da pressão e lutas do movimento indígena, contribuiu também para questionar e transgredir o ambiente acadêmico, marcado historicamente pela monocultura do saber, por uma elite branca e eurocêntrica;</p> <p>- entretanto, o PROLIND funcionou a partir de editais do MEC, demonstrando sua fragilidade institucional;</p>
5	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Lei 11.645 de 10/03/2008 - altera a lei 10.639/2003 e o artigo 26-A da LDBEN
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO	<p>- estabelece, de forma obrigatória, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena;</p>

	APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS	<p>- o conteúdo programático a que se refere a ação afirmativa incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil;</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- ação afirmativa que objetiva fortalecer a inserção e o estudo das relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino, assim como potencializar e adensar a educação em direitos humanos;</p> <p>- importa ressaltar que o estabelecimento da obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena ocorreu cinco anos após a legislação que abarcava somente a perspectiva racial;</p> <p>- embora a legislação tenha definido os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, destaca-se que as instituições de ensino superior são regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, portanto, essa temática também deve adentrar os espaços da educação superior. No entanto, não deve ficar restrita aos cursos de pedagogia, licenciaturas ou ciências sociais, pois a necessidade de estudo da formação social brasileira é inerente a qualquer curso superior;</p> <p>- essa ação afirmativa não opera apenas no combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo que também atinge os povos indígenas, mas reconhecem as instituições escolares como lugares de formação humana e, desta forma, de construção e potencialização de relações baseadas na alteridade, no respeito aos direitos humanos;</p>
6	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	<p>Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - 2009</p>
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS	<p>- o plano fomenta as diretrizes preconizadas nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 acerca da educação para as relações étnico-raciais, levando em conta pesquisas já realizadas as quais apontaram dificuldades na implementação de tais diretrizes, além das denúncias feitas pelos movimentos sociais negro e indígena;</p> <p>- como objetivo central, o plano pretende colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária;</p> <p>- o plano aponta como uma das principais ações para a educação superior “a) Adotar a políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior;”</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- a necessidade de ‘reafirmar’ uma ação afirmativa denota que o racismo estrutural da sociedade brasileira opera de forma intensa e profunda, aliado ao racismo institucional;</p> <p>- também aponta que a discussão sobre nossa formação social, sobre educação para as relações étnico-raciais são ‘espinhentas’ em uma sociedade racista, violenta e conservadora como a nossa;</p> <p>- essa ação afirmativa também incide sobre a permanência de estudantes nas instituições, sobretudo universitárias, na medida em que atua sobre outra faceta da</p>

		permanência estudantil, que vai para além da dimensão socioeconômica. Ela aciona a dimensão do reconhecimento e do pertencimento. Algumas ações afirmativas destinam-se à democratização de recursos via políticas públicas, outras, como esta, reconhecem e afirmam a inclusão ético-política das identidades e diversidades;
7	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Lei de Cotas - Lei 12.711/2012 de 29/08/2012
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS	<p>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.</p> <p>- No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.</p> <p>- 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 e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE;</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- embora a lei de cotas, como modalidade de ação afirmativa, reserve vagas para estudantes indígenas que cursaram integralmente o ensino fundamental (para acesso aos institutos federais) ou médio em escolas públicas (para acesso às instituições federais de ensino superior), ela mantém o caráter meritocrático dos processos seletivos, principalmente através do ENEM/SISU, desconsiderando que a educação escolar indígena rege-se por princípios da diferenciação, especificidades, participação comunitária, bilinguismo e interculturalidade, o que, ao fim e ao cabo, contribuiu para que estudantes oriundos/as de povos indígenas estejam em desvantagens, por conta dos seus processos educativos, em relação aos processos seletivos uniformizados, padronizados e eurocentrados; com isso, não se pode remeter à responsabilidade individual de estudantes indígenas sua aprovação em processos seletivos que desconsideram seus modos de vida, assim como a sua etnoeducação, ou seja, não se pode individualizar determinantes estruturais;</p> <p>- desta forma, mostra-se a importância de criação e manutenção de outras modalidades de políticas de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas à educação superior, tais como vestibulares específicos, vagas suplementares, pontuações diferenciadas;</p>
8	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Programa de Bolsa Permanência (PBP) - Portaria MEC n. 389 de 09/05/2013
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS	<p>- o PBP tem como objetivos viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas, através de auxílio financeiro e promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico;</p> <p>- estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores farão jus, durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência até o limite máximo de seis meses.</p> <p>- o PBP considera indígenas aqueles assim definidos na Convenção 169 da OIT;</p>

		<p>- além da autodeclaração exigida do/da estudante indígena, o PBP exige uma declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três) lideranças reconhecidas e uma declaração da Funai de que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena;</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- o PBP institucionaliza-se um ano após a Lei de Cotas - 2012, corroborando que ações afirmativas de acesso não são suficientes, haja vista as condições socioeconômicas de vida que segmentos da população brasileira possuem, dentre eles a população negra, incluindo a quilombola, assim como os povos indígenas;</p> <p>- o PBP, concretiza e uniformiza uma ação afirmativa através do auxílio financeiro para a permanência estudantil de estudantes indígenas, já apontada anteriormente (principalmente no Seminário do ano de 2004).</p> <p>- o PBP destina-se exclusivamente à estudantes indígenas e quilombolas, reafirmando os pressupostos de autodeterminação desses povos consoantes na Convenção 168 da OIT;</p>
9	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI – Decreto n. 8.593, de 17/12/2015
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS	<p>- o Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI foi criado através do Decreto n. 8.593 de 17/12/2015, como órgão colegiado de caráter consultivo responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas;</p> <p>- o CNPI foi uma conquista dos povos indígenas na busca por ampliar sua participação na elaboração e execução da política indigenista brasileira. Surgiu após nove anos de trabalhos da Comissão Nacional de Política Indigenista, instalada em 2007, que funcionou como um espaço de diálogo, debates e proposições envolvendo os representantes do movimento indígena, indigenista e do Estado brasileiro.</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- O Decreto n. 9.759 de 11/04/2019, extinguiu todos os colegiados instituídos por Decretos, e assim, excluiu o CNPI. O Governo Bolsonaro usou como argumento a desburocratização e economia na administração pública. Contudo, sabe-se que tal governo não é afeto à participação social, tampouco as lutas, resistências e demandas dos povos indígenas. Expressa, através deste ato, uma das tantas faces de cunho autoritário de um governo com posturas ultrareacionárias, ultraconservadoras, ultraneoliberais e antidemocráticas, repetindo e atualizando o nosso mito fundador, Chauí (2002).</p> <p>- em forma de ‘canetada’, o presidente da República Jair Bolsonaro, afasta organizações da sociedade civil, sobretudo dos segmentos considerados ‘minorias’, de possibilidades de participação social nas políticas públicas, exercendo o controle social;</p> <p>- criado no fim do ano de 2016, o CNPI, após anos de lutas dos povos indígenas para sua institucionalização, teve duração de pouco mais de dois anos;</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2022).

APÊNDICE C – Análise Documental das principais políticas de Ação Afirmativa (após o Decreto 4.228/2002) para Pessoas com Deficiência relacionadas à educação superior.

1	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - defesa do direito de todos/as estarem juntos aprendendo e participando; - educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença; - objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹⁵⁸, de modo que a transversalidade da modalidade de educação especial esteja assegurada desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; - na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação de estudantes; - cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.
	ANÁLISES/OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - denota a recusa ao modelo integracionista, assim como o caráter coletivo e participativo da educação; - educação na perspectiva da cidadania (autonomia, participação e democracia); - reitera a concepção de educação adstrita aos DH, reconhecimento das diferenças;
2	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Decreto 7.234 de 19/07/2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (anteriormente, Portaria n. 39/2007 do MEC)
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA	- dispõe que as ações de assistência estudantil também devem ser desenvolvidas no acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.
	ANÁLISES/OBSERVAÇÕES	- o PNAES ao colocar como um de seus objetivos contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, incorpora a perspectiva do modelo social da deficiência;

¹⁵⁸ Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15).

3	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Decreto n. 7.611 de 17/11/2011 - Atendimento educacional especializado (AEE) e estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IFES
	OBJETOS DEFINIÇÕES QUE DOCUMENTO APRESENTA	<p>- dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial (as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação) será efetivado mediante a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;</p> <p>- atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais e de forma suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação;</p> <p>- núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, como uma maneira de apoio técnico, visando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;</p>
	ANÁLISES/OBSERVAÇÕES	<p>- o decreto expõe a recusa ao capacitismo - discriminação pela deficiência - e ao modelo de integração, afirmando o dever do Estado com a educação inclusiva;</p> <p>- ao colocar o atendimento educacional especializado como integrante da proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família para garantir pleno acesso e participação de estudantes, atendendo às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e sendo realizado em articulação com as demais políticas públicas, o decreto descortina um processo de trabalho, no qual Assistentes Sociais podem contribuir, planejando, executando, monitorando e avaliando ações profissionais que tenham como objetivo a inclusão social de estudantes com deficiência (seja por meio do ingresso, permanência e conclusão de cursos), além de fomentar processos sociais emancipatórios desse segmento social;</p> <p>- na perspectiva de inclusão que o atendimento educacional especializado coloca, as/os assistentes sociais fazem parte, tendo um vasto espaço sócio-ocupacional para desvelar e contribuir;</p>
4	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Decreto 7.612 de 17/11/2011 - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite
	OBJETOS DEFINIÇÕES QUE DOCUMENTO APRESENTA	<p>- objetiva promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência;</p> <p>- define pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas;</p> <p>- como algumas de suas diretrizes o plano prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo e a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;</p> <p>- os eixos de atuação do Plano Viver sem Limite: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade.</p>

		De acordo com o Plano, estar incluído socialmente é direito de todas as pessoas. Assim, políticas públicas de inclusão social têm como objetivo desenvolver ações de participação social e de combate à desigualdade, exclusão ou restrição que impedem o exercício de direitos em igualdade de condições. Em relação às pessoas com deficiência, são necessárias medidas para assegurar o apoio e não permitir que haja discriminação baseada nas condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais e afastamento de suas comunidades.
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - o plano expressa a adoção da perspectiva intersetorial nas políticas públicas; - ao colocar como um de seus eixos o 'acesso à educação', o Estado reconhece que o acesso à educação de pessoas com deficiência ainda se constitui como uma demanda a ser atendida. Ademais, neste item a prioridade está no acesso, não pontuando a necessidade de ações de permanência articuladas as de acesso; - atualiza o conceito de pessoa com deficiência, avançando em relação ao exposto no decreto da acessibilidade em 2004; - expressa o modelo de inclusão social; - em relação à educação superior - remete ao Programa Incluir;
5	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	2013 - Programa Incluir: acessibilidade na educação superior¹⁵⁹ - documento orientador (anteriormente, Portaria n. 14/2007 do MEC)
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA	<ul style="list-style-type: none"> - objetiva promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior; - o documento define acessibilidade, barreiras (urbanísticas, nas edificações, nos transportes), elementos da urbanização, mobiliário urbano, ajuda técnica, edificações de uso público, de uso coletivo e de uso privado, desenho universal; - os recursos financeiros são destinados às universidades por meio da ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação. Tal ação possui recursos de outros programas, a exemplo do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e do Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior -PROMISAES. - A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação de estudantes.
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - ao mesmo tempo que os recursos do Programa Incluir vem pela ação da assistência estudantil, o programa define que o desenvolvimento das ações de acessibilidade nas IFES ficam sob responsabilidade dos Núcleos de Acessibilidade; - Embora o Programa Viver sem Limite coloque a perspectiva intersetorial nas políticas públicas destinadas a <u>garantia de direitos das pessoas com deficiência</u>, o

¹⁵⁹ Criado em 2005, O Programa Incluir, foi implementado até 2011, por meio de chamadas públicas, nas quais as IFES apresentavam projetos de criação ou consolidação dos Núcleos de Acessibilidade. Esse período demarcou o início da formulação de uma política pública específica para as pessoas com deficiência na educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, e assim se constituindo em uma Política de Acessibilidade ampla e articulada, constitutiva das ações afirmativas. (BRASIL, 2013a).

		<p>Programa Incluir, pouco traz sobre intersectorialidade, quando não incorpora, em muitos momentos, a assistência estudantil;</p> <p>- em último caso, o recurso ‘chega’ pela assistência estudantil, que ‘terceiriza’ para o núcleo de acessibilidade, perdendo-se toda a potencialidade da perspectiva intersectorial;</p>
6	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Lei 13.146 de 06/07/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA	<p>- A educação constitui direito da pessoa com deficiência, possibilitando-a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem;</p> <p>- É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação;</p> <p>- cabe ao Estado I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;</p> <p>- é vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer em mensalidades, anuidades e matrículas de pessoas com deficiência;</p>
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- a Lei Brasileira de Inclusão foi proposta ainda no ano de 2006, o que denota um caminho de quase uma década para sua materialização;</p> <p>- a Lei Brasileira de Inclusão, carrega em sua nomenclatura a expressão ‘inclusão’, enfeixando um conjunto de conceitos, programas, planos, ou seja, políticas públicas afirmativas que objetivam além da inclusão das pessoas com deficiência ao acesso aos direitos humanos, mas também reconheçam seu protagonismo e sua autonomia;</p> <p>- no que diz respeito ao direito à educação das pessoas com deficiência é dever do Estado, compartilhado com a família e a sociedade, e que esse direito não se restrinja ao acesso, permanência, atendimento educacional especializado, mas também que os espaços escolares não compactuem, tão pouco gerem e/ou expressem qualquer tipo de violência, negligência e discriminação com essas pessoas, nesse sentido a educação também deve promover práticas anti-capacitistas, de proteção social, e de afirmação de direitos humanos;</p>
7	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Portaria n. 13 de 11/05/2016 do MEC - indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA	<p>- a portaria reitera que às instituições federais de ensino é assegurada a autonomia universitária, podendo, assim, instituir ações afirmativas próprias e específicas;</p> <p>Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em</p>

		seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- a portaria, ao trazer a perspectiva da inclusão social de pessoas com deficiência na pós-graduação ainda como ‘indução’ e não como política pública afirmativa e de Estado, expressa como a materialização dessa ‘inclusão’ é cravejada de barreiras institucionais, traduzindo-se num capacitismo estrutural que impediu historicamente o acesso das pessoas com deficiência à educação.</p> <p>- além disso, a portaria também pode representar uma omissão do Estado, ao passo que transfere às universidades/instituições a implantação dessas ações afirmativas, o que provavelmente gerará no âmbito da comunidade universitária e nas suas instâncias colegiadas de decisão conflitos ao ser debatida tal matéria (as quais reproduzem o capacitismo estrutural e o associam ao capacitismo institucional);</p> <p>- convém também destacar que o princípio do mérito deverá ser assegurado, fazendo com que, no imaginário social, seja mantido a capacidade de alguém verificada a partir do modelo médico-reabilitacionista, desconsiderando habilidades e potencialidades de estudantes com deficiência, inclusive no que tange à produção de conhecimento (referenciada nas experiências sociais de grupos oprimidos), tecnologias sociais que potencializem a autonomia e participação articuladas às necessidades deles/as, ou seja, reafirmar o lema “nada sobre nós, sem nós!”;</p> <p>- essa portaria, é emitida, antes mesmos das pessoas com deficiência terem sido incluídas na lei de cotas;</p> <p>- embora ela seja uma portaria que apenas oriente a ‘indução’ de políticas de ações afirmativas na pós-graduação, com o tempo e as lutas sociais, ela também poderá se constituir como legislação compulsória e de abrangência nacional;</p>
8	DATA E TIPO DE DOCUMENTO	Lei 13.409 de 28/12/2016 - Política de cotas (reserva de vagas) nas IFES
	OBJETOS E DEFINIÇÕES QUE O DOCUMENTO APRESENTA	- altera a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
	ANÁLISES/ OBSERVAÇÕES	<p>- a inclusão das pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas como modalidade das ações afirmativas, demonstra o reconhecimento das lutas empreendidas por esse segmento social envidando esforços para que o princípio da educação inclusiva se materialize em todos os níveis de ensino;</p> <p>- assegurar cotas no âmbito do ensino superior, representava, à época, a necessidade ainda de ser aberta mais uma trincheira na garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência, mas, sobretudo, negar e desconstruir o mito capacitista de que tais sujeitos não poderiam ingressar nas universidades;</p> <p>- importante destacar que as pessoas com deficiência, foi o último segmento a ser incluído, levando em conta a atual conformação da política de cotas nas IFES, materializando o que já havia sido indicado, no ano de 2007, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ou seja, quase uma década atrás;</p>

Fonte: Sistematizado pela autora (2022).

APÊNDICE D – Síntese dos modelos de compreensão acerca das pessoas com deficiência.

Paradigma	Exclusão	Segregação/ Institucionalização	Integração	Inclusão social
Temporalidade	Período medieval até renascimento	Modernidade-capitalismo até década 1940	Pós II Guerra Mundial, década 1950/1960	Década 1970, sobretudo final década 1980
Formas de atendimento às pessoas com deficiência	Extermínio, punição, perseguição, abandono	Isolamento social, caridade, asilos, hospitais, prisões, assistencialismo, necessidade de tratamento	Adaptação e normalização à sociedade, necessidade de treinamento e reabilitação p/ integração	Protagonismo e participação das PcD
Concepção de deficiência	Teleológica Mítica	Naturalista - patológica, deficiência como doença, hereditária, degenerescência	Modelo Médico-reabilitacionista - deficiência como falta ou déficit	Deficiência como expressão da diversidade humana - Direitos Humanos
Terminologia/ Nomenclatura¹⁶⁰	Inválidos, defeituosos, incapazes, aleijados, como um fardo social	Marginais, doentes, perigosos	Pessoas com necessidades especiais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas deficientes	Pessoa com deficiência
Pressupostos e processos Educativos	Nenhum tipo de processo educativo	Surgimento do conceito de 'educação especial', oficinas protegidas de trabalho, testes de QI	Classes especiais dentro de escolas comuns, processo da integração escolar permitia que pessoas com deficiência fossem aceitas nas escolas regulares, conquanto que deveriam se adaptar às condições da escola	Educação como direito de e para todos e todas, escolas e classes inclusivas, reestruturadas para atender as necessidades educacionais e as especificidades de educandos/as, Declaração de Salamanca (1994)

Fonte: Sistematizado pela autora (2022), com base em Pessotti (1984), Sasaki (1997), Mazzotta (1999).

¹⁶⁰ Assim como a vigilância conceitual que os movimentos de gênero e raciais passaram a ter com expressões sexistas e racistas, o movimento das pessoas com deficiência também passou a fazer suas modificações, cuidando do vocabulário sobre a deficiência, pois este era de grande atenção para o modelo social.

APÊNCIDE E – Entrevistas de campo e codificação

Entrevista	Codificação
ASSISTENTE SOCIAL 1	<i>As 1</i>
ASSISTENTE SOCIAL 2	<i>As 2</i>
ASSISTENTE SOCIAL 3	<i>As 3</i>
ASSISTENTE SOCIAL 4	<i>As 4</i>
ASSISTENTE SOCIAL 5	<i>As 5</i>
ASSISTENTE SOCIAL 6	<i>As 6</i>
ASSISTENTE SOCIAL 7	<i>As 7</i>
ASSISTENTE SOCIAL 8	<i>As 8</i>
ASSISTENTE SOCIAL 9	<i>As 9</i>
ASSISTENTE SOCIAL 10	<i>As 10</i>
ASSISTENTE SOCIAL 11	<i>As 11</i>
ASSISTENTE SOCIAL 12	<i>As 12</i>
ASSISTENTE SOCIAL 13	<i>As 13</i>
ASSISTENTE SOCIAL 14	<i>As 14</i>
ASSISTENTE SOCIAL 15	<i>As 15</i>
ASSISTENTE SOCIAL 16	<i>As 16</i>
ASSISTENTE SOCIAL 17	<i>As 17</i>
ASSISTENTE SOCIAL 18	<i>As 18</i>
ASSISTENTE SOCIAL 19	<i>As 19</i>
ASSISTENTE SOCIAL 20	<i>As 20</i>
ASSISTENTE SOCIAL 21	<i>As 21</i>
ASSISTENTE SOCIAL 22	<i>As 22</i>
ASSISTENTE SOCIAL 23	<i>As 23</i>
ASSISTENTE SOCIAL 24	<i>As 24</i>
ASSISTENTE SOCIAL 25	<i>As 25</i>
ASSISTENTE SOCIAL 26	<i>As 26</i>
ASSISTENTE SOCIAL 27	<i>As 27</i>
ASSISTENTE SOCIAL 28	<i>As 28</i>
ASSISTENTE SOCIAL 29	<i>As 29</i>
ASSISTENTE SOCIAL 30	<i>As 30</i>
ASSISTENTE SOCIAL 31	<i>As 31</i>
ASSISTENTE SOCIAL 32	<i>As 32</i>
ASSISTENTE SOCIAL 33	<i>As 33</i>
ASSISTENTE SOCIAL 34	<i>As 34</i>

Fonte: Elaboração, a autora (2022).

APÊNCIDE F – Síntese das entrevistas

CONHECIMENTO DA LEI 12.711/2012	INTEGRAL 44,11%	PARCIAL 55,88%		— —
	As4, As5, As6, As7, As8, As9, As10, As12, As15, As19, As21, As22, As27, As30, As32	As1, As2, As3, As11, As13, As14, As16, As17, As18, As20, As23, As24, As25, As26, As28, As29, As31, As33, As34		
CONHECIMENTO DA LEI 13.409/2016	INTEGRAL	PARCIAL		NÃO CONHECE
	35,29%	41,17%	23,52%	
	As4, As5, As7, As8, As9, As10, As13, As14, As15, As16, As22, As29	As1, As3, As12, As17, As18, As19, As23, As24, As25, As26, As27, As31, As32, As34		As2, As6, As11, As20, As21, As28, As30, As33
FALTA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	SIM, FEZ FALTA NA FORMAÇÃO	CONTEÚDOS FORAM DESENVOLVIDOS (não avaliam como falta)	PARCIALMENTE DESENVOLVIDOS	NÃO RESPONDERAM
	70,6%	14,7%	5,88%	8,82%
	As1, As3, As4, As5, As6, As7, As8, As9, As10, As11, As12, As14, As15, As17, As19, As21, As23, As24, As25, As26, As27, As29, As32, As34	As13, As16, As18, As22, As28	As2, As31	As20, As30, As33
DEBATE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	O DEBATE NÃO FOI REALIZADO		FOI POUCO ABORDADO	
	64,7%		35,3%	
	As1, As4, As5, As6, As7, As8, As9, As10, As11, As12, As13, As19, As20, As21, As22, As24, As27, As28, As29, As32, As33, As34		As2, As3, As14, As15, As16, As17, As18, As23, As25, As26, As30, As31	
FALTA PARA O TRABALHO PROFISSIONAL	SIM, NECESSITARIAM DE MAIS CAPACITAÇÕES	NÃO NECESSITARIAM DE MAIS CAPACITAÇÕES	TALVEZ FALTA-RIAM CAPACITAÇÕES	NÃO RESPONDERAM
	70,6%	5,88%	5,88%	17,64%
	As1, As2, As3, As4, As6, As9, As10, As11,	As7, As13	As16, As33	As5, As8, As15, As27, As30, As32

	As12, As14, As17, As18, As19, As20, As21, As22, As23, As24, As25, As26, As28, As29, As31, As34			
EDUCAÇÃO PERMANENTE E/OU CONTINUADA	JÁ REALIZOU EDUCAÇÃO PERMANENTE E/OU CONTINUADA	NÃO REALIZOU EDUCAÇÃO PERMANENTE E/OU CONTINUADA		
	64,7% As2, As3, As4, As5, As6, As7, As8, As10, As12, As13, As14, As15, As16, As19, As20, As23, As24, As25, As26, As30, As32, As33	35,3% As1, As9, As11, As17, As18, As21, As22, As27, As28, As29, As31, As34		
CONHECIMENTO DA CAMPANHA “ASSISTENTES SOCIAIS NO COMBATE AO RACISMO” E DO DOCUMENTO “SUBSÍDIO AO DEBATE DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL”	NÃO TIVERAM CONHECIMENTO	TIVERAM CONHECIMENTO	TOMARAM CONHECIMENTO EM PARTES, VIA REDES SOCIAIS	
	50% As1, As2, As4, As5, As6, As9, As10, As11, As12, As13, As17, As19, As22, As26, As27, As28, As34	26,47% As3, As7, As14, As15, As16, As25, As30, As31, As32	23,5% As8, As18, As20, As21, As23, As24, As29, As33	

Fonte: Elaboração, a autora (2022).

ANEXOS

ANEXO A – Carta de aprovação Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS**SIPESQ**

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 9417

Porto Alegre, 15 de julho de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO

ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

ANEXO B – Roteiro semi-estruturado para entrevista presencial

Data e local da realização da entrevista: _____

Instituição do exercício profissional: _____

Instituição e ano de conclusão da graduação:

Tempo de trabalho na universidade:

Tempo de trabalho na política de assistência estudantil: _____

Formação continuada: _____

Gênero: _____ Idade: _____ Raça/etnia: _____

1 – Você conhece a Lei 12.711/2012 () sim () não ()

parcialmente e a Lei 13.409/2016 () sim () não () parcialmente?

2 – Como você define ação afirmativa? O que você entende por ação afirmativa?

3 - Como você define cotas? O que você entende por cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência? Possui posicionamento contrário ou favorável? Justifique.

4 - A partir de qual referencial teórico ou de que autores/as você compreende a discussão acerca das ações afirmativas e das cotas?

5 - Em seu processo de formação (graduação) o debate sobre cotas (abrangendo a questão étnico- racial, ações afirmativas, pessoas com deficiência) foi abordado? Se sim, de que forma? Se não, como avalia a falta deste debate na sua formação?

6 - Como trabalhador/a assistente social, já realizou algum processo de educação permanente em relação às cotas (abrangendo a questão étnico-racial, ações afirmativas, pessoas com deficiência)? Foi em âmbito institucional, acadêmico ou pessoal? Se não, como avalia/percebe a falta deste debate para o cotidiano de seu exercício profissional?

7 – Em 2017 o conjunto CFESS/CRESS lançou a campanha “Assistentes sociais no combate ao racismo” e no Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social de 2018 (Vitória-ES), a ABEPPS lançou o documento “Subsídio ao Debate da Questão Étnico-Racial na

Formação em Serviço Social”. Você teve acesso e conhece tais documentos? Houve(ram) mudança(s) no cotidiano de seu trabalho profissional? Se sim, qual(is)?

8 – É de seu conhecimento o funcionamento das cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência nesta universidade?

9 – Esta universidade, possui ingresso próprio por cotas (quilombolas, pessoas trans, idosos/as, refugiados/as), para além das cotas já estabelecida pelas legislações?

10 – Como a discussão sobre ações afirmativas, cotas, questão étnico-racial e pessoas com deficiência está presente no seu cotidiano profissional na assistência estudantil no âmbito desta universidade (de forma pontual ou contínua)?

11 – Qual(is) modificação(ões) você identifica na assistência estudantil desta universidade a partir da promulgação das cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência?

12 - Qual o papel da assistência estudantil na permanência dos/as estudantes cotistas?

13 – Em sua opinião, a assistência estudantil desta universidade, atende as especificidades, demandas e necessidades dos/as estudantes cotistas? De que forma? Se não, como poderia ser?

14 – Existe articulação/interface nesta universidade entre cotas e assistência estudantil (binômio acesso-permanência)? Como se dá?

15 – Como você identifica as expressões da questão social no cotidiano de seu trabalho profissional na assistência estudantil?

16 - Como você identifica as estratégias de resistência empreendidas pelos sujeitos?

17 – De que maneira as opressões de classe social, raça/etnia e de deficiência(s), se apresentam no seu cotidiano profissional na assistência estudantil?

18 – Além dessas opressões, quais outras (gênero, sexualidade, geração, território) também se apresentam no seu cotidiano profissional na assistência estudantil?

19 – Como você compreende e define o projeto ético-político do serviço social?

20 – Como você identifica a materialização do projeto ético-político do Serviço Social no seu exercício profissional cotidiano?

21 – Em sua opinião, o projeto ético-político dá conta suficientemente dos desafios que a conjuntura atual impõe aos/às assistentes sociais? Por quê? Se não, quais aspectos poderiam ser atualizados?

22 – Como você avalia a pertinência e a hegemonia do atual projeto ético-político crítico do Serviço Social tendo em vista a existência e disputa de outros projetos profissionais no interior

da profissão?23 – Além do marxismo, você se utiliza de outras fontes teórico-metodológicas?

Se sim, quais?

24 – Em sua opinião, as ações afirmativas e as cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência se articulam ao projeto ético-político profissional? Se sim, de que forma?

25 – Como você percebe a mediação das ações afirmativas e das cotas sociais, étnico-raciais e para pessoas com deficiência com as balizas que conformam e regulamentam nossa profissão: Código de Ética da Profissão, Lei de Regulamentação da Profissão e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS?

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Doutoranda Cassia Engres Mocelin e a Prof^a. Dr^a. Patrícia Krieger Grossi, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e responsáveis pela pesquisa **A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-**

POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário/a nesse estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os/as assistentes sociais, em seu exercício profissional na política de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul, vêm compreendendo a política de cotas sociais, étnico- raciais e para pessoas com deficiência (estabelecidas pela Lei 12.711/2012 e lei 13.409/2016) e a mediam através do projeto ético-político do Serviço Social, com o propósito de colaborar com os processos de resistência dos sujeitos historicamente oprimidos/as, no aprimoramento do exercício profissional, assim como na efetividade e ampliação das políticas sociais.

Para sua realização será realizada uma pesquisa de campo, que terá como *lócus* seis universidades federais presentes no estado do Rio Grande do Sul, a fim de entrevistar os/as assistentes sociais que atuam na política de assistência estudantil nestas instituições, tendo seu exercício profissional nas reitorias das instituições.

Como benefícios, esperamos que este estudo contribua para o exercício profissional dos/as assistentes sociais na assistência estudantil das universidades federais, assim como nos processos de educação permanente e aprimoramento intelectual da categoria, tendo em vista o compromisso com a qualidade dos serviços prestados aos/às nossos/as usuários/as.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com Cassia Engres Mocelin, no telefone (55) 9-9629-9717 a qualquer hora. Garantimos o direito a quaisquer esclarecimentos referentes à pesquisa.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as participantes, a não ser entre as responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. É possível que aconteçam os riscos mínimos, tais como desconfortos ou cansaço em responder as perguntas. Você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que resulte da sua participação no estudo.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@puhrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pela responsável pelo estudo.

Eu, _____,
CPF _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do/a participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DA PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo à/ao participante.

Cassia Engres Mocelin

CPF 006.358.360-76

Cidade, data

ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO

Pesquisador: Patricia Krieger Grossi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20361519.8.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.573.270

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa insere-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha de pesquisa: Serviço Social, Direitos Humanos, Desigualdades e Resistências. Trata-se de uma pesquisa guiada pelo método dialético - fundamentado no materialismo histórico -, de abordagem qualitativa, com amostra do tipo não-probabilística, dirigida e intencional. A pesquisa de campo, terá como lócus as seis universidades federais presentes no estado do Rio Grande do Sul e como critério para a seleção dos/as sujeitos participantes, os/as assistentes sociais que atuam na política de assistência estudantil, tendo seu exercício profissional nas reitorias dessas instituições. A pesquisa documental será realizada com base nos documentos institucionais produzidos e disponibilizados pelas universidades (durante a pesquisa de campo) como resoluções, normativas, programas e relatórios de gestão, além das legislações de âmbito nacional relacionadas à assistência estudantil, ações afirmativas e política de cotas sociais e étnico-raciais.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal é analisar como os/as assistentes sociais, em seu exercício profissional na política de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul, vêm compreendendo a política de cotas sociais e étnico-raciais (estabelecida pela Lei 12.711/2012) e a mediam através do projeto ético-político do Serviço Social, com o propósito de colaborar com os

Endereço: Av. Ipiranga, 8681, prédio 30, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 91.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 3.573.279

processos de resistência dos sujeitos historicamente oprimidos/as, no aprimoramento do exercício profissional, assim como na efetividade e ampliação das políticas sociais.

Objetivos Secundários: - identificar e analisar a compreensão e as concepções teóricas, dos/as assistentes sociais da assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul, acerca das ações afirmativas e da política de cotas sociais e étnico-raciais, de modo a identificar o processo formativo, a educação permanente, assim como contribuir para o aprimoramento do exercício profissional nas políticas sociais;- analisar como os/as assistentes sociais compreendem o projeto ético-político do Serviço Social, assim como suas expressões e materializações no exercício profissional cotidiano na assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul, no intuito de colaborar com o planejamento das ações e estratégias profissionais no enfrentamento das expressões da questão social;- conhecer como os/as assistentes sociais identificam as expressões da questão social mediadas por opressões de raça/etnia e classe social, no cotidiano do seu exercício profissional na assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul, a fim de dar visibilidade a essas desigualdades sócio raciais estruturantes do modo de produção capitalista no Brasil e contribuir para os processos de resistências dos sujeitos oprimidos/as;- identificar e analisar os desdobramentos institucionais, no que concerne à assistência estudantil, no âmbito das universidades federais do Rio Grande do Sul, a partir da institucionalização da política de cotas sociais e étnico -raciais, com o propósito de fortalecer as políticas institucionais de permanência dos/as estudantes, sobretudo, dos/as cotistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como risco mínimo está indicado eventual desconforto ou cansaço em responder as perguntas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa busca responder o seguinte problema de pesquisa: Como os/as assistentes sociais, da assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul, compreendem a política de cotas sociais e étnico-raciais e a mediam através do projeto ético-político do Serviço Social? O objetivo geral será analisar como os/as assistentes sociais, em seu exercício profissional na política de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul, vêm compreendendo a política de cotas sociais e étnico-raciais(estabelecida pela Lei 12.711/2012) e a mediam através do projeto ético-político do Serviço Social, com o propósito de colaborar com os processos de resistência dos sujeitos historicamente oprimidos/as, no aprimoramento do exercício profissional, assim como na efetividade e ampliação das políticas sociais.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51) 3320-3345 Fax: (51) 3320-3345 E-mail: csp@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 3.673.270

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está acompanhado de cronograma, orçamento, cartas de concordância institucional e TCL, todos adequadamente construídos e de acordo com o estabelecido pelas normas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução n° 510 de 2016 e a Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL proposto por Patricia Krieger Grossi com número de CAAE 20361519.8.0000.5336.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1393551.pdf	05/09/2019 17:57:31		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoCEPcassia.pdf	05/09/2019 17:57:07	Patricia Krieger Grossi	Aceito
Outros	cartaencaminhamentoprojetoCEP.pdf	05/09/2019 17:39:24	Patricia Krieger Grossi	Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura Investigador	documento_unificado_do_projeto_de_pesquisacassia.pdf	05/09/2019 17:26:02	Patricia Krieger Grossi	Aceito
Orçamento	orcamentodapesquisasipesq.pdf	05/09/2019 17:25:13	Patricia Krieger Grossi	Aceito
Outros	lattes_cassia.pdf	27/08/2019 15:54:59	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	lattes_patricia.pdf	27/08/2019 15:54:17	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/08/2019 15:46:45	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	roteiro_analise_documental.pdf	27/08/2019 15:45:21	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	roteiro_analise_documental.docx	27/08/2019 15:44:58	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.pdf	27/08/2019 15:44:35	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 3.573.270

Outros	roteiro_entrevista.docx	27/08/2019 15:44:12	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	UNIPAMPA_carta_ciencia.pdf	27/08/2019 15:38:54	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	UFSM_carta_conhecimento.pdf	27/08/2019 15:38:24	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	UFSM_carta_anuencia.pdf	27/08/2019 15:37:46	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	UFPEL_carta_conhecimento.pdf	27/08/2019 15:37:16	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	UFPEL_carta_anuencia.pdf	27/08/2019 15:36:50	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	UFCSPA_carta_conhecimento.pdf	27/08/2019 15:36:12	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	UFCSPA_carta_anuencia.pdf	27/08/2019 15:35:07	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	FURG_carta_conhecimento.pdf	27/08/2019 15:34:09	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
Outros	FURG_carta_anuencia.pdf	27/08/2019 15:33:36	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.docx	27/08/2019 15:31:34	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.pdf	27/08/2019 15:31:23	CASSIA ENGRES MOCELIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 13 de Setembro de 2019

Assinado por:
Paulo Vinicius Sporleder de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon CEP: 90.819-000
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cnp@pucrs.br

ANEXO E – Carta de conhecimento da FURG

Porto Alegre, 27 de AGOSTO de 2019.

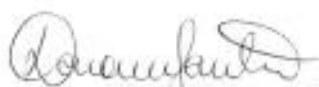
Ao Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado "A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL" proposto pelo(s) pesquisador(es) CASSIA ENGRES MOCELIN e PROFª. PATRÍCIA KRIEGER GROSSI.

O referido projeto será realizado no(a) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Nome, cargo e assinatura do responsável
pelo local de realização da pesquisa

Daiane Trizolin Gostêro
Pré-Reitora de Assuntos Estudantis
PRAE/FURG

ANEXO F – Carta de Anuência da FURG



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS
 Av. Itália km 8 - Campus Carreiros - Rio Grande - RS
 CEP: 96.201-900 Fone: 51-3291-5084
<http://www.prae.furg.br>



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora CASSIA ENGRES MOCELIN, desenvolva seu projeto de pesquisa A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL, que está sob a coordenação/orientação da Prof.ª Patrícia Krieger Grossi, cujo objetivo é entrevistar os/as assistentes sociais, em exercício profissional na política de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul acerca da política de cotas.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS Nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Rio Grande, em 27/08/2019.

Daiane Teixeira Guterio
 Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
 PRAE/FURG

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO G – Carta de conhecimento da UFSCPA

Porto Alegre, 26 de AGOSTO de 2019.

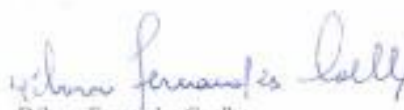
Ao Comitê de Ética e Pesquisa daPUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado "A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL" proposto pelo(s) pesquisador(es) CASSIA ENGRES MOCELIN e PROFª. PATRÍCIA KRIEGER GROSSI.

O referido projeto será realizado no(a) UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DE SAÚDE DE PORTO ALEGRE - UFCSPA, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Débora Fernandes Coelho
Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos
Estudantis

Débora Fernandes Coelho
Pró-reitora de Extensão, Cultura
e Assuntos Estudantis
UFSCPA

ANEXO H – Carta de anuência da UFCSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora CASSIA ENGRES MOCELIN, desenvolva seu projeto de pesquisa A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL, que está sob a coordenação/orientação da Prof.^a Patricia Krieger Grossi, cujo objetivo é entrevistar os/as assistentes sociais, em exercício profissional na política de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul acerca da política de cotas.

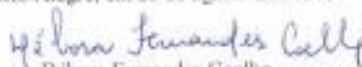
Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre, em 26 de agosto de 2019.


Débora Fernandes Coelho

Débora Fernandes Coelho
Pró-Reitora de Extensão, Cultura
e Assuntos Estudantis
UFCSPA

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

ANEXO I – Carta de conhecimento da UFPEL

13/08/2019 SEI/UFPEL - 0656603 - Despacho



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
DESPACHO

Processo nº 23110.033801/2019-28
Interessado: Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente

Pelotas, 13 de agosto de 2019.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

Prezados Senhores,

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de pesquisa intitulado "A Política de cotas nas Universidades Federais do RS: mediações entre o exercício profissional e o projeto ético-político do serviço social" proposto pelo(s) pesquisador(es) CASSIA ENGRÉS MOCELIN e Profa. PATRÍCIA KRIEGER GROSSI.

O referido projeto será realizado na UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

Mario Renato de Azevedo Júnior
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

 Documento assinado eletronicamente por **MARIO RENATO DE AZEVEDO JÚNIOR, Pró-Reitor, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**, em 13/08/2019, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

 A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0656603** e o código CRC **62D87FED**.


Referência: Processo nº 23110.033801/2019-28 SEI nº 0656603

https://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=758791&nta_siste... 1/1

ANEXO J – Carta de anuência da UFPEL

13/08/2019

SE/UFPEL - 0556516 - Despacho



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

DESPACHO

Processo nº 23110.033801/2019-28
Interessado: Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora CASSIA ENGRES MOCELIN, desenvolva seu projeto de pesquisa A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL, que está sob a coordenação/orientação da Prof.ª Patricia Krieger Grossi, cujo objetivo é entrevistar os/as assistentes sociais, em exercício profissional na política de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul acerca da política de cotas.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

https://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=753805&intra_siste... 1/2

13/08/2019

SEI/UFPel - 0656616 - Despacho

Pelotas, em 13/08/2019.

Mario Renato de Azevedo Júnior
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis



Documento assinado eletronicamente por **MARIO RENATO DE AZEVEDO JUNIOR**, Pró-Reitor, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, em 13/08/2019, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0656616** e o código CRC **5442C368**.

Referência: Processo nº 23110.033801/2019-28

SEI nº 0656616

ANEXO K – Carta de conhecimento da UFSM

Porto Alegre, 5 de AGOSTO de 2019.

Ao Comitê de Ética e Pesquisa daPUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado "A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL" proposto pelo(s) pesquisador(es) CASSIA ENGRES MOCELIN e PROFª. PATRÍCIA KRIEGER GROSSI.

O referido projeto será realizado no(a) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.


Atenciosamente,




Nome, cargo e assinatura do responsável
pelo local de realização da pesquisa

Clayton Hillig
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

ANEXO L – Carta de anuência da UFSM



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis



PRAE
Pró-Reitoria de Assuntos
Estudantis

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora CASSIA ENGRES MOCELIN, desenvolva seu projeto de pesquisa A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL, que está sob a coordenação/orientação da Prof.ª Patrícia Krieger Grossi, cujo objetivo é entrevistar os/as assistentes sociais, em exercício profissional na política de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul acerca da política de cotas.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS Nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Santa Maria/RS, em 05/ Maio 2019.


Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada
Clayton Hillig
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

ANEXO M – Carta de ciência da UNIPAMPA



**CARTA DE CIÊNCIA SOBRE PROJETO DE PESQUISA E ACEITE QUANTO À COLETA DE DADOS NA
UNIVERSIDADE**

Na condição de Vice-Reitora da Universidade Federal do Pampa, no exercício da Reitoria, (CPF 552.394.470-04), autorizo o desenvolvimento de pesquisa intitulada "A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL", proposta pela pesquisadora Cassia Engres Mocelin, sob a orientação da Professora Patricia Krieger Grossi, tendo como objeto a elaboração do Projeto do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS.

Desse modo, estamos de acordo com o desenvolvimento da pesquisa e com a coleta de dados nesta Universidade. Autorizo o desenvolvimento da pesquisa para fins de consolidação do trabalho proposto.

Bagé, 07 de agosto de 2019.

Nádia Fátima dos Santos Bucco
Vice-Reitora *pro tempore* no exercício da Reitoria



Documento assinado eletronicamente por **NADIA FATIMA DOS SANTOS BUCCO**, Vice-Reitora, em 07/08/2019, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0131709** e o código CRC **33786078**.

Referência: Processo nº 23100.015308/2019-45

SEI nº 0131709

ANEXO N – Carta de conhecimento da UFRGS

Porto Alegre, 5 de AGOSTO de 2019.

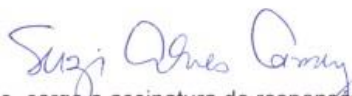
Ao Comitê de Ética e Pesquisa daPUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado "A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL" proposto pelo(s) pesquisador(es) CASSIA ENGRES MOCELIN e PROFª. PATRÍCIA KRIEGER GROSSI.

O referido projeto será realizado no(a) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Nome, cargo e assinatura do responsável
pelo local de realização da pesquisa

Suzi Alves Camey
Pró-Reitora
PRAE/UFRGS

ANEXO O – Carta de anuência da UFRGS



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora CASSIA ENGRES MOCELIN, desenvolva seu projeto de pesquisa A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RS: MEDIAÇÕES ENTRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL, que está sob a coordenação/orientação da Prof.ª Patrícia Krieger Grossi, cujo objetivo é entrevistar os/as assistentes sociais, em exercício profissional na política de assistência estudantil das universidades federais do Rio Grande do Sul acerca da política de cotas.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 08 / 08 / 2019 .

Suzi Alves Carney

Suzi Alves Carney
Pró-Reitora
PRAE/UFRGS

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada