



---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

ROGÉRIO DE ANDRADE

**ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA LEI 12.711/2012 PARA INGRESSO DE  
NEGROS/AS NO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES FEDERAIS (2015 -  
2020)**

DOURADOS/MS

2021

ROGÉRIO DE ANDRADE

**ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA LEGISLAÇÃO PARA INGRESSO DE  
NEGROS/AS NO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES FEDERAIS (2015 -  
2020)**

Tese apresentada como requisito para a obtenção de título de doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação e Diversidade, sob orientação do Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

DOURADOS/MS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A554a Andrade, Rogério De

ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA LEI 12.711/2012 PARA INGRESSO DE NEGROS/AS NO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES FEDERAIS (2015 -2020) [recurso eletrônico] /

Rogério De Andrade. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Reinaldo dos Santos.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. População Negra. 4. Lei de Cotas. 5. Efetividade Legal. I. Santos, Reinaldo Dos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ROGÉRIO DE ANDRADE

**ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA LEGISLAÇÃO PARA INGRESSO DE  
NEGROS/AS NO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES FEDERAIS (2015 -  
2020)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Giselle Cristina Martins Real

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eugenia Portela de Siqueira Marques

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos

Orientador

Defendido em: 26/08/2021

Local defesa: UFGD/Dourados-MS

Aos meus pais, Margarida Leandro de Andrade (*in memoriam*) e Sebastião Nunes de Andrade (*in memoriam*), que me ensinaram os primeiros passos e me apoiaram incondicionalmente nos sucessos e insucessos desta vida.

Aos meus irmãos, em especial ao Adriano Antonio de Andrade, que em diversas fases da minha vida sempre me incentivou a continuar meus projetos.

À minha amada esposa, Veronica Aparecida Pereira, a qual tem minha admiração e respeito e, que considero como modelo de profissional e ser humano.

Aos meus filhos, Jonathan, Lucas, Matheus e meu neto Arthur, que diariamente me ensinam a ser uma pessoa melhor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados e aos colegas do GEPETIC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, enfim dedico a todos/as que colaboraram para o desenvolvimento e finalização desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus que, nos momentos difíceis, me deu a serenidade e a força necessárias para continuar.

A toda minha família e, em especial, aos meus pais, Margarida Leandro de Andrade (*in memoriam*) e Sebastião Nunes de Andrade (*in memoriam*).

À minha esposa Veronica e aos meus filhos Jonathan, Lucas e Matheus, pelo apoio e pela compreensão em relação ao tempo durante a qual minha ausência foi necessária em prol dos estudos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Reinaldo dos Santos, que, com paciência e correição, contribuiu — mesmo face à teimosia do seu orientando — para a conclusão deste trabalho.

À banca de qualificação representada pelos Professores Doutores: Eugenia Portela de Siqueira Marques, Giselle Cristina Martins Real, Márcio Mucedula Aguiar e Maria José de Jesus Alves Cordeiro que prestaram valiosa contribuição para a melhoria do presente estudo.

A Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED, com carinho e respeito as servidoras Valquíria Lopes Martinez e Eliza Sanches.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação (GEPETIC), PPGEdu – FAED – UFGD, pelo apoio, mesmo em momentos difíceis da pandemia que assolou o mundo.

À CAPES que contribuiu, parcialmente, com duas cotas de bolsa de pós-graduação doutorado, recurso importante para a finalização do trabalho.

...com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SOUSA-SANTOS, 1997).

## RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo, a Lei 12.711/2012 e a diminuição de vagas para estudantes negros/as em decorrência da segmentação na distribuição de vagas. Constatou-se que o estudo se insere na linha de Educação e Diversidade, caracterizada a natureza sociológica, histórica, educacional e do direito. Para atender tais vertentes o marco teórico utilizado foi da teoria tridimensional do direito que compartilha e aproxima o estudo de outras referências que fundamentam o contexto e o processo histórico-cultural da realidade brasileira. Os objetivos da pesquisa foram: analisar limitações relacionadas a segmentação ou não de cotas étnico-raciais; dimensionar a evolução de quantitativo de ingressantes por cotas; e apontar mecanismos de distorção e efeitos na segmentação das vagas por cotas. Para análise e diálogo com o campo de estudo foi realizado o estado do conhecimento, no período de 2013 a 2019, de teses e artigos científicos nacionais da área de educação, com tópico específico da área de produção científica do Mato Grosso do Sul. Na pesquisa documental foram levantados 1325 documentos, oriundos de 15 universidades federais brasileiras (três por região geográfica) no recorte temporal de 2015 a 2020. Os documentos foram editais dos processos seletivos e termos de adesão ao Sistema Seletivo Único, os quais foram realizados estudos de prescrição, descrição e análise. Diante do grande volume de documentos, foram selecionadas duas universidades federais, utilizando do critério interior, capital e região metropolitana, de cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras, perfazendo um total de 10 instituições. Norte: Universidade Federal de Roraima e Universidade Federal do Amazonas; Centro-oeste: Universidade de Brasília e Universidade Federal da Grande Dourados; Sul: Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Pelotas; Sudeste: Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de São Carlos; e Nordeste: Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Recôncavo Baiano. A cada instituição foram selecionados para análise, dois processos seletivos, preferencialmente, Processo Seletivo próprio e Sistema Seletivo Único de três cursos de concorrência no mínimo intermediária. Como instrumento de análise foi elaborado protocolo que comparou os processos seletivos com a Lei 12.711/2012, segundo os regulamentos e conforme os editais, dos anos de 2016 e 2020. As distorções encontradas foram: a implementação de agrupamento de segmentos étnico-raciais (preto, pardo, indígena) sem distribuir o mínimo legal de vagas por segmento. A criação de outro segmento, o preto, pardo e indígena com deficiência que segundo a fórmula utilizada retira vagas do segmento étnico-racial sem deficiência. A maioria dos editais e termos de adesão pesquisados não atenderam às regras de distribuição de vagas que determina, segundo regras de arredondamento, no mínimo, uma vaga por segmento.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino Superior. População Negra. Lei de Cotas. Efetividade Legal.



## ABSTRACT

The research had as its object of study, the Law 12,711/2012 and the decrease in vacancies for black students due to the segmentation in the distribution of vacancies. It was found that the study is part of the Education and Diversity line, characterized by the sociological, historical, educational and legal nature. To meet these aspects, the theoretical framework used was the three-dimensional theory of law that shares and brings the study closer to other references that support the context and the historical-cultural process of the Brazilian reality. The research objectives were: to analyze limitations related to the segmentation or not of ethnic-racial quotas; dimension the evolution of the number of entrants by quotas; and point out distortion mechanisms and effects in the segmentation of vacancies by quotas. With the objective of analysis and dialogue with the field of study, the state of knowledge, from 2013 to 2019, of national scientific theses and articles in the field of education was carried out, with a specific topic around scientific production in Mato Grosso do Sul in the documentary research, 1325 documents were collected, from 15 Brazilian federal universities (three per geographic region) in the time frame from 2015 to 2020. Of prescription, description and analysis. Given the large volume of documents, two federal universities were selected, using the interior, capital and metropolitan region criteria, from each of the five Brazilian geographic regions, making a total of 10 institutions. North: Federal University of Roraima and Federal University of Amazonas; Midwest: University of Brasília and Federal University of Grande Dourados; South: Federal University of Santa Catarina and Federal University of Pelotas; Southeast: Fluminense Federal University and São Carlo's Federal University; and Northeast: Federal University of Paraíba and Federal University of Recôncavo Baiano. For each institution, two selection processes were selected for analysis, preferably, their Selection Process and the Unique Selection System of three courses with at least intermediate competition. As a tool for analysis, a protocol was drawn up that compared the selection processes with Law 12,711/2012, according to regulations and public notices, from the years 2016 and 2020. The distortions found were: the implementation of grouping of ethnic-racial segments (black, brown, indigenous) without distributing the legal minimum number of vacancies per segment. The creation of another segment, the black, brown and indigenous people with disabilities, which, according to the formula used, removes vacancies from the non-disabled ethnic-racial segment. Most of the notices and terms of adhesion surveyed did not meet the rules for the distribution of vacancies that determine, according to rounding rules, at least one vacancy per segment.

**Keywords:** Education. College. Black population. Quota Law. Legal Effectiveness.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> - Duas Universidades Federais por Região – critério número de vagas e interior/capital.....	27
<b>Figura 2</b> – Fluxograma da Revisão Bibliográfica a partir do banco de teses (2013-2019) .....	32
<b>Figura 3.</b> Fluxograma da Revisão Bibliográfica a partir de artigos (2013-2019)	46
<b>Figura 4</b> – Pintura de Modesto Broccos (1852-1936) .....	72
<b>Figura 5</b> – Lei 12.711/2012 – Segmentação .....	126
<b>Figura 6</b> – A Nomogênese Jurídica .....	134
<b>Figura 7</b> – Processo do normativismo concreto .....	138

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de Teses com tema Cotas no Ensino Superior (2013-2017)	33
<b>Gráfico 2</b> - Evolução da taxa de homicídios femininos no Brasil (2007-2017) ..	82
<b>Gráfico 3</b> - Evolução da taxa de homicídios entre negros e não negros no Brasil (2007-2017).....	83
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição dos ocupados, por nível de escolaridade, segundo raça/cor. Região Metropolitana de São Paulo (2000-2018) .....	91

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Teses que não abordaram grupo étnico-racial ou pessoa com deficiência (2013-2019) .....	34
<b>Quadro 2 -</b> Teses que abordaram o grupo étnico-racial (2013-2019) .....	39
<b>Quadro 3 -</b> Teses que abordaram o grupo pessoa com deficiência (2013-2019)...	44
<b>Quadro 4 –</b> Categorias de análise dos artigos .....	47

## LISTA DE TABELAS

	p.
<b>Tabela 1</b> – Percentuais populacionais demográficos IBGE, por Estado da Federação.....	153
<b>Tabela 2</b> - Edital de abertura ccs nº 01, de 10 de janeiro de 2016 UFGD no SISU 2016.1 .....	155
<b>Tabela 3</b> - Edital de abertura ccs nº 01, de 10 de janeiro de 2016 - UFGD no SISU 2016.1 .....	156
<b>Tabela 4.</b> Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Centro-Oeste – UFGD/SISU/2016.1 .....	157
<b>Tabela 5.</b> Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Centro-Oeste – UnB/SISU/2016.1 .....	158
<b>Tabela 6</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Centro-Oeste – PSV/UFGD – PRÓPRIO/2016.1.....	159
<b>Tabela 7</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Centro-Oeste – PSV – PRÓPRIO/UNB/2016.1.....	160
<b>Tabela 8</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul – UFSC/SISU/2016.1.....	161
<b>Tabela 9</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul – UFPEL/SISU/2016.1.....	162
<b>Tabela 10</b> - Comparação e distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul – UFPEL/SISU/2016.2.....	163
<b>Tabela 11</b> - Comparação e distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul – UFSC/PSV – PRÓPRIO/2016.1 .....	164
<b>Tabela 12</b> - Comparação e distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul – UFSC/PSV – PRÓPRIO/2016.2 .....	165
<b>Tabela 13</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sudeste – UFF/SISU/2016.1 .....	166
<b>Tabela 14</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sudeste – UFF/SISU/2016.2 .....	167
<b>Tabela 15</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sudeste – UFSCAR/SISU/2016.....	168
<b>Tabela 16</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei	

12711/2012 – Região Nordeste – UFPB/SISU/2016.1 .....	169
<b>Tabela 17</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei	
12711/2012 – Região Nordeste – UFPB/SISU/2016.2 .....	170
<b>Tabela 18</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei	
12711/2012 – Região Nordeste – UFRB/SISU/2016.1 .....	171
<b>Tabela 19</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei	
12711/2012 – Região Nordeste – UFRB/SISU/2016.2 .....	172
<b>Tabela 20</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei	
12711/2012 – Região Norte – UFRR/SISU/2016.1.....	173
<b>Tabela 21</b> – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei	
12711/2012 – Região Norte – UFAM/SISU/2016.1.....	174
<b>Tabela 22</b> – Síntese dos processos seletivos analisados – 2016.....	175
<b>Tabela 23</b> – Distribuição de vagas – Região Centro-Oeste UFGD SISU/2020 .1.....	176
<b>Tabela 24</b> – Distribuição de vagas – Região Centro-Oeste - UFGD PSV/2020.....	177
<b>Tabela 25</b> – Distribuição de vagas – UnB PSV/2020.1 – Região Centro Oeste .....	178
<b>Tabela 26</b> – Distribuição de vagas - UnB PSV/2020.2– Região Centro Oeste.....	179
<b>Tabela 27</b> – Distribuição de vagas – Região Sul - UFPEL SISU/2020.1 .....	180
<b>Tabela 28</b> – Distribuição de vagas – Região Sul UFPEL - SISU/2020.2 .....	181
<b>Tabela 29</b> – Distribuição de vagas – UFSC SISU/2020.1 – Região Sul.....	182
<b>Tabela 30</b> – Distribuição de vagas - UFSC PSV/2020 .2 – Região Sul.....	183
<b>Tabela 31</b> – Distribuição de vagas – Região Sudeste - UFF SISU/2020.1.....	184
<b>Tabela 32</b> – Distribuição de vagas – Região Sudeste - UFF SISU/2020.2.....	185
<b>Tabela 33</b> – Distribuição de vagas – Região Sudeste - UFSCAR SISU/2020.1.....	186
<b>Tabela 34</b> – Distribuição de vagas – Região Nordeste - UFPB SISU/2020.1.....	187
<b>Tabela 35</b> – Distribuição de vagas – Região Nordeste - UFPB SISU/2020.2 .....	188
<b>Tabela 36</b> – Distribuição de vagas – Região Nordeste - UFRB SISU/2020.1.....	189
<b>Tabela 37</b> – Distribuição de vagas – Região Nordeste - UFRB SISU/2020.2.....	190
<b>Tabela 38</b> – Distribuição de vagas – Região Norte - UFAM SISU/2020.1.....	191
<b>Tabela 39</b> – Distribuição de vagas – Região Norte – UFRR PSS/2020.1 .....	192
<b>Tabela 40</b> - Síntese dos processos seletivos analisados – 2020.....	193

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

A0	Acesso Universal
ABNT/NBR	Associação Brasileira de Normas Técnicas/Norma Brasileira
AC	Ampla Concorrência
ADC	Ação Declaratória de constitucionalidade
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BR	Baixa Renda
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CCS	Coordenadoria do Centro de Seleção
CDH	Conselho de Direitos Humanos
CE	Câmara de Ensino
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa Extensão
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COUNI	Conselho Universitário
CRFB/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DCP	Direitos Cíveis e Políticos
DEC	Decreto
DESC	Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DIEST	Diretoria de Estudos e Políticas do Estado
DLG	Decreto Legislativo
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola Pública
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira

FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
FPSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e outros grupos
LINDB	Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Mato Grosso do Sul
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PEA	População Economicamente Ativa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Preto, Pardo e Indígena
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROAE	Pró-Reitoria de Apoio Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Seriado
PSV	Processo Seletivo Vestibular



REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
RL	Renda Livre
RU	Restaurante Universitário
SADE	Sistema de Acompanhamento Escolar
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental Negro
TTDR	Teoria Tridimensional do Direito de Reale
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UF	Unidade federativa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal do Recôncavo Bahiano
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília

UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
VRRI-	Vagas Reservadas para pretos, pardos e indígenas autodeclarados com
PPIPDCD	deficiência

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
Métodos e metodologias de pesquisa .....	25
<b>1 PANORAMA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (2013-2019) .....</b>	<b>31</b>
1.1 Panorama da produção de teses em Educação sobre cotas .....	31
1.1.1 Teses que não abordaram grupo étnico-racial ou pessoa com deficiência.....	33
1.1.2 Teses sobre cotas que abordaram o grupo étnico-racial.....	39
1.1.3 Teses que abordaram cotas para pessoas com deficiência.....	43
1.2 Panorama da produção sobre cotas em artigos científicos .....	45
1.2.1 Política de Cotas e o embate teoria crítica e liberalismo político.....	47
1.2.2 Novos segmentos cotistas – peculiaridades do acesso.....	48
1.2.3 Desempenho Acadêmico e a desconstrução de estigmas.....	50
1.2.4 Taxa de evasão de cotistas e não cotistas.....	51
1.3 Panorama da produção científica da temática cotas e ensino superior, no Mato Grosso do Sul.....	52
1.4 Relevância da temática proposta .....	59
<b>2 A ESTRUTURA SOCIAL RACISTA BRASILEIRA.....</b>	<b>62</b>
2.1 Reflexão sobre raça e racismo .....	64
2.2 Racismo, desigualdade e exclusão .....	79
2.3 Inclusão racial na população brasileira .....	84
<b>3 MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E DIREITOS HUMANOS – BUSCA PELA IGUALDADE MATERIAL .....</b>	<b>92</b>
3.1 A organização de resistência – espaços em disputa.....	92
3.2 Repercussão mundial dos Direitos Humanos – do global ao local.....	107
3.3 As Organizações das Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo.....	114
3.4 Internalização das ações afirmativas no Brasil – as vias de rompimento com o <i>apartheid</i> universitário.....	118
3.5 A Lei 12.711/2012 e seus regulamentos e portarias.....	125
<b>4 A EFICÁCIA JURÍDICA E SOCIAL DA LEI 12.711/2012 – APLICAÇÃO DA TEORIA DA TRIDIMENSIONALIDADE NO ÂMBITO DA DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS POR SEGMENTO .....</b>	<b>129</b>
4.1 Teoria Tridimensional do Direito: fato-valorização-norma e norma-valorização- fato.....	129
4.2 <i>Enforcement</i> e efetividade legal.....	136
4.3 Lei de Cotas no Ensino Superior Federal e constrangimentos a sua efetividade.....	139
4.4 Distorções nos processos seletivos de 10 universidades federais – 2016 e 2017 ....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO 1 – Lei n. 12.711/2012, com atualização da Lei 13.409/2016.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO 2 – Decreto n. 7824/2012, com atualização do Decreto 9034/2017.....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO 3 – Portaria normativa n. 18/2012, com atualização da Portaria normativa</b>	<b>223</b>

## INTRODUÇÃO

A lei 12.711/2012, chamada Lei de Cotas, foi elaborada pelo Congresso Nacional, em 2012, mediante um processo histórico de luta do movimento negro e do reconhecimento político da luta de criar um mecanismo de acesso e ações afirmativas de inclusão da população negra no ensino superior (BRASIL, 2012). A lei de cotas dispôs sobre a implantação do programa de cotas, que após 10 anos de sua implantação, passará por revisão (Art. 7.º). Nesses últimos anos, estudos indicaram que a implantação e implementação da Lei 12.711/2012, e seus regulamentos (decretos e portarias), teve como efeito imediato o aumento da população negra e indígena no ensino superior, com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos (ANDRADE, 2015; DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

A partir de dezembro de 2016, foi acrescentada a inclusão de pessoas com deficiências, através da Lei 13.409, de 2016, seguindo como referência o padrão dos demais segmentos cotistas, ou seja, o percentual do último censo demográfico elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Estado, sede da Instituição de Ensino Superior Federal, responsável pela abertura do processo de seleção vestibular, com as especificidades do Art. 4.º, parágrafo único, Portaria 18/2012.

Vale mencionar que, além das cotas, outras políticas e mecanismos de acesso possibilitaram o aumento de acesso da população negra ao Ensino Superior, tais como: o Programa Universidade para todos (PROUNI) — Lei 11.096/2005, Financiamento Estudantil (FIES) — implantada inicialmente pela MEDIDA PROVISÓRIA 1.827, DE 27 DE MAIO DE 1999; e instituída pela Lei 10.260/2001. Esses mecanismos de acesso foram recursos federais destinados para bolsa integral (PROUNI) e financiamento (FIES) de estudantes nas instituições de Ensino Superior Privadas. Logo, pode-se verificar que o reconhecimento da agenda de luta da população negra pelo Estado foi gradativo, primeiramente, com o apoio e oferecimento de financiamento estudantil até ao apoio integral nas mensalidades das instituições particulares, entretanto, sem apontar o aspecto racial.

As cotas raciais, agenda de luta do movimento negro, foram implantadas em algumas instituições de ensino superior de iniciativa pública, a partir dos anos 2002, entre as estaduais: Universidade Estadual da Bahia — UNEB, em 2002, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul — UEMS, em 2003 e Universidade Estadual do Rio de Janeiro — UERJ, em 2003; e a Federal — Universidade de Brasília — UnB, em 2003 (ANDRADE, 2015).

Nas universidades tanto estaduais e federais verificou-se a resistência em admitir as cotas raciais, optando os colegiados superiores das instituições de ensino superior, pelas cotas

sociais. Verificou-se que o efeito dessa escolha reproduziu as desigualdades raciais, visto que os/as ingressantes cotistas negros/as continuavam em menor número que os ingressantes cotistas brancos/as, sugerindo que o recorte social não elevou o ingresso de cotistas negros/as, na universidade federal (MUCEDULA; FAISTING, 2011). O/a branco/a pobre não sofre o racismo estrutural que persegue o/a negro/a pobre, os índices de desigualdade entre negros/as e brancos/as no Brasil (IBGE, 2019) demonstram que as políticas públicas devem atender as especificidades e necessidades da população negra que difere da população branca.

Historicamente, a política, o direito e a cultura hegemônica colonialista não permitiram o acesso e muito menos a inclusão da população negra à vida pública brasileira. A utilização do trabalho escravo aniquilava a humanidade e transformava o/a negro/a brasileiro/a em objeto. Seus corpos eram utilizados para o trabalho que gerava e sustentava a concentração de riqueza de uma minoria. A lógica dessa estrutura social provocou sequelas ainda percebidas na sociedade brasileira atual, ou seja, o decreto fático de morte social e física de homens e mulheres que por motivo de sua origem e cor da pele são considerados incapazes de pensar ou liderar.

Desde a fundação do Brasil, os mecanismos de exclusão fundamentados no preconceito e no racismo orientaram os direitos de quem é ou não é cidadão. Na memória social brasileira, convencionou-se que o aspecto europeu não só era visto como o belo, como também determinava características de inteligência, honestidade, habilidade de liderança. Enquanto ao sujeito com aspecto africano, o contrário de tudo isso: feio, desonesto, sem habilidade para pensar e liderar. Essa determinação, pautada em características físicas do sujeito, levou a uma estrutura social desigual, modelando a divisão social do trabalho e bloqueando os espaços em fronteiras.

Nas tentativas de ultrapassar os bloqueios sociais erguidos pela história racista e segregacionista do Estado não só brasileiro, mas ocidental, ocorreu a possibilidade de a população negra penetrar ou ultrapassar um grande obstáculo histórico, que foi a temática deste trabalho, ou seja, a conquista de espaço no ensino superior. Essa conquista, como será vista, foi e é gradual, um processo histórico-social que envolve resistência e resiliência daqueles que defendem uma universidade plural.

No presente estudo foi analisada a luz da teoria tridimensional do direito (REALE, 1994) a lei 12.711/2012 e regulamentos legais, no contexto da educação superior, nas universidades federais, quanto a aplicabilidade e efetividade de normas que prescrevem ações afirmativas para inclusão da população negra; e como as leis ainda que abundantes continuam a ser vilipendiadas em seus elementos de efetividade, nos processos seletivos para ingresso da

população negra no ensino superior federal. O entendimento sobre essas ações afirmativas se faz importante para a interpretação da lei ao caso concreto, portanto, para o melhor caminhar do conhecimento essa pesquisa se alia a definição de Gomes (2003, p. 27):

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias, baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão-somente **instrumentos jurídicos** de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária. Visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas — isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizadas nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de **mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas**, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido — o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (grifos nossos)

A doutrina jurídica, baseada em entendimentos como de Gomes (2003), busca reverter e contribuir na efetividade da aplicação da norma à realidade social de desigualdade, uma vez que essa realidade é marcada por instrumentos jurídicos vilipendiados, com total desrespeito aos direitos fundamentais das comunidades negras. A atenção dada pelo poder de polícia à população branca com alto poder econômico é muito diferente da população pobre de comunidade, os réus negros são mais perseguidos pela vigilância policial do que os brancos e o direito a ampla defesa ou acesso à justiça é dificultado para a população negra (ADORNO, 1995), portanto, prescrever ações afirmativas no contexto racista e excludente é fundamental para a busca pela justiça social.

Importante salientar que antes do processo universal atribuído a Lei de Cotas às instituições federais, Daflon, Feres Junior e Campos (2013) destacaram a heterogeneidade das ações afirmativas no ensino superior, que no início da década dos anos 2000 era flexível. Os autores apontaram que a universalização por lei de cotas buscou atender a características sociodemográficas da população local, ou seja, atingir, minimamente, a representação proporcional da população do Estado no espaço universidade. Estas ações afirmativas, como política pública deveria, no entendimento operacional visar:

[...] ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da

definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p.29).

Entretanto, se comparados o desejo da norma positivada e a realidade, apesar do significativo aumento da população negra no ensino superior (INEP, 2019), o que ocorreu foi a entrada menor da população negra, devido, por exemplo, ao processo de segmentação e determinação de escolha, pelo candidato/a, do segmento inicial do grupo étnico-racial ao qual pertence; e da distribuição de vagas menor para o segmento cotista.

A proposta de ações afirmativas, tem como desiderato, ampliar as possibilidades de entrada, por isso, a aplicação da discriminação positiva de escolha do grupo deveria ser considerada a posteriori, possibilitando outras oportunidades de acesso conforme o perfil do candidato. Todavia o efeito produzido de aumento da população negra no ensino superior, provocado pelas ações afirmativas e o mecanismo cotas, o aumento poderia ser bem maior, se a aplicação da Lei 12.711/2012, não fosse obstada por procedimentos equivocados no processo seletivo, por uma interpelação de identidade inicial do candidato que o excluí do processo seletivo; e por uma distribuição de vagas, por segmento, que não respeita as regras de arredondamento da quantidade de vagas.

O presente estudo demonstrará, nos capítulos que seguem, que as normas, elaboradas no decorrer histórico e cultural, ameaharam caráter propositivo de ações afirmativas e estabeleceram um princípio norteador básico, ou o espírito da lei, que em sua interpretação deve ampliar o espectro legal ao possibilitar a maximização do alcance legal e da plena eficácia social, se observados os elementos de efetividade, os princípios de equidade, e analisar, especificamente, o sujeito foco da política pública de ações afirmativas.

Portanto, reitera-se que a Lei 12.711/2012 foi elaborada com o espírito de ampliação do acesso e não de sua restrição. A norma apresenta os alcances mínimos institucionais de inclusão, não restringindo a possibilidade da gestão administrativa e educativa de incrementar outras ações inclusivas. A autonomia universitária exercida antes da Lei 12.711/2012, deve ser exercida, tal qual acontecia, por exemplo, na descrição do Relatório de Análise do Sistema de Cotas para Negros (UnB, 2013), período de 2004 a 2013, em que os candidatos cotistas que alcançassem nota para aprovação pelo sistema universal migravam para esse sistema, possibilitando a entrada de mais cotistas que não conseguissem pontuação mínima para o sistema universal. Nota-se, nesse caso, que para fins estatísticos os candidatos cotistas continuavam a ser quantificados como cotistas que acederam ao acesso universal ou ampla concorrência. Atualmente, apesar da portaria MEC 21/2012 e Edital 107/2017, não

mencionar tal possibilidade de migração, o gestor e órgãos colegiados gestores da universidade, podem e devem fazê-lo.

No sentido de ilustrar preliminarmente que há distorções na aplicação do princípio da equidade, verificou-se que ocorre a desproporção dos segmentos ou categorias dos candidatos negros/as em relação aos brancos/as, de escola pública, com renda superior a um salário mínimo e meio *per capita* familiar. Nesse caso, o relatório da UnB, 2004 – 2013, indicou a preponderância do/a candidato/a branco/a, uma vez que no segmento renda livre ocorrer mais candidatos brancos que negros. No grupo negro/a (pretos e pardos), observou-se a preponderância do pardo, e entre negros e indígenas, a preponderância de negros (ANDRADE, 2015). Esse efeito de restrição de um grupo em relação ao outro, deve-se observar, com será visto a distribuição em número integrais de vagas por segmento.

Para aumentar a complexidade da aplicação da norma nos processos seletivos, em 2016, agregou-se mais um segmento para as cotas, as pessoas com deficiência. Conforme a Lei 13.409/2016:

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.

Após incertezas da inserção na lei de cotas de quem seriam as pessoas com deficiência, o IBGE — Instituto Brasileira de Geografia e Estatística, elaborou a Nota Técnica 01/2018 do (IBGE), que aplicou as recomendações do Grupo de Washington e estabeleceu critérios de quem são as pessoas com deficiência. O Mec, diante do novo entendimento, expediu a Portaria normativa 1117/2018 que alterou a Portaria normativa 18/2012 (ANEXO 3) acrescentando ao artigo 2.º, VIII, que:

VIII — Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de estatística da Organização das Nações Unidas — ONU, metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, e que compreende os indivíduos que responderam ter "Muita dificuldade" ou "Não consegue de modo algum" em uma ou mais questões apresentadas no questionário do Censo 2010 referente ao tema, em consonância com o disposto no art. 2.º da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 — Estatuto da Pessoa com Deficiência." (NR).

Segundo o Grupo de Washington “identifica-se como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que responderam ter muita dificuldade ou não consegue de modo algum em



uma, ou mais questões do tema apresentadas no questionário do Censo 2010 (forma 2)” (IBGE, 2012), com essa linha de corte a população com deficiência considerada para fins de política de ações afirmativas se configura em 6,7% da população brasileira com deficiência, bem menor que o índice apontado sem a linha de corte que era de 23,9% da população brasileira que apresentava alguma categoria de deficiência. Ainda assim, verifica-se que entre o grupo de 6,7% de pessoas com deficiência (PCD) diferenças que impossibilitam o acesso desses sujeitos no ensino superior em relação a outros com condições de melhor possibilidade de acesso. Destaca-se, inicialmente, que a aplicação na distribuição vagas para mais um segmento, drenou as vagas oferecidas para o segmento negro, uma vez que a fórmula utilizada não cria vagas, mas as retira do segmento negro.

Nota-se que o presente estudo possui complexidade quando à identidade dos segmentos e peculiaridades na interrelação da Lei positivada e sociedade que foram apuradas utilizando os métodos e metodologias a seguir.

### **Métodos e metodologias de pesquisa**

O foco da pesquisa encontra-se em torno dos mecanismos de inclusão (cotas) concebidos pelas universidades federais, lei 12.711/2012 e seus regulamentos. A análise se pautou, principalmente, na distribuição de vagas dos processos seletivos SISU e processo seletivo vestibular próprio. Para composição amostral foram selecionadas duas Universidades Federais de cada região brasileira (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), a partir do critério interior, capital e zona metropolitana. Foram selecionados três cursos (partindo, preferencialmente, do curso intermediário para o de maior concorrência). Para tanto, a teoria tridimensional do direito (REALE, 1994) foi utilizada para a análise documental a partir de editais de seleção local e Sistema de Seleção Unificado - SISU, valendo-se da prescrição legal e descrição da realidade, foram analisadas as possíveis distorções dos processos de acesso ou mecanismos de inclusão das universidades federais em relação ao acesso às cotas.

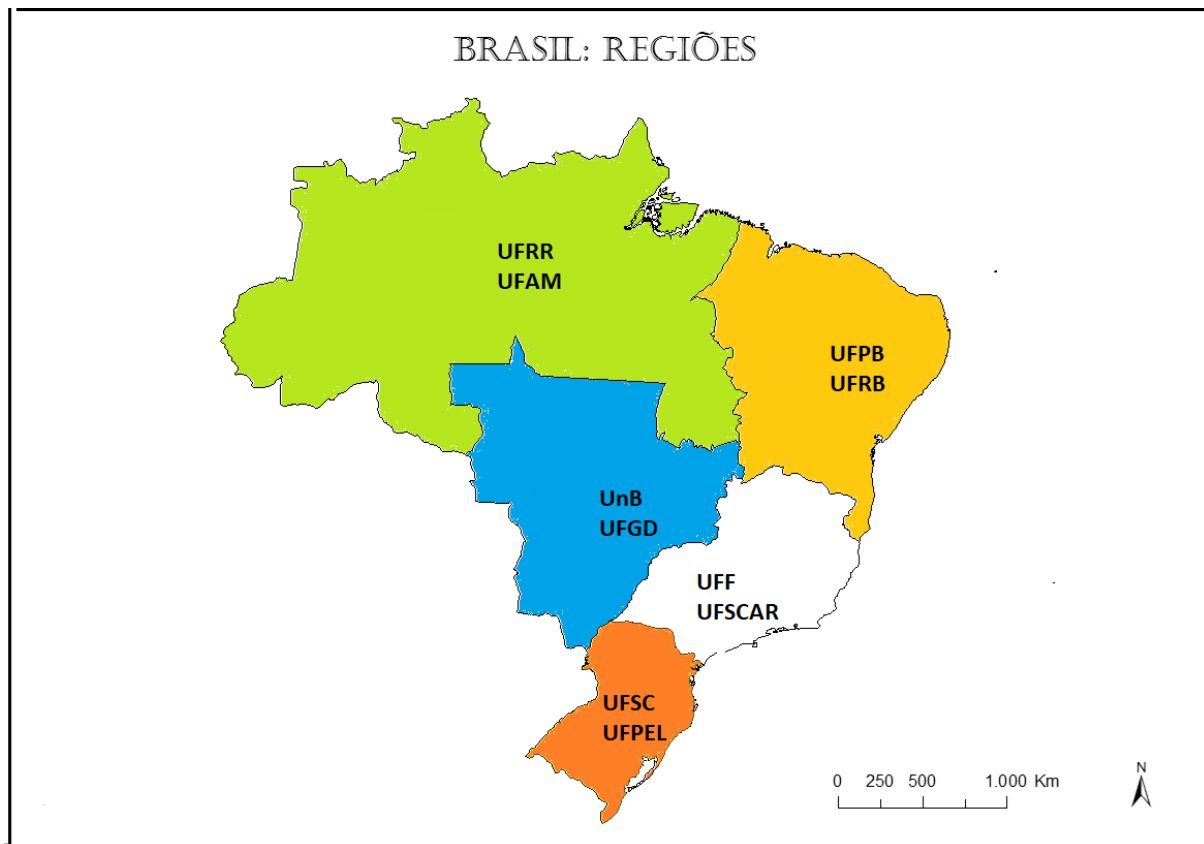
A análise das distorções amparou-se nas seguintes hipóteses: 1. Apenas a lei, por si só, não é suficiente para promover a inclusão social; 2. Uma legislação que prevê inclusão pode ter a sua efetividade distorcida se o seu campo de aplicação (regulamentação, instrumentos, recursos técnicos, cultura democrática, entre outros) não estiver propenso para a inclusão. Diante desses pressupostos tem-se a tese inicial que a lei de cotas destinadas ao acesso às universidades federais tem constrangimentos de efetividade, pois em sua aplicação podem existir mecanismos de inclusão distorcidos quanto a sua especificação, regulamentação,

divulgação, implantação, fiscalização e verificação da segmentação, que levam a um ingresso da população negra por cota inferior ao prescrito em lei.

Neste contexto, destacam-se como objetivos centrais da pesquisa: a) analisar limitações relacionadas a segmentação ou não de cotas étnico-raciais na efetividade da lei de cotas; b) dimensionar a evolução de quantitativo do número de ingressantes por cotas nas universidades federais por segmento social/étnico-racial; e c) apontar mecanismos de distorção e efeitos da segmentação das vagas por cotas nos cursos de graduação presencial das universidades federais.

Para alcançar os objetivos foi feito recente levantamento no qual se apurou, a existência de 69 universidades federais em todo o Brasil (INEP, 2019), distribuídas da seguinte forma: 20 são da região Nordeste, 11 da região Norte, 19 da região Sudeste, 11 da região Sul e oito da região Centro-Oeste. Seguindo o critério de localização no interior, capital ou zona metropolitana, foram selecionadas as universidades federais, na Região Norte: Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM); na Região Nordeste: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB); na Região Centro-Oeste: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade de Brasília (UnB); na Região Sudeste: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Federal Fluminense (UFF); e na Região Sul Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme Figura 1:

**Figura 1.** Duas Universidades Federais por Região – critério número de vagas e interior/capital.



Fonte: INEPDATA, adaptada pelo autor.

Destaca-se que para chegar ao número de duas instituições por Região geográfica (10 Universidades Federais) foi realizada a apuração inicial de três universidades, por Região geográfica, no período de 2015 a 2019, em que se realizou pesquisa documental (editais, resoluções, portarias) extraídos de *sites* institucionais das 15 universidades federais inicialmente selecionadas, três de cada uma das cinco regiões do Brasil, do período de 2015 a 2019, cerca de 1325 documentos: ano de 2015 = 239; ano de 2016 = 197; ano de 2017 = 177; ano de 2018 = 304; ano de 2019 = 408. A UFPA foi a instituição que disponibilizou pouca documentação no site institucional, o oposto ocorreu com a UFVJM que para cada curso abriu um edital.

Após a apuração, a próxima etapa da pesquisa, buscou delimitar o universo de pesquisa, para tanto, das 15 instituições foram selecionadas 10; e a análise dos três cursos de concorrência intermediária para a mais concorrida.

Foi utilizado de protocolo elaborado para a análise de dados, em que se destacou os documentos de edital/termo de adesão, da Lei 12.711/2012, regulamentos, decretos e portarias

normativas do MEC. Utilizando a abordagem da Teoria Tridimensional do Direito (REALE, 1994) e ênfase nas interações sociais da efetividade da norma em suas dimensões de eficácia jurídica e social, buscou-se fazer a comparação entre o que a Lei de 12.711/2012, regulamentos, decretos e portarias prescreveram e a realidade definida nos editais, quanto a distribuição de vagas por segmento cotista (preto, pardo, indígena e pessoas com deficiência).

O objetivo do protocolo, portanto, analisou critérios de arredondamento do número ofertado de vagas, por segmento, com a finalidade de aferir o aumento ou diminuição de vagas, principalmente, para o grupo preto, pardo e indígena — PPI.

Há que se destacar que o presente estudo não se trata de avaliação de processo, mas a verificação da eficácia jurídica e social da norma como elementos de efetividade legal.

No processo de delimitação do estudo, foram apurados e caracterizados, nos cinco anos, os 15 perfis institucionais quanto as categorias de processos seletivos, próprio (PSV), SISU, Seriado e Específico. O processo seletivo próprio foi realizado no âmbito local, com observação na lei de cotas, para a avaliação foram utilizadas tanto as notas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) ou notas das provas realizadas pela própria instituição. O processo de Sistema de Seleção Unificado (SISU) foi realizado por Termo de Adesão entre instituição e Ministério da Educação, como avaliação é utilizada as notas do ENEM, com observação das distribuições de vagas pela Lei de Cotas.

O processo específico se definiu por seleções com público alvo específico, tais como quilombolas, indígenas, trabalhadores rurais, populações ribeirinhas, entre outros, podendo se utilizar da regra da lei de cotas. No processo Seriado (PSS) foi realizado um acompanhamento da instituição, com provas anuais para escolas do nível médio, sendo que ao final do ensino médio, foi realizada a classificação, por desempenho e por segmentação por grupos e interseções renda, étnico-raciais e PCD, com os percentuais e proporcionalidades de população estadual, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) determinados pela lei de cotas.

As hipóteses de pesquisa tendo em vista os objetivos apontados sinalizaram que: a determinação legal deve ser conjugada com os elementos de efetividade legal (eficácia jurídica e social) e elementos de *enforcement* quanto a:

- a. especificação — a norma deve ser clara quando ao objetivo a ser atingido;
- b. regulamentação — a norma de interpretação aberta ou incompleta, deverá ser complementada por regulamento próprio que expresse a forma específica para sua execução, incluindo cláusula penal no caso de infração legal;

c. divulgação — o princípio da publicidade atende que ao pressuposto de que “ninguém se escusa a cumprir a lei alegando que não a conhece”, para tanto, existe a *vacatio legis* ou o período definido por lei para sua publicação, divulgação até entrar em vigência- Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB);

d. implantação — a norma ou regulamento deverão especificar o tempo, recursos, gerenciamento, avaliação de processo de implantação; e

e. fiscalização — o poder de polícia exercido pelo Estado, suas instituições representativas e demais órgãos públicos devem denunciar e punir infrações legais. Por exemplo, o Ministério Público (fiscal da lei), tribunais de contas dos entes federativos (união, estados, municípios e DF), e toda a sociedade. Ao não observar os elementos constitutivos da efetividade, apontados anteriormente, o gestor poderá ter sua ação pública ou ato administrativo enviesado e/ou distorcido, descumprindo suas obrigações conforme o espírito da lei e da discricionariedade.

O presente trabalho de pesquisa foi organizado da seguinte forma:

Capítulo 1. Panorama das Ações Afirmativas nas Universidades Federais (2013 – 2019), foi realizado o estado do conhecimento das produções de Teses e Artigos científicos com o exercício dialogal com a presente pesquisa.

Capítulo 2. A estrutura social racista brasileira: é o capítulo mais denso do presente estudo, pois sabendo-se no capítulo 1 dos dilemas, desafios e soluções para as ações afirmativas no nível superior, o capítulo 2 vem a apontar a raça e o racismo utilizado por séculos para controle social da população negra brasileira. O impacto desse racismo se percebe, atualmente, no número de homicídios entre os jovens negros; nas poucas possibilidades de emprego em áreas de liderança; no número inferior de horas em sala de aula e da desigualdade presente nos espaços de poder.

Capítulo 3: o movimento social negro e direitos humanos — a busca da igualdade material, a proposta deste capítulo foi de traçar um panorama histórico do movimento negro e as contribuições da linguagem dos direitos humanos, no âmbito (inter)nacional, para combater o racismo e conquistar a dignidade humana.

Capítulo 4: A Eficácia Jurídica e social da Lei 12.711/2012 — Aplicação da Teoria da Tridimensionalidade no Âmbito da distribuição de vagas por segmento: neste capítulo o principal desafio foi em apresentar a teoria da tridimensionalidade e sua aplicação ao caso concreto da distribuição de vagas por segmentos. Verificou-se a dificuldade em aplicar a norma a luz da equidade entre os segmentos. As ações afirmativas, neste estudo, representada

por uma pequena parte ou mecanismo cota sofre em sua aplicação o conflito de interesses dos próprios segmentos cotistas, não cotistas e o espírito da Lei 12.711/2012.

Considerações Finais: à guisa da conclusão, foi tecida considerações sobre o estudo e colocada na berlinda a presente tese que se coloca no debate entre às distorções encontradas nos resultados apurados na distribuição de vagas nos processos seletivos das universidades federais selecionadas; e o espírito da lei 12.711/2012 que traz o entendimento da ampliação ao acesso no ensino superior federal.

## **1 PANORAMA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (2013 – 2019)**

Com o advento da Lei 12.711/2012, a comunidade científica desenvolveu diversas pesquisas sobre o acesso, permanência e vidas de profissionais de cotistas egressos. O fenômeno da entrada de uma população pobre no meio acadêmico cercou de dúvidas sobre como se estabeleceria essa nova ordem na comunidade acadêmica e da sociedade brasileira. Haveria de se aperfeiçoar e atualizar todo o conhecimento até então adquirido pelos gestores, técnicos, professores e toda a comunidade acadêmica.

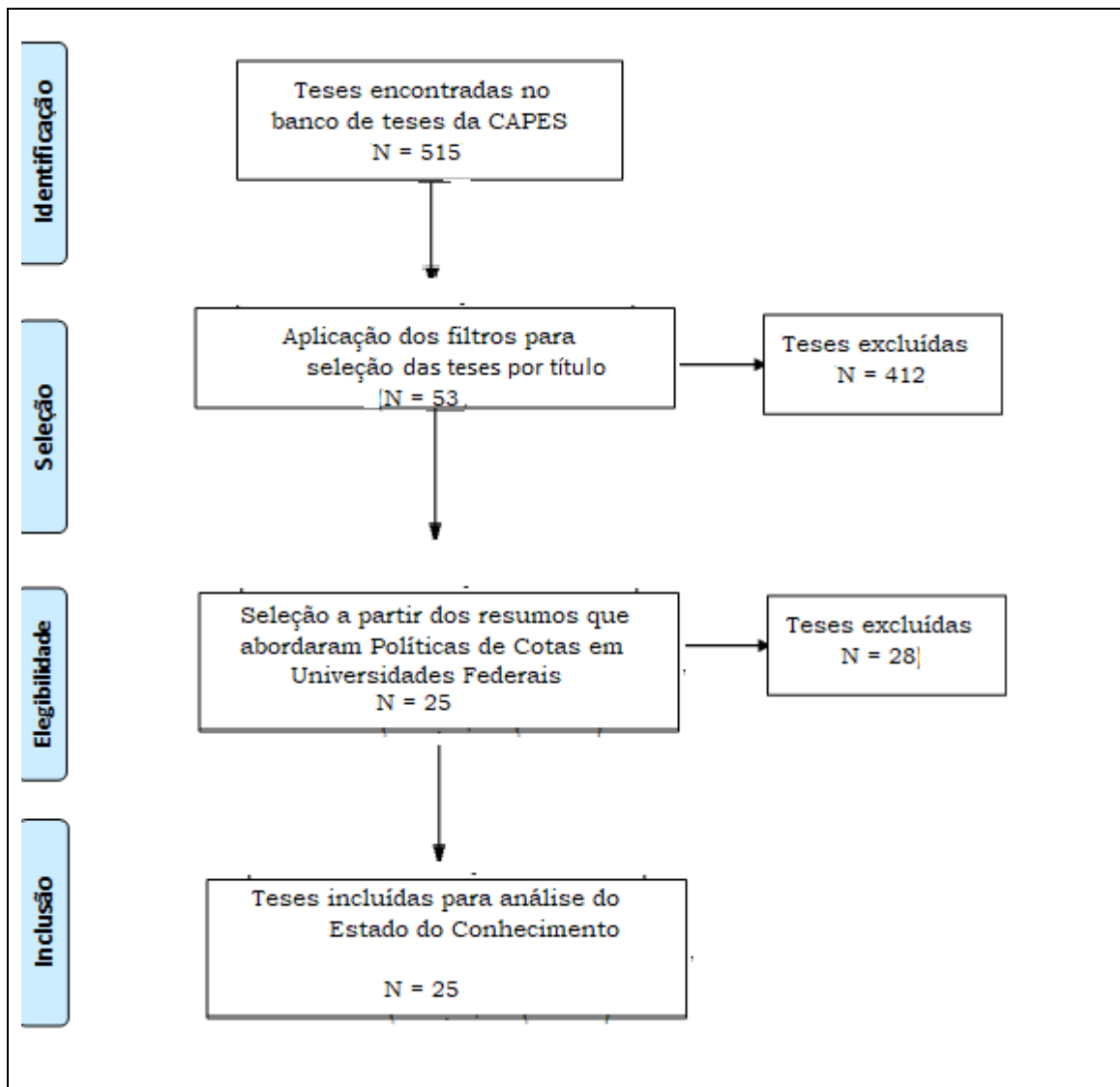
Os estudos sobre os efeitos do fenômeno social da entrada de cotistas e a necessidade legal (Art. 7.º, Lei 12.711/2012) de acompanhamento para a revisão do programa de cotas, possibilitaram a criação de espaços nos *campi* universitários, tais como Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas, Núcleos de apoio a pessoas com deficiência, centros de interação para a inclusão; e políticas de permanência e apoio ao estudante cotista que não tenha em vista somente a carência financeira, mas o apoio e a construção de valores simbólicos que valorizassem a cultura, a história e a origem desses estudantes, os tornando parte do processo de inclusão.

Este capítulo se propôs a conhecer e dialogar com essas produções científicas de excelência que buscaram aperfeiçoar o processo de inclusão no espaço universitário. Portanto, este capítulo se apresenta como espaço dialogal sobre a produção científica e este modesto estudo. Para tanto, a revisão de literatura trouxe estudos de Teses de Doutorado e artigos em revistas científicas, no recorte temporal de 2013 a 2019 (três anos antes e três anos depois da inclusão das pessoas com deficiência no programa de cotas.

### **1.1 Panorama da produção de teses em Educação sobre cotas**

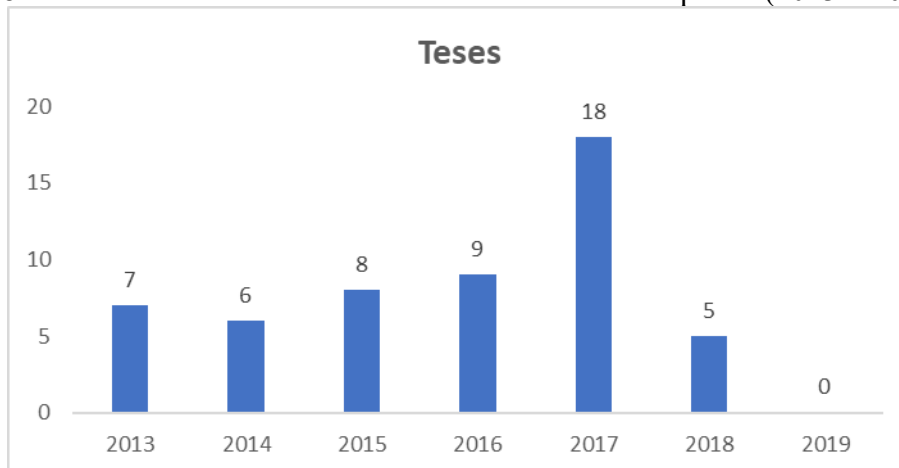
A partir do *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, com aplicação do filtro área de programa de Pós-Graduação em “Educação” foram localizadas 515 teses com os termos ‘acesso&cotas’. O primeiro critério filtro aplicado foi a localização no título um dos termos: ensino superior, universidade, cotas, políticas educacionais, acesso e permanência. Esse processo resultou em 53 teses para leitura dos resumos. Durante a leitura dos resumos foram selecionadas as teses que discutiam as políticas de cotas em universidades federais brasileiras. Esse processo resultou na seleção de 25 teses para análise. O percurso da seleção encontra-se apresentado na Figura 2.

**Figura 2** — Fluxograma da Revisão Bibliográfica a partir do banco de teses (2013 – 2019)



Para análise, optou-se pela organização das teses por ano e temática. No Gráfico 1, encontra-se a distribuição anual de Teses selecionadas. Observou-se uma elevação no ano de 2016, com um pico de produções em 2017 e queda nos anos posteriores.



**Gráfico 1 - Número de Teses com tema Cotas no Ensino superior (2013 – 2019)**

A análise temática desse período foi dividida em três grupos: 1) Teses que não abordaram grupo étnico-racial ou pessoa com deficiência, 2) Teses que abordaram grupo étnico-racial, 3) Teses que abordaram o grupo de pessoas com deficiência. Nas seções seguintes são apresentados os respectivos resultados.

### **1.1.1 Teses que não abordaram grupo étnico-racial ou pessoa com deficiência**

No Quadro 1 encontra-se o primeiro grupo. Entre as teses que não elegeram um grupo específico, os temas centrais estiveram voltados à: Política de Cotas (OLIVEIRA, 2013; CAVALCANTE 2014; CROSARA, 2017; CUNHA, 2017; LUZ, 2017) Representações e Percepções sobre as cotas/cotistas (DECIA, 2013, AGUIAR, 2014) Acesso (GIANEZINI, 2014; CAVALCANTE, 2014; SANTOS, 2016; LUZ, 2017; SATO, 2018) Permanência (SANTOS, 2016; PEREIRA, 2017) e Desempenho de cotistas (BARRETO, 2015, PEREIRA, 2017, SILVEIRA, 2016).

**Quadro 01.** Teses que não abordaram grupo étnico-racial ou pessoa com deficiência (2013 – 2019\*)

Subgrupos	Autor/Ano	Tema central
Política de cotas	Oliveira (2013)	O debate sobre cotas universitárias
	Cavalcante (2014)	Política de cotas e as estratégias de acesso
	Crosara (2017)	A política afirmativa: contribuições e dilemas
	Cunha (2017)	Implementação da política de permanência
	Luz (2017)*	Políticas de ingresso na educação superior
Representações sobre os cotistas	Decia (2013)	Programa de ações afirmativas: ações institucionais e as percepções dos sujeitos.
	Aguiar (2014)	Representações de estudantes sobre as cotas e cotistas
Acesso	Gianezini (2014)	Acesso de minorias étnicas
	Cavalcante (2014)*	Política de cotas e as estratégias de acesso
	Luz (2017)*	Políticas de ingresso na educação superior
	Sato (2018)	Análise do perfil dos inscritos (2001-2015)
Desempenho dos cotistas/ Permanência	Barreto (2015)	Desempenho de alunos cotistas
	Silveira (2016)	Inserção profissional dos estudantes cotistas e não cotistas
	Pereira (2017)	Equidade no ensino superior: variabilidade dos resultados do ENADE entre cotistas e não cotistas.

\* Autores incluídos em mais de um subgrupo. \*\*Não foram localizadas teses com essa temática no ano de 2019.

Em um contexto mais amplo sobre a *Política de Cotas* destacaram-se algumas contribuições importantes (OLIVEIRA, 2013; CAVALCANTE 2014; CROSARA, 2017; CUNHA, 2017; LUZ, 2017).

Oliveira (2013) realizou uma investigação, tendo como objeto de estudo o ingresso no curso de Medicina da Universidade Federal de Sergipe, buscando identificar mudanças no perfil dos estudantes antes e depois da cota. A autora destacou que antes da implementação das cotas, o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas e negros encontrava-se em torno de 3 a 6%, respectivamente. Primeiramente a autora realizou uma análise dos questionários socioeconômicos preenchidos na ocasião do vestibular, constatando que, no curso em referência, os alunos ingressantes no período de 2007 a 2010 ainda mantiveram um nível socioeconômico mais elevado, em comparação aos outros cursos. Na pesquisa realizada com 95 pesquisados (26 docentes, um gestor e 68 discentes dos anos de 2010 e 2011. A autora relatou grande resistência por parte dos respondentes, precisando alternar os instrumentos entre entrevista, questionário e e-mail. Ainda que as análises de questionários de ingresso possam indicar aumento da participação de cotistas no ensino superior, no curso de Medicina persistem debates importantes, principalmente no âmbito da autodeclaração.

[...] no percurso da pesquisa, outras complexidades tangenciaram o objeto de estudo... racismo e a cultura do corpo nos cursos de medicina, o caráter ético-humanístico da formação para a profissão médica, problematizações acerca do oportunismo racial na autodeclaração de cor/raça dos candidatos (OLIVEIRA, 2013, p,183).

Possivelmente essas questões permearam a atitude de grande resistência em participar da pesquisa, seja por cotistas, que revelavam maus tratos e preconceitos, seja por não cotistas que, em sua maioria, revelavam-se contrários à política de cotas.

Para Cavalcante (2014), a política de cotas foi uma possibilidade de acesso a grupos historicamente excluídos (negros, indígenas e estudantes de escola pública). A autora descreveu as estratégias desenvolvidas pelos cotistas para acesso e permanência, no entanto, chamou atenção para que, por se tratar de uma política pública, requer mais ações coletivas e institucionais para sua efetividade.

Assim como Cavalcante (2014), Crossara (2017) enfatizou na política de cotas a necessidade de combater a discriminação e desigualdade social garantindo a presença das minorias excluídas (negros, indígenas, estudantes da escola pública). A autora investigou se as diferentes modalidades de cota estabelecidas por lei, garantiram a promoção da igualdade material. Para tanto, realizou um estudo de caso junto a Universidade Federal de Uberlândia de modo a observar os princípios da razoabilidade e proporcionalidade. A autora reconheceu os avanços e a abrangência da Política de Cotas às minorias excluídas. Porém, considerou que todos os extratos devem comprovar a vulnerabilidade socioeconômica, o que, em razoabilidade, justifica a Política Pública de forma equânime.

Cunha (2017) avaliou a implementação das políticas de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia, entre eles a política de cotas, a qual na visão do autor, foi um marco importante para efetivação de direitos dos grupos minoritários. Em sua pesquisa, o autor contou com a participação de 17 entrevistados, os quais nomeou de informantes-chave, e 420 estudantes-usuários da política responderam a um questionário. Os resultados indicaram que embora as políticas de permanência tenham sido importantes, há lacunas que precisam ser observadas quanto a existência de práticas de execução e pouco estímulo aos processos formais de participação social. Apesar dessas questões e da falta de celeridade nos procedimentos técnico-administrativos e insuficiência dos recursos, os participantes reconheceram que as políticas de permanência são fundamentais para a inclusão de estudantes em condição de vulnerabilidade social e econômica na educação superior.

Na perspectiva de Luz (2017) a política de cotas apresenta contradições de um sistema que valoriza a meritocracia, mas que, em simultâneo, elabora mecanismos de democratização por meio do acesso. O período analisado pela autora (1995 a 2015) indicou as diversas facetas da política de ações afirmativas que demonstraram essas contradições no âmbito universitário.

No subgrupo temático *Representações e Percepções sobre as cotas/cotistas* foram destacadas as contribuições de Decia (2013) e Aguiar (2014). Decia (2013) investigou os

canais de divulgação da Universidade Federal da Bahia frente às ações afirmativas. A investigação foi conduzida junto a gestores da universidade, professores e estudantes do curso de Odontologia. A autora apontou as estratégias de divulgação da universidade como importante instrumento para manutenção e fortalecimento das ações desenvolvidas. Desse modo, temas que não são incluídos nesse cenário dificultam a visibilidade e reconhecimento da comunidade acadêmica e externa.

Os participantes indicaram conhecer os canais de comunicação disponíveis no ambiente virtual e reconheceram o alcance dessa estratégia para ampla divulgação das ações de permanência e inclusão social dos estudantes oriundos de grupos minoritários. A autora constatou que a legitimidade da política afirmativa ainda não se encontra devidamente consolidado junto à comunidade interna, fator que dificulta sua divulgação, requerendo mais esforços para “visibilidade afirmativa dos estudantes ingressos por cotas”.

A representação dos cotistas também foi apresentada por Aguiar (2014). A autora investigou as representações dos estudantes de diferentes cursos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) sobre o sistema de reserva de cotas e sobre os estudantes cotistas. A autora observou desde tensões mais evidentes nas falas de alunos, como: *essa pessoa roubou minha vaga no vestibular* (AGUIAR, p. 65) como falas contraditórias, indicando não haver diferenças entre os alunos quando os estudantes se agrupavam em função de determinadas características:

No curso de Direito, a classe social à qual o estudante pertence, está sempre à mostra, através dos carros que dirigem, das roupas e acessórios de marcas famosas, dos telefones celulares e objetos que ostentam pelos corredores (AGUIAR, 66).

Frente a essas questões, a autora destacou a importância de se trabalhar, desde o Ensino Médio, a conscientização sobre os direitos do estudante em relação à Lei 12.711/2012, para poderem posicionar-se frente a atitudes de preconceito e racismo.

Sobre o *Acesso* ao ensino superior destacam-se as contribuições de Gianezini (2014), Cavalcante (2014) Luz (2017) e Sato (2018). Gianezini (2014) investigou como o acesso ao curso de Direito, por estudantes de grupos minoritários (afrodescendentes e indígenas) no Estado de Mato Grosso pode propiciar a apropriação do conhecimento científico como estratégia para obtenção de bens culturais, simbólicos e instrumentais. O estudo foi bibliográfico e documental, com avaliação de programas sociais de acesso ao ensino superior. A autora destacou contribuições do acesso desses grupos ao ensino superior tanto no âmbito individual (realização, profissionalização) como coletivos (representação de suas comunidades em demandas jurídicas).

Para Cavalcante (2014) a política de cotas foi fundamental para o acesso ao ensino superior por grupos minoritários que teriam maior dificuldade para enfrentar o processo histórico de exclusão. Contudo, as ações de busca de rede de apoio (amigos e familiares), participação em cursinhos e outras estratégias têm se firmado em contextos individualizados e continuam, após o ingresso, centrando no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso. Para a autora, realiza-se necessário a implementação de redes de apoio mais coletivas que possam tanto fortalecer o acesso como garantir a permanência desses estudantes, que provêm de condições socioeconômicas menos favorecidas.

Luz (2017), no âmbito do acesso dos cotistas ao ensino superior, abordou as questões da exclusão e inclusão, democratização do ensino superior, lógica capitalista de mercado, a meritocracia e suas contradições, no período de 1995 a 2015. A autora afirmou que:

as políticas de ingresso na educação superior, considerando o período de 1995 a 2015, fundamentam-se em uma lógica meritocrática e competitiva, porém, contraditoriamente, oferecem possibilidades para certa democratização e inclusão na educação superior pública (LUZ, 2017, p. 25).

Foi possível observar que o período de estudo de Luz (2017) abarcou o período após 1990, indicando que após a Conferência de Direitos Humanos (Viena, 1993), passou-se a ampliar os discursos em defesa de ações afirmativas, com eventos preparativos para articulação política mundial. Esses fatos levaram à realização da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001), que resultou em plano de ação para a materialização dos direitos humanos em populações negras excluídas dos planos de cidadania estatal. Foi nesse momento, que órgãos colegiados das universidades brasileiras e Assembleias Legislativas começaram a se reunir para propor ações afirmativas para a população excluída dos espaços universitários.

O estudo de Luz (2017) foi de fundamental importância ao marcar esse período de transição que ainda não se findou, dado que discursos e tendências políticas voltam a questionar com veemência as políticas públicas de ações afirmativas. A confluência perversa de Dagnino (2004) se apresenta para a mudança e deslocamento do discurso progressista, na esfera política.

Sato (2018) destacou a importância do *acesso* a bens básicos como alimentação, saúde, segurança e educação, com atenção especial nos segmentos que não têm assegurados os seus direitos. Nesse contexto, analisou os perfis dos inscritos e classificados nos vestibulares e concursos da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2001 a 2015, discutindo as mudanças a partir da proposição das ações afirmativas, especialmente da lei de cotas. A autora destacou que o movimento de oferta de vagas foi lento, privilegiando

determinados centros de ensino. Porém, ainda que em número reduzido, foi possível perceber a presença de determinados segmentos antes excluídos em cursos mais procurados.

No âmbito do *desempenho de cotistas/permanência*, os autores, Barreto (2015), Silveira (2016) e Pereira (2017) apresentaram importantes contribuições. Barreto (2015) investigou junto aos estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária, de uma universidade do Rio de Janeiro, os efeitos das políticas públicas de democratização do acesso à universidade. Para análise de dados, a autora pautou-se nas teorias de Pierre Bourdieu e Florestan Fernandes. Entre as conclusões a autora indicou a necessidade de aprimorar as ações afirmativas, para melhorar a condição dos estudantes cotistas, de modo a favorecer não só o acesso, mas condições efetivas de permanência e inserção social.

No estudo de Silveira (2016) buscou-se analisar as expectativas, estratégias e alcances da inserção profissional de estudantes cotistas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em seu estudo, a autora conduziu um questionário sobre expectativas e estratégias para inserção profissional. Nessa primeira etapa da pesquisa contou com a participação de 290 estudantes (cotistas e não cotistas), formandos no segundo semestre de 2014, em 16 cursos de maior e menor procura da UFBA. Após nove meses de conclusão do curso, o questionário foi reaplicado, contando dessa vez com 140 egressos, caracterizando a efetividade das estratégias para inserção profissional. Os resultados indicaram semelhanças entre cotistas e não cotistas quanto às expectativas de inserção profissional quanto ao local de trabalho, tempo para início da carreira profissional e para estabelecer-se profissionalmente, bem como as pretensões salariais.

As estratégias previstas para ambos os grupos foram de investimento em formação continuada e/ou qualificação profissional. Em relação à realização profissional, os dados também foram semelhantes, com atuação na área de formação e satisfação entre “razoável” e “grande”. Os resultados observados foram importantes para indicar a equidade de oportunidades para o grupo pesquisado, algo que deve sempre estar presente na formação acadêmica. Atualmente, a inclusão no mercado de trabalho, em especial o negro, tem demonstrado, o IBGE (2019), sobre a desigualdade salarial e ocupação em cargos de liderança.

Para Pereira (2017) as ações afirmativas precisam ser avaliadas em torno dos seus efeitos. Desse modo, investigou diferenças de desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas no Exame Nacional de Desempenho de Estudante dos anos de 2013 e 2014 na região Nordeste. As análises indicaram desempenho inferior para o grupo de não cotistas, os quais

tinham em comum o fato de serem oriundos da rede pública de ensino, negros, com menores faixas de renda, com os pais de baixa escolaridade. As análises por curso indicaram diferenças significativas para Odontologia, Medicina, Farmácia, Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Pedagogia e Música. Os resultados indicam que o fator socioeconômico interfere diretamente no resultado dos cotistas, o que requer políticas de maior equidade.

### 1.1.2 Teses sobre cotas que abordaram o grupo étnico-racial

Entre as teses que elegeram o grupo étnico-racial encontram-se as discussões relacionadas à: Políticas de cotas (SANTANA, 2015), Permanência (BARBOSA, 2017; SANTOS, 2014; GRISA, 2015; SOUZA, 2017); Relações Raciais (JESUS, 2014; PADINHA, 2014) e Desempenho dos cotistas (CONCEIÇÃO, 2018; DUTRA, 2018). A organização dos subgrupos encontra-se apresentada no Quadro 2.

**Quadro 02.** Teses que abordaram o grupo étnico-racial (2013 – 2019\*)

Tese	Autor (ano)	Tema central
Política de cotas e Preconceito Racial	Santana (2015)	Ações afirmativas na Faculdade de Medicina
	Souza (2017)	Dez anos das ações afirmativas: acesso, permanência e empoderamento
Permanência	Santos (2014)	Permanência no ensino superior
	Dias (2017)	Permanência no ensino superior
	Grisa (2015)	Permanência no ensino superior
Relações Raciais	Jesus (2014)	Raça e classe nos programas de cotas no ensino superior público brasileiro
	Padinha (2014)	Relações Raciais
Desempenho dos cotistas	Dutra (2018)	Cotista UFSM — inserção profissional
	Conceição (2018)	Trajetória de graduados negros

\*Não foram localizadas teses com essa temática no ano de 2019.

Santana (2015), em relação à política de cotas, retratou a dificuldade de inclusão do negro no ensino superior, principalmente no curso de Medicina, considerando-o impermeável. O autor destacou o papel do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Alagoas, que viabilizaram esse acesso, ainda que em pequeno número. Apontou a necessidade de diálogo acerca da ocorrência de preconceito e discriminação racial:

[...] ampliação do diálogo sobre o preconceito e discriminação raciais, na sociedade alagoana, marcadamente tradicional e elitista. Dentre os encaminhamentos, o destaque vai para a necessidade de um real investimento de novas ações no embate antirracista, que possam garantir maior visibilidade sobre as atividades em prol da inclusão de mais negros em espaços de poder, priorizando incentivos nos eixos da pesquisa e extensão, e com isso, ampliar a comunicação e romper os muros ainda existentes entre Universidade e Escola, Universidade e Movimento Negro, Universidade e Mídia, Universidade e Trabalho.

Embora o autor critique a condição da sociedade alagoana, profundamente marcada por preconceito e discriminação, essa condição se repete em outros espaços da sociedade

brasileira, nos quais as classes populares encontram-se alijadas, por meio da violência política que os exclui na entrada da arena política e espaços de poder. A Lei 10.639/2003 acrescentou à Lei Diretrizes e Bases da Educação a obrigatoriedade da inclusão curricular nos ensinos fundamental e médio de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras. Atualmente, tem ocorrido disciplinas em cursos de licenciatura que possibilitaram a formação de professores para uma educação inclusiva. Verificou-se, também, na órbita dos Direitos Humanos, o plano de Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos Humanos. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno, elaborou a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, em que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. As normas, diretrizes e regulamentos em destaque são possibilidades de o educador transformar o espaço acadêmico e quiçá o social, contribuindo no processo inicial da formação docente.

Também Souza (2017) discorreu sobre as questões de preconceito e discriminação ao investigar sobre a trajetória de cotistas negros na UFRGS em relação à inserção, adaptação e empoderamento. Para tanto, entrevistou egressos dos cursos de ciências sociais, enfermagem, história e ciências contábeis. Os entrevistados indicaram o percurso de cotistas como uma contradição entre *prazeres e dissabores* de um ambiente hostil e elitizado. Descreveram seu percurso como solitário, com dificuldades relacionadas a preconceitos relacionados a religiosidade e sexualidade. Os egressos apresentaram sugestões sobre a necessidade de leis específicas que protejam direitos ainda violados. Indicaram a necessidade de melhora tanto no acolhimento como no processo de acompanhamento de cotistas raciais, com atividades voltadas ao combate ao preconceito. Indicaram a necessidade de flexibilização curricular e espaço jurídico para registro e acompanhamento dos cotistas raciais. Avaliam positivamente a política de cotas, embora reconheçam que ela precise de ajustes, incluindo diferentes segmentos sociais na universidade pública.

Nesse contexto, pode-se apontar que o principal desafio da implantação das cotas e ações afirmativas no ensino superior foi a entrada de grupos excluídos e marginalizados nos espaços de poder, o que pode ser considerado como ameaça ao *establishment*. As teses do Quadro 02 foram unânimes em apontar garantidamente, por meio do reconhecimento, estudos culturais e direitos humanos a urgência da superação dos preconceitos e afirmação de direitos aos grupos étnico-raciais. Apontaram, sobretudo, a necessidade de aperfeiçoamento da política de cotas para garantir a permanência dos estudantes cotistas (SANTOS, 2014; GRISA, 2015; DIAS, 2017)



Santos (2014) compreendeu o modelo implementado pela Universidade Federal do Espírito Santo no inter cruzamento raça e classe. Para isso, entrevistou professores de estudantes cotistas e não cotistas em cursos mais concorridos da universidade. Embora tenha reconhecido o aumento da inserção de estudantes negros no contexto do ensino superior, o autor indicou a necessidade de se estabelecer políticas de assistência estudantil, conjugadas às cotas, para lidar com as dificuldades ou ausências materiais dos discentes, principalmente dos cotistas.

No estudo de caso institucional realizado por Grisa (2015), buscou-se compreender os aspectos políticos e acadêmicos das ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O autor verificou se, para além do acesso, as ações afirmativas puderam viabilizar o reconhecimento em uma universidade de excelência. Para tanto, verificou três categorias de análise: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento. O estudo foi realizado a partir da pesquisa participante, com uso da observação participante, realização de entrevistas com gestores de diferentes áreas da universidade e levantamento de dados relacionados à retenção, evasão e diplomação. Os resultados obtidos junto aos gestores indicaram uma abertura para uma mudança cultural de reconhecimento. Porém, em relação aos acadêmicos, observou-se a necessidade de desenvolvimento de ações que possam garantir a permanência e a diplomação dos estudantes das ações afirmativas, principalmente, os de baixa renda e negros.

Dias (2017) investigou os desafios enfrentados por alunos cotistas na Universidade Federal de São Paulo nos cursos de Ciências Biomédicas, Enfermagem, Fonoaudiologia e Medicina. O autor indicou que entre os principais desafios se encontrou a necessidade de garantir condições financeiras para acesso à moradia, transporte e alimentação. Para tanto, há necessidade de implementação de programas que possam favorecer a permanência desses alunos, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, reconhecimento e valorização do pertencimento racial.

As relações raciais foram discutidas mais proximamente pelos autores, Jesus (2014) e Padinha (2014). Jesus (2014) questionou acerca do inter cruzamento entre raça e condição socioeconômica, analisando os projetos de três universidades (Uerj, UnB e Uneb). O resumo da tese sugere análises próximas ao estudo de Cavalcante (2014) e Crossara (2017), indicando maiores dificuldades para estudantes negros de baixa renda. Porém, não foi possível a análise mais aprofundada pelo fato de o autor disponibilizar apenas o resumo da tese no banco de teses da CAPES.

Padinha (2014) realizou um levantamento sobre a produção de teses de doutorado no período de 2005 a 2010, em programas da área de Educação, relacionadas às Relações Raciais no Brasil. A autora identificou a ocorrência da temática relações raciais em políticas educacionais, em especial, nos programas do Governo Federal, assinalando seus antagonismos marcados pela prerrogativa de promover acessibilidade em prol de uma sociedade livre de práticas discriminatórias e o jogo de interesses que simula a equidade racial no Brasil. Em sua análise a autora destacou que o alcance da equidade racial não requer apenas sensibilidade e sim, avaliações de todo o sistema educacional, desde a Educação Básica para identificar mudanças no quadro educacional que equiparem brancos e negros em relação ao acesso a todos os níveis de ensino (sem exclusão dos cursos mais concorridos) e a titulação de doutor. Também será necessário que os sistemas de avaliação da educação básica, ensino superior e pós-graduação assumam o indicador Igualdade Racial como quesito de avaliação. Para a autora, viabilizar Igualdade Racial, implica em garantir o “acesso e permanência dos alunos e enfrentamento da diferença de capital cultural entre brancos e negros para criar condições objetivas de êxito escolar, acadêmico e profissional” (p.275).

Por fim, o desempenho de egressos foi avaliado por Dutra (2018) e Conceição (2018). Dutra (2018) investigou os impactos da política de cota para o egresso no mundo do trabalho. A Pesquisa foi realizada com onze egressos cotistas negros, formados na Universidade Federal de Santa Maria de dez diferentes cursos (entre os mais e menos procurados da universidade). Embora o foco do autor estivesse sobre os egressos, os dados que apresentou em relação ao número de ingressos no período de 2008 a 2015 (2204) e o número de concluintes (254) revela que apenas 11,52% dos cotistas étnicos (3,25% dos formandos) concluíram seus cursos. Esse dado revela que um dos maiores desafios consiste em efetivar a permanência dos cotistas. Entre os egressos que participaram da pesquisa, observou-se prosseguimento dos estudos, aprovação em concurso e atuação na área por indicação de ex-professor. Para esses egressos, a política de cotas representou uma grande possibilidade de mudança na inserção social, as quais precisam ser estendidas a mais cotistas.

Também Conceição (2018) ao investigar acerca da trajetória de estudantes negros destacou a necessidade de aprimoramento da política de cotas no tocante a permanência dos cotistas. Sua pesquisa foi realizada junto aos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense. A autora realizou um mapeamento dos profissionais negros que ingressaram nos cursos da UFF, no ano de 2004, buscando identificar as estratégias utilizadas por esses sujeitos para conclusão do curso superior e entrada no mercado de trabalho. Analisou também a trajetória de estudantes autodeclarados brancos, para identificar diferenças entre as

trajetórias dos dois grupos raciais. Os resultados, além de confirmar a necessidade do fortalecimento das ações afirmativas em relação à permanência de estudantes cotistas, indicaram a necessidade de melhorar a qualidade da Educação Básica, favorecendo condições de equidade para acesso e permanência.

### 1.1.3 Teses que abordaram cotas para pessoas com deficiência

Nesse subitem, destaca-se a Lei nº 13.409 de 2016, que incluiu no rol de segmentos a pessoas com deficiência. Compreender como a inclusão desse seguimento na distribuição das vagas é de fundamental importância para análise dos indicadores percentuais mínimos a serem observados, tanto para esse grupo como para a população negra, de modo a evitar distorções. A lei supriu uma reivindicação histórica ao possibilitar o acesso e inclusão desse grupo nos demais níveis de ensino. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, dispõe que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo **EM TODOS OS NÍVEIS E APRENDIZADO AO LONGO DE TODA A VIDA**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Grifos nossos).

Destaca-se “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” assim sendo a lei de cotas atenderá ao estatuto, possibilitando a entrada, permanência e inclusão social. Conforme o último censo demográfico cerca de 45,6 milhões de declarantes tem algum tipo de deficiência: visual, auditiva, motora, mental e intelectual (IBGE, 2012).

Portanto, os desafios são importantes, desde mudanças relacionadas à infraestrutura, em estruturas muitas vezes antigas, até o investimento em tecnologia e pessoal qualificado para possibilitar sua completa inclusão. Mesmo nos campi novos, oriundos do programa de expansão e reestruturação do ensino superior — REUNI<sup>1</sup>, há necessidade de adaptações.

Nesse contexto, destaca-se no Quadro 03, as teses de Dantas (2017), Machado (2017); Oliveira (2017) que situaram a alteração da lei de cotas, tratando sobre o acesso ao ensino

---

<sup>1</sup> Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012.

superior por estudantes com deficiência e Fiorin (2018) que abordou a questão da permanência.

**Quadro 3 - Teses que abordaram o grupo pessoa com deficiência – 2013 – 2019\***

Subgrupo	Autor (ano)	Tema central
Acesso	Dantas (2017)	A inclusão dos estudantes com deficiência
	Machado (2017)	Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual
	Oliveira, (2017)	Acessibilidade no ensino superior: ingresso e permanência de alunos com deficiência visual
Permanência	Fiorin (2018)	Permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais

\*Não foram localizadas teses com essa temática no ano de 2019.1

Dantas (2017) analisou a política de cotas a partir das Políticas Nacionais e Institucionais da Universidade Federal de Campina Grande, ações institucionais, acesso e permanência e práticas pedagógicas. O autor identificou que embora a instituição realize ações pontuais para inclusão e assistência do estudante com deficiência, não abarcam na totalidade as exigências da política nacional. As iniciativas pontuais e isoladas, de alguns professores e funcionários, ainda não alcançaram a promoção do acesso e da permanência desses estudantes.

Apesar do estudo de Dantas (2017) ter um recorte local, possibilitou estender a discussão, pois sendo recente a vigência da lei que dispõe sobre o acesso ao ensino superior, seus efeitos dependem de gerenciamento de recursos financeiros e profissionais para viabilizarem a inclusão desses cotistas, requerendo o planejamento e execução legal de políticas institucionais específicas às demandas das pessoas com deficiência. Esses estudantes não são somente pessoas com deficiência, e sim, seres humanos que possuem cultura, sexualidade, traços étnico-raciais e precisam ser compreendidos em sua totalidade.

Ainda em relação ao acesso, Machado (2017) e Oliveira (2017), tendo como foco o estudante com deficiência visual, retrataram a problemática em implementar ações de inclusão para essa população. As autoras questionaram o fato de a nova universidade ter uma proposta de inclusão, sem indicar como incluir. Para Machado (2017) a inclusão requer a redescoberta do papel das instituições para se pautar pelo interesse da coletividade, favorecendo a diversidade cultural e o processo de conscientização e respeito às diferenças individuais. Para tanto, indicou a necessidade de a criação de espaços de relacionamento, interação cultural e política da comunidade acadêmica.

Em relação à *permanência* Fiorin (2018) investigou o impacto das políticas públicas para permanência e conclusão de estudantes com deficiência em universidades federais do

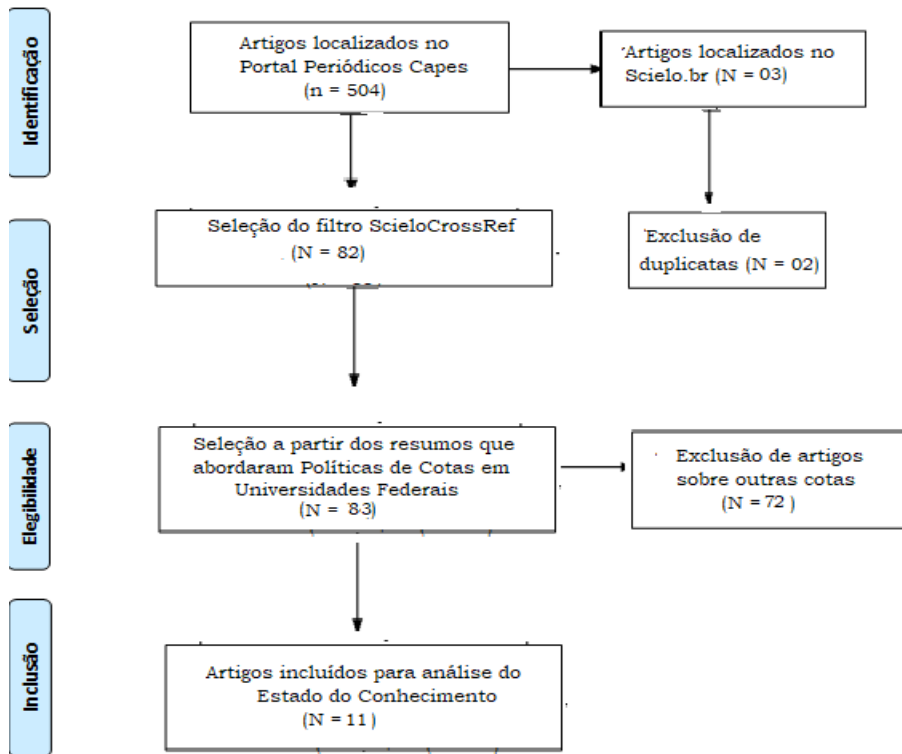
Rio Grande do Sul. A autora defendeu a tese de que o sucesso desses estudantes se encontrou diretamente associado ao desenvolvimento de ações institucionais que favoreceram a sua permanência. Os dados foram colocados a partir de entrevistas e grupos de discussão (presenciais e à distância) com gestores, coordenadores de setores responsáveis por ações de apoio, assistência estudantil e acessibilidade. A análise de conteúdo dos dados coletados confirmou a tese da autora, indicando impacto das ações das instituições no acolhimento, na aprendizagem, na permanência e na conclusão de curso. A autora destacou ainda que essas ações se encontram em processo, foram impulsionadas pelo REUNI, mas que existe um caminho a ser trilhado para efetivação da permanência e conclusão de curso dos estudantes com deficiência.

## **1.2 Panorama da produção sobre cotas em artigos científicos**

Os portais de busca selecionados para esse panorama foram os Periódicos Capes e Scielo. Conforme pode ser observado na Figura 3, com a utilização dos descritores “acesso&cotas” no Portal de Periódicos da Capes, com aplicação do critério temporal entre 2013 e 2019, foram localizados 504 artigos. A mesma busca no Portal Scielo resultou em apenas três artigos.

Para refinamento da busca, optou-se por selecionar, no portal Capes, o ScieloCrossRef, que refinou a busca para 83 achados. A partir de então, houve a leitura dos títulos e resumos, verificando-se a proximidade temática. Nessa etapa foram excluídos 72 artigos que tratavam do acesso a cotas relacionadas a outros direitos (saúde, política, trabalho e gênero) restando selecionados 11 artigos para análise do estado do conhecimento.

**Figura 3** — Fluxograma da Revisão Bibliográfica a partir de artigos para análise do estado do conhecimento.



Diferentemente do estado do conhecimento das teses, a análise dos artigos foi apresentada em um só grupo, pois todos os autores abordaram a política de cotas abrangendo as cotas étnico-raciais e sem destaque específico para cotas voltadas a pessoas com deficiência. Desse modo, os artigos foram organizados nas categorias: Políticas de Cotas (FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013; CAMPOS; FERES JUNIOR 2014, PASSOS; GOMES, 2014) Acesso (TREVISOL; NIEROTKA, 2016; KARRUZ, 2017; NOGUEIRA et al., 2017), Desempenho Acadêmico (QUEIROZ, 2016; PAULA, 2017; CAVALCANTI, 2019) e Evasão (CAMPOS et al., 2017), conforme apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4 - Categorias de análise dos artigos**

Categoria	AUTOR/ANO	Tema central
Política de Cotas	Feres Junior e Campos (2013)	Discutir a políticas de cotas em termos de limitações e ambivalências no contexto étnico cultural.
	Campos e Feres Junior (2014)	Discutir a políticas de cotas em termos de limitações e ambivalências no contexto étnico cultural.
	Passos e Gomes (2014)	Visão dos gestores sobre a lei de cotas
	Batista (2015)	Embates de discentes e docentes sobre a lei de cotas.
Acesso	Trevisol e Nierotka (2016)	Políticas de acesso a grupos antes excluídos do espaço universitário.
	Karruz (2017)	Aumento do acesso por cotistas / cursos com menor concorrência, licenciaturas e cursos diurnos.
	Nogueira (2017)	Perfil dos alunos cotistas
Desempenho acadêmico	Queiroz (2016)	Avaliação do desempenho de estudantes cotistas e não cotistas.
	Paula (2017)	Revisão teórica e documental sobre acesso, permanência e diplomação.
	Cavalcanti (2019)	Avaliação do desempenho de estudantes cotistas e não cotistas.
Evasão	Campos et al. (2017)	Análise do perfil de estudantes cotistas e discussão sobre os motivos de evasão.

Elaborado pelo autor. Artigos selecionados a partir dos portais de Periódicos Capes e Scielo.

### 1.2.1 Política de Cotas e o embate teoria crítica e liberalismo político

Feres Júnior e Campos (2013) analisaram os construtos da teoria política e moral do liberalismo igualitário como justificativa para ação afirmativa étnico-racial. Para tanto, fundamentaram-se nos apontamentos de autores do liberalismo, destacando como John Rawls, Ronald Dworkin, Thomas Nagel e Robert Taylor, que descreveram as políticas de discriminação positiva. Pela análise desses autores, os estudos avançaram gradativamente no sentido de rejeitar as políticas étnico-raciais.

Os autores avançam a discussão na pesquisa em que alternaram a autoria (CAMPOS; FERES JUNIOR, 2014) apresentando a política de cotas a partir dos apontamentos de autores da teoria crítica e teoria da justiça. Evidenciam um espaço de discordâncias e ambivalências em relação ao tema e, principalmente, entre teoria e prática da ação afirmativa. Os autores alertam para o risco de que os esforços se encerrem em ações de inserção social sem provocar mudanças no cenário étnico e cultural.

O contato cultural com outras culturas, apontaram para processos de socialização que alteraram, transformaram as identidades dos sujeitos, por exemplo, por políticas assimilacionistas. Esse debate foi essencial, pois permitiu questionar as políticas de ações afirmativas, os projetos pedagógicos e curriculares que podem estar reproduzindo sujeitos que negam sua origem ou sua comunidade. A preocupação de incluir remeteu, por isso, a pensar maneiras pedagógicas, com regras que mobilizassem os professores para a valorização da

origem cultural e o papel do cotista na liderança e modelo para a comunidade se emancipar, não perdendo sua riqueza cultural, mas através do conhecimento científico, devolver à comunidade instrumentos de empoderamento. Dito de outra forma, a reprodução social do/a negro/a que nega sua ancestralidade, bloqueia os movimentos de luta pelo reconhecimento identitário e cultural do negro/a, visto que pela assimilação se transforma em atitudes e comportamentos do homem branco. Caso em que dificilmente retorna a sua comunidade ou participa com liderança para estimular a outros buscarem o espaço universitário.

Passos e Gomes (2014) investigaram as questões pertinentes a implementação das cotas no Brasil, tendo como ponto de discussão a visão de gestores da Universidade Federal do Piauí. Os autores indicaram que as motivações para implementação dessa política partiram da necessidade de incluir nos espaços universitários estudantes até então excluídos desse espaço, especialmente nos cursos mais concorridos. O reconhecimento dessa necessidade foi um passo importante e os relatos dos gestores indicaram abertura para implementação, mas manifestaram que a sua concretização ainda requer um clima político favorável.

Ampliando o debate, Batista (2015) discutiu a “emergência de políticas compensatórias” ou a lei de cotas em particular, ouvindo discentes e docentes, em uma análise argumentativa realizada junto ao Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, em 2012. No embate, os participantes discutiram o motivo de cotas raciais, acesso e permanência, tendo como pressuposto que *toda ação pública afirmativa é mediada por um sentido de justiça social*. A autora considerou que os embates, no contexto da criação da lei de cotas, possibilitaram a aproximação de uma justiça bidimensional, ao combinar o fator socioeconômico e étnico racial.

### **1.2.2 Novos segmentos cotistas – peculiaridades do acesso**

Na categoria Acesso, presente entre os descritores de busca, encontrou discussões que fizeram elucidar os caminhos delineados para a presente tese. Um dado importante refere-se ao fato dos artigos se aproximarem mais, do ponto de vista cronológico, da aprovação da Lei 12711/2012 e 13409/2016 sobre a inclusão das cotas para pessoas com deficiência.

No estudo de Trevisol e Nierotka (2016), além da Lei de Cotas, foram destacadas as iniciativas do REUNI e PROUNI como políticas importantes para o acesso dos jovens ao ensino superior. A partir da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul, os autores realizaram análise documental e aplicação de questionário para análise do perfil de ingressantes. A análise indicou que a política institucional permitiu acesso a estudantes jovens, mulheres, pessoas com baixa escolaridade e renda familiar até três salários mínimos, o



que vem ao encontro dos objetivos propostos das ações afirmativas, em resposta às necessidades já apontadas pela LDBEN da educação.

[...]com a LDB, foi instalado o desafio de se criar um novo modelo de seleção que fosse mais justo e atendesse também as várias classes sociais, gerando oportunidades de classificação para alunos que tiveram diferentes oportunidades (QUEIROZ, 2015, p.302 – 303)

O aumento da demanda pelo ensino superior pelos cotistas e a redução das desigualdades no acesso também foi apontado por Karruz (2017). A autora verificou os impactos da Lei de Cotas para diferentes grupos em relação ao acesso ao ensino superior. A partir das contribuições de autores como Bourdieu, Passeron, e Roemer, discutiu a questão das desigualdades relacionadas ao acesso. Para análise, utilizou os dados sobre percentual de vagas reservadas no ano de 2015, comparando ao ano de 2014. Foram analisados também os dados do ENEM e Censos Escolares e cursos presenciais de Belo Horizonte. Os resultados indicaram um aumento do acesso, porém, com um perfil específico, indicando maior acesso em cursos de menor relação candidato/vaga, licenciaturas e cursos diurnos.

Outra questão importante foi investigada por Nogueira et. al. (2017), relacionada a ausência de matrícula de alunos aprovados, evasão e mudança de curso, mudanças geográficas quanto a origem dos alunos e perfil social dos alunos atendidos pela instituição. Ao problematizar essas questões os autores avaliaram a eficiência do acesso às vagas da Universidade Federal de Minas Gerais pelo SISU. Entre os resultados, indicaram mudanças importantes na universidade, após a adesão ao SISU, mas ainda permaneceu a necessidade de compreender essas mudanças em relação ao comportamento estratégico assumido pelos alunos frente à forte concorrência no interior das diferentes modalidades de cotas. Diferentemente do vestibular, em que o candidato tem o curso definido e ocorre o esforço pelo melhor desempenho, no SISU o candidato conhece seu resultado a priori e tenta enquadrá-lo em um jogo que enquadra possíveis notas de cortes em função das diferentes modalidades de cotas e ampla concorrência.

Nesse sentido, o candidato é levado a adaptar sua escolha à possibilidade de aprovação, ainda que isso o distancie do curso ou instituição mais desejados. A análise dessas estratégias, frente ao perfil dos alunos, permite compreender que a reserva de vaga ainda não garante acesso indiscriminado à universidade aos grupos historicamente excluídos, pois em cada um dos segmentos contemplados pelas cotas são beneficiados os candidatos com perfil social e escolar mais elevado. A evasão e tentativas de mudanças de curso podem estar relacionadas a escolhas no momento do ingresso que apenas garantiriam o acesso, mas estariam ainda distantes do interesse do estudante. Os resultados corroboram a discussão de

Karruz (2017) que indicou o aumento do acesso em cursos de menor concorrência, licenciaturas e cursos diurnos. Sendo os estudantes oriundos de famílias de baixa renda, possivelmente precisam manter-se no mercado de trabalho. Conciliar as exigências de trabalho e estudo em cursos de baixa relação motivacional pode estar relacionada a ausência de matrículas na convocação, evasão ou, no mínimo, mudança de curso.

Embora os artigos selecionados nessa categoria discutam a questão do acesso e estejam próximos à data de implementação da Lei de cotas para pessoa com deficiência, não foram identificadas discussões acerca de possíveis distorções ou dificuldades com a segmentação das cotas.

### **1.2.3 Desempenho Acadêmico e a desconstrução de estigmas**

Um importante enfrentamento dos cotistas, para os defensores do acesso por mérito, incide diretamente em seu desempenho. Apesar do fato dos cotistas serem, em sua maioria, oriundos de escola pública e acessarem com mais restrição importantes capitais culturais, em função de sua condição socioeconômica, há uma cobrança em torno do seu desempenho como se precisassem provar que merecem a vaga. Também há o preconceito em considerar, que a priori, teriam uma avaliação inferior, desconsiderando suas competências. Nesse contexto, estudo sobre o desempenho dos cotistas se tornam importante enquanto possam encaminhar políticas de permanência que permitam acessar conteúdos e/ou habilidades que até então lhe foram negligenciados, permitindo participar do contexto universitário em condições de equidade.

Paula (2017) em pesquisa de revisão bibliográfica e análise documental, indicou que a implementação e aumento de vagas para cotistas não foi devidamente acompanhada por ações de permanência e diplomação, principalmente em cursos de grande concorrência. Nesse contexto, embora a política tenha o objetivo de aumentar o acesso, se as questões da permanência, evasão e diplomação continuarem a ser vistos separadamente, os perfis de estudantes não se alteram, inviabilizando processos democráticos de participação social na universidade e, conseqüentemente, no mundo do trabalho. A avaliação do desempenho dos estudantes durante o curso e a implementação de políticas de permanência pode contribuir para diminuição da evasão e aumento da diplomação.

No estudo de Queiroz et al. (2015) sobre diferenças no desempenho de alunos cotistas e não cotistas, participaram 2418 estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia, no primeiro semestre de 2013. Os estudantes foram distribuídos em grupos, conforme a modalidade de acesso, sendo as modalidades de 1 a 4 relacionadas aos grupos de

cotistas e a modalidade cinco ao acesso por ampla concorrência. As comparações entre os grupos indicaram que não houve diferença estatisticamente significativa para o desempenho acadêmico. Resultados como esse são importantes no combate à discriminação. Requerem também a compreensão do perfil dos estudantes, para se puder identificar as variáveis que favoreceram o bom desempenho dos estudantes, independente da forma de acesso, para que outras universidades possam compreender contextos em que se observam diferenças.

Cavalcanti et al. (2019) analisaram o desempenho acadêmico de 8.546 estudantes cotistas e não cotistas, com período de ingresso a partir de 2005 e conclusão até 2013 na Universidade Federal da Bahia. As análises iniciais indicaram diferenças, com desempenhos superiores para estudantes não cotistas. Porém, ao analisar os subgrupos por área, essa diferença foi observada apenas na área de Ciências da Saúde. Os autores identificaram forte influência do fator condição socioeconômica. Também o fato de os estudantes cotistas serem, em grande parte, oriundos de escolas públicas, reforça a importância de investimento em “*medidas adicionais para enriquecer o aprendizado e melhorar desempenho dos estudantes cotistas*” (p.323). Nesse contexto, os autores destacam a importância de programas de permanência para que a política de cotas possa se concretizar.

Nesse cenário, além de indicar a importância da avaliação de desempenho, os autores indicaram a necessidade de investimento em políticas de permanência, que possam diminuir o processo de evasão e eliminar atitudes de preconceito contra os cotistas.

#### **1.2.4 Taxa de evasão de cotistas e não cotistas**

Em relação à evasão, Campos et al. (2017) investigaram o alcance das ações afirmativas nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Gerenciamento da informação e Relações Internacionais. Compararam as taxas de evasão dos estudantes cotistas e não cotistas. Como resultado, não houve diferenças significativas em relação à taxa de evasão. Entre as hipóteses, os autores sugeriram que o perfil do estudante desses cursos, independentemente de serem cotistas, por ser constituído por estudantes que trabalharam durante o dia e estudaram à noite pode ter influência no resultado, visto que a sobrecarga exigida desses estudantes é difícil de ser conciliada. As altas taxas de evasão (entre 23 a 25%) requerem maiores análises, dado que os cursos estão entre os que possuem maior número de matrículas do Brasil (MEC, 2014). Outras variáveis relacionadas à evasão dos cotistas também precisam ser investigadas.

Diante da hipótese indicada pelos autores, considerando-se ainda o fato de estudantes trabalhadores serem oriundos de famílias de baixa renda, comumente oriundos de escolas

públicas, reencontra-se o quadro indicado por Nogueira et al. (2017), ao descrever a condição de estudantes que acessam o ensino superior sem que, necessariamente, sua escolha esteja atrelada às suas expectativas e sim, ao que a nota de seu desempenho lhe possibilita pelo SISU. Até se poder de fato, investir na educação básica a ponto de viabilizar condições de equidade nos processos seletivos, os estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas continuarão acessando apenas as vagas dos cursos menos concorridos. Para ultrapassar essa barreira, em busca de justiça social, a política de cotas ainda requer avanços.

### **1.3 Panorama da produção científica da temática cotas e ensino superior, no Mato Grosso do Sul**

Nesse tópico, foram visitadas as dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação e as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFGD, que trataram da temática cotas e ensino superior. A justificativa é apresentar no âmbito local do Mato Grosso do Sul, Estado em que o pesquisador iniciou suas pesquisas em relação à temática e a evolução dos trabalhos nas áreas da Sociologia e Educação.

O Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas, UFGD, desde 2013, em sua primeira turma de mestrado em sociologia, tem desenvolvido pesquisa sobre o acesso da população negra no ensino superior e sua permanência. Entre as dissertações pesquisadas foram localizados temas relevantes como: Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013 (ANDRADE, 2015), Dificuldade de permanência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a realidade do estudante pobre e negro na unidade universitária de Dourados (BENATTI, 2017); e Políticas de Acesso e de Permanência Material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): Sistemas de Cotas e Inclusão étnico-racial (VIEIRA, 2018). Na linha Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais foram desenvolvidas pesquisas voltadas para a análise sociológica do acesso e permanência de estudantes negros/as no ensino superior das universidades públicas de Dourados/MS.

As principais contribuições apontadas pelos trabalhos desenvolvidos pelo PPGS/UFGD indicaram a necessidade do acompanhamento institucional da implementação das ações afirmativas. Andrade, (2015), apontou a necessidade de uma avaliação de processo das demandas de cada etapa, desde a implantação até a implementação das políticas de ações afirmativas, junto à comunidade universitária, por meio de instrumentos de aproximação com

o estudante alvo das políticas. O pesquisador utilizou de aplicação de questionário, junto à população cotista e não cotista beneficiária de bolsa permanência; e de fontes documentais primárias extraídas de documentos do Centro de Seleção e da Pró-Reitoria de Apoio Estudantil (PROAE) da UFGD. Andrade (2015) destacou que no grupo preto, pardo e indígena (PPI) existe a ausência da representação indígena em cursos mais concorridos, tais como direito e medicina, no âmbito da permanência, o estudo destacou a insuficiência de políticas de permanência efetivas, por exemplo, moradia estudantil, ampliação do RU, atendimento médico e transporte; e principalmente, acompanhamento e acolhimento de cotistas e criação de espaços comuns para socialização na comunidade universitária. Outro aspecto apontado foi a necessidade de uma equipe multidisciplinar e institucional de verificação de motivos de abandono do curso e apoio aos estudantes desistentes.

Benatti (2017) pesquisou o fenômeno da evasão e suas causas no ensino superior, em particular, de estudantes cotistas negros, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, nos anos iniciais das primeiras séries dos cursos presenciais, da unidade de Dourados/MS, no ano de 2014. A dissertação apontou que foram determinantes na decisão de abandono do curso: dificuldades financeiras, horário de trabalho incompatível com os horários do curso, falta de afinidade com o curso e distância de casa. A pesquisa indicou também que mesmo não determinante, influenciaram o abandono do curso, fatores tais como, ausência de laços afetivos com a instituição, práticas discriminatórias de docentes em relação aos cotistas. A pesquisa indicou como sugestão a execução de programas de apoio pedagógico para estudantes cotistas para melhorar as relações institucionais e desempenho acadêmico.

Vieira (2018) teve como objeto de pesquisa o acesso e permanência material de cotistas negros/as, da UFGD, no período de 2014 a 2017, nos processos seletivos próprios e SISU. Utilizando de análise documental de dados do Centro de Seleção e Relatórios de auxílio permanência, foram encontradas variáveis importantes que permitiram compreender o fenômeno de ingresso e permanência material na UFGD. Como principais conclusões, a pesquisa apontou que tanto nos processos de seleção próprio como no SISU, não conseguiram aproximar a proporção de ingressantes ao índice da população do IBGE de MS. No grupo de PPI a representação populacional não aparece em suas vagas correspondentes, pois o remanejamento de vagas, destina vagas do PPI para o acesso de brancos e amarelos. O auxílio da bolsa permanência e alimentação, proporcionalmente não atende a população cotista negra.

Nas pesquisas desenvolvidas no período de 2013 a 2018 nota-se convergências de resultados e diagnósticos, tais como: a evasão de estudantes e ausência de uma política de acompanhamento e acolhimento (ANDRADE, 2015; BENATTI, 2017); nos processos

seletivos próprios ou SISU, Vieira (2018) e Andrade (2015), destacaram a distribuição de vagas e ocupação de vagas destinadas para cotistas do grupo PPI que perdem vagas no remanejamento (VIEIRA, 2018) ou não são ocupadas pelo cotista indígena (ANDRADE, 2015).

No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação, UFGD, outras pesquisas voltadas para a educação no ensino superior e ações afirmativas foram desenvolvidas, com o recorte principalmente de acesso/ingresso e permanência de cotistas no ensino superior. Nos anos de 2015 a 2020, verificou-se pelo *site* do PPGEdu, oito pesquisas sobre a temática cotas para negros e ensino superior.

As produções de dissertações e Tese do PPGEdu em relação a cotas e ensino superior apresentaram uma larga abrangência, tais como, negros/as cotistas e racismo/identidade: Ações afirmativas para ingresso no ensino superior e discurso racista na mídia brasileira: um estudo a partir da revista *Veja* (LUTZ, 2015); O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD (RIBEIRO, 2017); Formação docente: Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em educação física no Mato Grosso do Sul (SILVA, 2019); A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS (RIZZO, 2018); Acesso/ingresso no ensino superior: O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das Comissões De Heteroidentificação (OLIVEIRA, 2019); A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012 – 2014) (ROSA, 2016); Egressos docentes/concurso: Trajetórias e identidades de docentes negras na educação superior (OLIVEIRA, 2020); e a Tese, Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da Lei de Cotas para negros em concursos docentes de universidades federais (PALMA, 2019).

Os trabalhos levantados do PPGEdu/UFGD, notou-se que Lutz (2015) e Ribeiro (2017) abordaram a identidade do negro no ensino superior. Lutz (2015) analisou os artigos da revista *Veja*, numa análise documental da produção midiática que reproduz o racismo e enaltece a meritocracia, não proporcionando o jornalismo que busque a verdade sobre o que são as ações afirmativas e sua necessidade numa sociedade racista, desigual e injusta. Nesse caso, se demonstra a resistência conservadora do tipo ideal de poder hegemônico brasileiro, em que a mídia naturaliza a desigualdade no espaço da universidade. Como espaço de conhecimento, e conhecimento/poder, reproduz a narrativa segregacionista e obstaculiza a entrada daqueles que não se inserem no perfil cultural e racial hegemônico.

Em Ribeiro (2017), notou-se a importância de ações afirmativas que promovam a identidade negra e seus valores simbólicos e contemplem suas necessidades materiais. Para tanto, utilizou-se da análise documental e aplicação de questionário e entrevista estruturada a seis acadêmicos negros cotistas no período de 2013 a 2016. A dissertação teve como pergunta norteadora: em que medida o acesso e a permanência na educação superior poderão fortalecer a identidade dos sujeitos negros ingressantes pelas cotas raciais na Universidade Federal da Grande Dourados? o resultado a essa questão foi a necessidade de superar os fatores que dificultam a permanência, tais como o preconceito, a discriminação racial e o racismo institucional. O estudo demonstrou também pouco contato de estudantes cotistas negros/as com docentes negros/as que discutam e pesquisem ações afirmativas e relações étnico-raciais e a dificuldade financeira não suprida pelos programas de assistência estudantil. Ribeiro (2017) apontou, também, aspectos facilitadores da permanência, tais como: participação de estudantes em Programas de Iniciação Científica, participação nos eventos do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFGD, entretanto, a pesquisa indicou que as atividades do NEAB devem ter maior abrangência para atingir mais acadêmicos.

Ribeiro (2017) contrastando com a identidade atacada pela mídia da dissertação de Lutz (2015), avançou no sentido de olhar a possibilidade de fortalecimento da identidade do negro/a, a partir desse espaço de conhecimento/poder da universidade. O estudo apresentou o preconceito racial, o racismo institucional e dificuldades financeiras sofridas pelo estudante negro/a, mas apresenta, também, as possibilidades de se fortalecer como identidade e provocador de transformações desse espaço universitário atuando junto a Programas de Iniciação Científica e atividades do NEAB da UFGD. Esse estudo corroborou com os estudos de Andrade (2015) que indicaram que a busca da permanência está nas condições materiais necessárias para dar condições de atuação como estudante, tais como, bolsas, auxílio-refeição, moradias, entre outros, mas também o capital simbólico que o inclui como agente de transformação no espaço universitário, valorizando sua capacidade intelectual, estimulando a manifestação de sua cultura e a criação de espaços que promova a socialização cultural de conhecimento e saberes.

Na visão de Bhabha (1988), a visitação ao outro, rompendo fronteiras e estabelecendo pontes, o diálogo intercultural dentro desses espaços propicia não somente a possibilidade de fortalecimento da identidade, mas também a possibilidade de convivência pacífica, respeitando e entendendo as diferenças. Torna então possível a geração de seres humanos melhores, que vejam a diferença como oportunidade de ampliar conhecimentos e novas

possibilidades de atuação profissional e pessoal mais justa, são os processos de transculturalismo e trans conhecimento (PEIXOTO, 2009).

Silva (2019) pesquisou a importância da educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores de Educação Física escolar e a ação do movimento negro nas questões educacionais em três universidades do Estado de Mato Grosso do Sul. Foi destacado no estudo que há lacunas na formação dos professores de educação física em relação à educação das relações étnico-raciais, entretanto, os currículos possibilitaram ementas e conteúdo que melhorem o desempenho de futuros professores na área de educação física.

Rizzo (2018), também trabalhou com a formação de professores, porém do curso de pedagogia. Em uma abordagem teórica em estudos culturais, a pesquisadora problematizou a ação do colonizador e seus efeitos sobre a inferiorização dos saberes dos povos africanos, afro-brasileiro e indígena, contraditado e refutado pelo movimento negro brasileiro em novas ações de proposta de um projeto emancipatório, democrático e antirracista. Rizzo (2018) analisou as propostas curriculares e práticas pedagógicas da educação básica fomentadas pela lei, tais como; Lei 10.693/03 que alterou o artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 que em seu artigo 26-A obriga o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio. Diante do arcabouço legal que norteia a educação brasileira, o estudo analisou a formação inicial de professores nos cursos de pedagogia do Mato Grosso do Sul na formação específica para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). Por pesquisa bibliográfica e documental, foram analisadas as instituições do MS: UFGD, UFMS — Campo Grande, UEMS — Dourados e Paranaíba; e as particulares UNIGRAN E UCDB. A pesquisa apontou que as disciplinas que abordaram a temática das Relações Étnico-raciais são periféricas no currículo; entretanto, verificou-se um avanço na formação de professores, pois no curso de pedagogia ocorreram disciplinas com ementas e conteúdos com formação intercultural, possibilitando a formação de docentes preparados para a perspectiva de educação antirracista e democrática.

Silva (2019) e Rizzo (2018) colocaram as lentes na educação das relações étnico-raciais e os efeitos na formação docente. O professor em formação inicial necessita de instrumental teórico e prático para atuar nessa nova realidade de sala de aula, em que o padrão conservador não consegue alcançar o novo estudante que entra na escola. O desafio que se apresenta é colocar em prática e concretizar a ampla legislação existente que estimula uma unidade escolar, como espaço democrático, de gestão democrática e com o currículo flexível a realidade do estudante que se apresenta. Os estudantes, oriundos de diferentes culturas, de



espaços com realidades urbanas, rurais ou marginais, demandam por uma escola inclusiva. São desafios impostos pela Lei, a igualdade formal perante a lei inscrita no artigo 5.º da CRFB/1988, não é mais suficiente e necessita de uma interpretação sistemática como a do artigo 3.º que exige a atuação do Estado na implantação de políticas públicas necessárias para concretizar a igualdade material. Nesse contexto, realiza-se necessário a formação de docentes preparados para essa nova realidade, numa educação antirracista e democrática.

Oliveira (2019) analisou a Lei 12.711/2012 e seus desdobramentos em relação ao acesso da população negra ao ensino superior federal. O fenômeno observado na pesquisa foi a implantação de comissões de heteroidentificação complementar à autodeclaração étnico-racial para a coibição de fraudes. Utilizando-se de abordagem teórica dos campos do Direito, Educação, Sociologia e Antropologia e da análise documental e bibliográfica, trabalhou com amostragem de sete instituições que implementaram comissão de heteroidentificação no Brasil: UFGD, UFMS, UFRB, UFOP, UFRRJ, UFPR e UFPEL. A pesquisa concluiu que o uso dessas comissões atinge a finalidade almejada. A autora destacou que a pesquisa realizada, nas sete universidades, demonstra que 23% das autodeclarações foram invalidadas e muitos candidatos não compareceram perante a comissão, principalmente nos cursos mais concorridos o que pode ser um indicativo de coibição a fraudes.

Rosa (2016) em sua dissertação analisou a Lei 12.711/2012 e as ações da UFGD para que ocorresse a garantia de acesso aos estudantes de escola pública, negros/as, indígenas. A pesquisa se baseou em análise documental e resultou que o ingresso de maior número de pardos em relação a pretos; e que a necessidade de alcance dos efeitos da norma para a concretização de fato e de direito para a garantia de ocupação de vagas para a população indígena.

Oliveira (2019) e Rosa (2016) analisaram em seus estudos a Lei 12.711/2012 e seus desdobramentos. Oliveira (2019) apontou para a demanda da fraude nos processos seletivos, retirando a eficácia social da norma. No estudo amplo por amostragem a pesquisadora pode demonstrar a necessidade, da administração pública, de verificar complementarmente a autodeclaração do candidato. Ao observar os dois estudos de Oliveira (2019) e Rosa (2016) nota-se na aplicação da norma a necessidade de atendimento às realidades provocadas na sociedade. A fraude, além dos aspectos subjetivos o infrator, é largamente a resistência e não aceitação da política de cotas, assim como, a distribuição da oferta de vagas para o grupo PPI (ROSA, 2016); são mecanismos que buscam de forma lícita ou ilícita a ineficácia social normativa. Nesses casos, há a necessidade de acompanhamento e observância da administração pública, por seus gestores e comunidade universitária, com a mobilização

social de conscientização da proposta legal, criando formas de controle e fiscalização da efetividade normativa ou *enforcement* legal.

Oliveira (2020) analisou a trajetória de professoras negras que atuam no ensino superior. A autora realizou um mapeamento quantitativo de docentes negras em cinco universidades federais da região Centro-Oeste. Identificou e analisou as relações entre a trajetória de vida das docentes e suas experiências em relação ao preconceito, racismo ou discriminação racial e identificou estratégias de resistência no espaço acadêmico. O acesso às docentes se deu por informações recolhidas junto ao INEP, caracterizando-se as professoras negras da região Centro-Oeste. Foram entrevistadas sete professoras, que além dos dados do INEP também se autodeclararam negras, oriundas em diferentes cursos. O resultado do estudo contribuiu para destacar o racismo e discriminação racial por parte de alunos, coletas de trabalho e da gestão administrativa. Os resultados indicaram que a capacidade intelectual da professora negra é frequentemente colocada na berlinda, tendo que provar com frequência que conseguem exercer suas funções com maestria. A inclusão dessas professoras negras no ensino superior tem o efeito de inspiração das estudantes negras em galgar a carreira acadêmica. Os relatos indicaram também a liderança na promoção de debates no combate ao racismo e da prática antirracista.

Palma (2019) pesquisou sobre a reserva de cotas para docentes negros/as em concurso públicos e nas universidades federais. No PPGEdU da UFGD, destaca-se como a única produção científica no Doutorado relacionada a cotas e ensino superior, centrando-se na perspectiva do negro/a egresso que busca a carreira docente no ensino superior federal. A autora analisou a Lei 12.990/2014 que reserva 20% de vagas para candidatos autodeclarados pretos e pardos, defendendo a tese de que a lei tem problemas de efetividade, devido à insuficiência de regulamentação, fracionamento de editais e vagas, fragilidade da fiscalização e sanções com relação à comissão de heteroidentificação. A análise foi realizada com base em pesquisas bibliográficas e levantamento em fontes documentais da legislação, levantamentos estatísticos e editais de concurso público para docentes no ensino superior no período de 2014 a 2017. Os resultados indicaram que a Lei 12.990/2014 não tem se efetivado como deveria por encontrar limitações em sua aplicabilidade por parte das universidades, no que tange à organização e oferta de vagas nos editais. A autora identificou o fracionamento de vagas em vários editais em concurso público que impossibilitam a reserva de vagas. Algumas instituições têm utilizado do sorteio de vagas entre os cargos públicos docentes, viabilizando a oferta para as cotas de 20%.

Tanto nos estudos de Palma (2019) como Oliveira (2020) ser negro/a, mesmo com as titulações necessárias ao cargo, o racismo institucional, instrumento da estrutura racista, provoca situações em que se exige muito mais do profissional negro/a que tem que se superar para conquistar o espaço da academia, com certa tensão pela concorrência de verbas/fomentos para pesquisa e cargos de poder, tais como coordenação, direção, reitoria, entre outros. No caso do acesso por concurso público, a situação é ainda pior, visto que muitas vezes não depende do candidato/a negro/a ser aprovado pela banca de avaliação, mas das regras impostas e configurações que mascaram o racismo estrutural, por exemplo, na pulverização de vagas que não permitem a reserva de cotas.

Na tese de Cordeiro (2017), a pesquisadora destacou que no período de 2007 a 2014, a UEMS formou 1070 egressos negros. A obtenção do diploma é um passaporte ou um capital cultural que possibilitará a entrada, por exemplo, na carreira acadêmica, com a aquisição de ganhos ou capital econômico, ocorrendo a mudança do *habitus* (BOURDIEU, 1989).

Estudo de Cordeiro, Diallo e Cordeiro (2019) corroboram com a tese de Cordeiro (2017) ampliando para a reserva de vagas cotistas para a pós-graduação, em que o racismo institucional presente nas instituições de ensino superior, agem discretamente e oferecem demonstração da resistência em abrir os espaços para a população negra:

A discriminação decorre do fato de que o diploma confere um privilégio. Ele indica que o/a seu/sua possuidor/a é elegível para um determinado grupo de ocupações assegurando-lhe a posse de valores econômicos, de poder e de prestígio que, ao mesmo tempo, são negados aos/às demais. É preciso frisar que o diploma não garante o acesso a ocupações, mas torna seu possuidor/a um/a candidato/a elegível para elas (CORDEIRO, DIALLO, CORDEIRO, 2019, p. 109).

Pelo trecho apresentado, ao negar a possibilidade de titulação, a estrutura racista, obstaculiza o desenvolvimento da carreira do cotista graduado ao não possibilitar o ingresso em cursos de pós-graduação.

Dialogar com os estudos da grande temática, moveu possibilidades de ampliar os horizontes do presente estudo e observar a complexidade em transformar pelas políticas públicas de ações afirmativas os espaços dominados por séculos pela mesma casta.

#### **1.4 Relevância da temática proposta**

Constata-se que as teses pesquisadas tiveram escopo na discussão da política de cotas, acesso, representação social, relações raciais, permanência e egressos cotistas. Porém, não houve ocorrência de teses ou artigos se relacionando às distorções na aplicação da lei de cotas em âmbito local ou nacional.

A tese que mais se aproxima da presente proposta é a apresentada por Luz (2017), ao abordar as questões da exclusão, inclusão e a necessidade de democratização do ensino superior. Porém, não abrange todo o período, visto que encerrou sua coleta em 2015, portanto, antes da modificação da lei de cotas e inclusão da pessoa com deficiência em dezembro de 2016. O trabalho de Luz (2017) não apresenta extensão nacional como proposto no presente estudo.

Outra diferença refere-se às contradições investigadas, com ênfase nas relações entre mérito e processos democráticos de inclusão diferente desse estudo que tem como foco os candidatos(as) negros(as) e demais segmentos no processo de seleção, em universidades federais. A autora construiu a categoria analítica democratização, utilizando-se de autores importantes da educação, sociologia e direito, referenciais semelhantes que a presente pesquisa se propõe a realizar. Entretanto, se buscará no presente estudo abordar as frentes da diversidade e educação, direito e inclusão.

A análise dos artigos permitiu identificar o interesse de pesquisadores sobre a discussão do alcance e limitações da política de cotas, a necessidade de avaliação de desempenho, implementação de políticas de acompanhamento e investimento em ações de permanência dos estudantes. O acesso foi trabalhado no âmbito das limitações da política de cotas, entraves e ambivalências, sem indicar possíveis distorções a partir da implementação da Lei de cotas para pessoas com deficiência.

Portanto, a relevância social e científica da presente tese é buscar suprir a lacuna científica das distorções da efetividade da Lei 12.711/2012. Apontar as precariedades, distorções e efetuar as críticas fundamentadas e necessárias para alcançar a efetividade (eficácia jurídica e social) na aplicação normativa que possui o objetivo nobre de alcançar a justiça social.

A tese inicial a ser defendida nesse trabalho, portanto, visa comprovar que o percentual de vagas de cotas não é alcançado devido a distorções da segmentação de perfis dos processos de seleção padrão, estabelecidos pela exegese da Lei de Cotas e demais regulamentos internos para os processos seletivos próprios e SISU. Tais distorções estão relacionadas às normativas, processos e práticas de implantação. Portanto, enquanto processo de implementação se faz necessário um acompanhamento para que se promova a finalidade das políticas de ações afirmativas que é principalmente dar oportunidades a grupos que historicamente foram alijados e negligenciados por políticas públicas estatais necessárias para a materialização dos direitos sociais.

A discussão com a produção científica local possibilitou visitar pesquisadores do Mato Grosso do Sul - MS que corroboraram nos demais trabalhos sistematizados pela revisão de literatura. A reiteração dos resultados no sentido de valorização das ações afirmativas e das políticas de cotas e da necessidade de ações de permanência e fiscalização da efetividade normativa, ou aplicação do espírito da lei nos casos de distribuição da reserva de vagas para cotistas e na busca da equidade dos perfis de cotistas. Por fim, conhecer quem são os destinatários das políticas públicas de ações afirmativas é condição essencial para a aproximação da instituição com as demandas dos estudantes, atendendo preceito legal da democratização dos espaços e da gestão universitária.

A necessidade de estudar o fenômeno da entrada da população negra no espaço universitário, resultou do histórico processo de naturalização da desigualdade e da estrutura racista que afastou dos espaços de poder a maioria da população brasileira, centralizando o poder no *establishment* ou uma minoria que se conservou no poder utilizando de estratégias de exclusão que serão apresentadas no próximo capítulo.

## 2 A ESTRUTURA SOCIAL RACISTA BRASILEIRA

No processo colonizador no território indígena, explorado pela metrópole portuguesa, surgiram os entrecruzamentos culturais que romperam e transformaram as relações entre os povos nativos e colonizadores. No processo violento de colonização brasileiro com o tráfico de humanos promovido pela metrópole portuguesa, ocorreu a migração forçada de cerca de quatro milhões de negros/as escravizados/as para trabalhar em terras da colônia brasileira. Esse processo violento, exterminou povos, transformou culturas, moldou e hierarquizou uma sociedade, estabelecendo fronteiras humanas e geográficas tensas que definiram lugares para os seus iguais e diferentes (MARTINS, 2009).

Nessa configuração social conflituosa, a cultura hegemônica do homem branco imprimiu normas, utilizou da religião, da ciência e outros recursos para subalternizar o humano em raças e com cultura diferente. O processo de dominação se deparou, portanto, com a configuração de uma sociedade heterogênea que segregava os considerados educáveis dos ineducáveis, ou os humanos dos inumanos, selvagens, incapazes de pensar ou liderar, mas muito eficientes em laborar<sup>2</sup>.

Nesse contexto, se fixou no sistema colonialista o mecanismo de controle e exclusão chamado raça. No processo de colonização para subalternizar o diferente, se convencionou chamar esse diferente de índio, negro da terra, negro, preto e ligar essas características a comportamentos e perfis de um povo atrasado, selvagem/bom selvagem, bárbaro, preguiçoso, malandro entre outros adjetivos depreciativos que buscaram ligar fundamentações pseudocientíficas biológicas, antropológicas e médicas por meio da raça.

Corroborando com essa posição, Hall (2003, p. 69) ao qual raça:

[...] é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse "efeito de naturalização" parece transformar a diferença racial em um "fato" fixo e científico [...].

A raça que é do ponto de vista biológico única, ou seja, a raça humana, pela construção social e política, naturaliza essa construção não biológica. Pelo constructo social

---

<sup>2</sup> Estudos indicam que a tecnologia africana possibilitou a mineração e plantação no Brasil - SILVA, Lucas César Rodrigues da; DIAS, Rafael de Brito. As tecnologias da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1-16, 2020.

de divisão, o poder político e social divide em raças a raça humana. Essas raças inventadas pelo colonizador, produzem culturas consideradas pelo colonizador europeu eurocêntrico, como formas primitivas que não seguem o padrão de modernidade ocidental. Esse sentimento colonizador de superioridade em relação a outros povos, foi denominado etnocentrismo que desvaloriza os modos, comportamentos, culturas de outras comunidades, sociedades e povos tradicionais impondo-se como o modelo de civilização (ROCHA, 1988).

Estudos de Guimarães (2002) corroboram com a constituição da raça como construção social, partindo do pressuposto que para a ciência biológica a raça se constituiu de raça humana ou *homo sapiens*. Ou seja, todos pretos, pardos, amarelos, brancos não possuem diferenças que possam justificar a constituição de outra espécie. Desse modo, ocorreu a naturalização da desigualdade social pela cor da pele, como descreveu Fanon (2008):

Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:  
 — Inicialmente econômico;  
 — em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade.

A população negra como será visto é violentada física e psicologicamente no sentido de controle social por meio da dependência econômica e interiorização ou atrelamento a sua condição de pobreza e incapacidade de ascensão social por causa de sua pele escura.

No Brasil, a raça negra foi ressignificada e adotada pelo movimento negro, como proposta de assumir-se negro/a e buscar a beleza em sê-lo. Gomes (2012) destaca que:

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (p. 731).

Portanto, com a finalidade de unificar a população negra, o movimento negro, ergueu-se contra a estrutura racista, ao demonstrar a sua importância na construção da sociedade brasileira e mundial, rompeu com a dependência econômica, por meio do acesso a direitos sociais (educação, segurança, saúde, trabalho, entre outros), com a mobilização de políticas públicas de ações afirmativas que garantissem a formação profissional qualificada e oportunidades de ascensão social. Algo importante a assinalar, dentre os objetivos do movimento negro é a plena liberdade do negro/a ser e falar a respeito de diversos assuntos e ser valorizado pela sua capacidade intelectual, não só para assuntos de políticas públicas para a população negra, mas em todas as áreas da ciência.

A luta histórica do movimento negro e não negros que não se conformaram com a injustiça social, ainda, não logrou o êxito ou alcance de uma sociedade igualitária. No Brasil, as estratégias de controle social da estrutura racista persistem pelo racismo estrutural que

mesmo diante de normas conquistadas para atender as demandas do movimento negro e de uma sociedade mais justa, são vilipendiadas pelo Estado, seus agentes políticos e econômicos, como será demonstrado pelas estatísticas e fontes de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dentre as estratégias históricas da estrutura racista, está a aparência de democracia racial ou da sociedade cordial de aparências no trato das relações sociais. Ao mergulhar nas comunidades, guetos e outros espaços se vê uma reatividade diante da injustiça. Portanto, as aproximações entre as raças e culturas diferentes se tornaram oportunidades de superação de obstáculos por meio do conhecimento e saberes. Nos espaços privados e coletivos a população negra se reinventou, criou e conquistou, pela trajetória e luta histórica, novos espaços de atuação, tais como a escola e a universidade, é o que será tratado neste capítulo.

## 2.1 Reflexão sobre raça e racismo

A diversidade cultural e a dominação do poder político sempre esteve presente na história da humanidade, Segatto (2006) em seus estudos antropológicos destacaram, por exemplo, as demandas de gênero de comunidades indígenas que no olhar distante do observador desatento, tenha uma aparência de comunidade homogênea. Entretanto, ao se aproximar o observador verifica não se tratar de um bloco monolítico, ao notar a presença de fissuras como as diferenças de gênero entre homens e mulheres da comunidade. Portanto, a natureza humana tem como principal característica a diferença, individual e social, modos de pensar, sentir a realidade, variando de indivíduo para indivíduo e grupos para grupos.

Essas diferenças consolidadas nos processos históricos de conflitos sociais constituem e se irrompem culturas dominantes que constituem grupos que exercem uma hegemonia cultural e racial, em determinada comunidade. No caso do Brasil, um dos mecanismos de controle social foi a raça e cultura que lançou a população negra para fora das esferas de poder, em campos de atuação, por exemplo, da ciência, política, segurança entre outros.

Conforme já visto a raça inventada pelo colonizador, construída como mecanismo de controle e dominação se destina a um povo, nesse caso, população negra, que produz sua própria cultura. Para o presente estudo cultura será:

[...] quero propor duas ideias. A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como um complexo de padrões concretos de comportamento — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos — como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) — para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais



mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento (GEERTZ, 1989, p. 32-33).

Portanto, Geertz (1989), descreve a cultura como “mecanismos de controle” que determinada sociedade cria para moldar e governar o comportamento, necessidade humana em ordenar o comportamento para viver em sociedade. Esse modo moderno de entender a cultura permite pensar as dimensões da moral, das leis e costumes, programados para modelar a sociedade. Esses programas mencionados por Geertz, podem ser descritos, por exemplo, na nomogênese, ou a gestação da Lei. No processo democrático, a elaboração de normas é influenciada pela cultura dominante, ou o poder político e social (REALE, 1994), neste caso, Cultura e Direito se movimentam e pendem de um lado para o outro, conforme poder político majoritário e a história, e modelagem dessa sociedade.

No caso, da sociedade brasileira, ainda, há reações contra a política de cotas e a inclusão de negros/as em espaços de poder, ou seja, há um movimento pendular histórico de avanços e retrocessos das políticas de ações afirmativas, principalmente, se for considerada a agenda política do poder estabelecido.

Para Geertz (1989) [...] todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver uma espécie (p. 33). Nessa perspectiva para limitar a ascensão social do negro/a, criou-se o padrão cultural ou programa do civilizado — homem branco, europeu e o incivilizado negro/a, separação proposital exercida pelo poder colonizador. Desse modo, estabeleceu-se o controle social dos costumes e comportamentos admitidos pela cultura colonialista. Criminalizar e rotular a cultura e os corpos negros, foram a estratégia de eliminação de qualquer ameaça para a entrada em espaços de poder dessa população que assim mesmo exerceu uma reatividade nos espaços e esferas de poder mais permeáveis a sua entrada. Ou seja, a única espécie de vida a ser vivida pelo negro/a seria a vida submetida ao programa escravagista.

O *establishment* responsável pela elaboração do projeto de Brasil, não previu que em sua prática, lidava com o mundo real onde as variáveis sociais não são todas passíveis de controle. Neste caso, oportunizou a resistência e existência da população negra que transformou na diáspora negra a sociedade ocidental (GILROY, 2001).

Em estudo de Schwarcz (1993) a elaboração de estudos do final do século XIX, principalmente, a partir dos anos de 1870, fundamentavam pesquisas no Brasil, baseadas em artigos de racistas europeus que pelo determinismo justificavam a divisão da humanidade, por raças, se contrapondo aos ideais iluministas da Revolução Francesa de 1789. O colonialismo

predatório de exploração do Novo Mundo, como no caso, a América do Sul, necessitava de formas de controle sobre a colônia.

O bom selvagem rousseauiano deu lugar as teorias eugenistas, monogênicas ou poligênicas, combinadas para atender aos interesses de uma elite miscigenada brasileira, que aos olhos europeus pesquisadores racistas era vista como uma aberração ou uma sociedade em degeneração. Copiar e adaptar esses estudos, buscando encaixar aos interesses brasileiros era o desafio de homens de *sciencia* que protagonizavam e legitimavam as normas e condutas sociais baseadas na raça. O principal desafio desses homens de *sciencia* era como não se apresentar ao Velho Mundo como uma sociedade em processo de degeneração pela miscigenação. Para tanto, amplo debate foi realizado entre as instituições formadoras da memória nacional, tais como museus, institutos de história, geografia e faculdades de medicina e direito, principalmente, com a vinda da família imperial ao Brasil, em 1808 e a independência em 1922 que sedimentaram o terreno fértil para a elaboração de um projeto de nação (SCHWARCZ, 1993).

A elite brasileira espelhada na cultura europeia, buscava copiar a estrutura política e social ocidental do Velho Mundo, entretanto, dentro de outra realidade social, heterogênea e com demandas sociais urgentes. Dentro dessa realidade optaram por criar um mundo civilizado para os considerados civilizáveis; e subalternizar os considerados incivilizáveis e miseráveis.

A epidermização da miséria (FANON, 2008) e o não reconhecimento da produção cultural de seres humanos de tom de pelo escuro, foi a saída da elite dominante em alcançar os objetivos de dominação colonial e política no Brasil. Instituiu-se o povo sem cultura, desprovido de humanidade e de incapacidade de evolução para a civilização apontado pelo darwinismo social.

A invisibilidade do negro/a na esfera pública pela escravidão possibilita interpretar como Arendt (2001) a função de apagamento, aniquilamento e morte social dessa população. A sua não existência como humano e a naturalização da população negra como destinada ao fracasso, consolidava a invenção de um Brasil dividido, segregado, com fronteiras delimitadas pela lei e pelo costume. Entretanto, a *Jim Crow*<sup>3</sup> estadunidense com leis claras de segregação,

---

Entre 1870 e 1960, as leis Jim Crow mantiveram uma hierarquia racial cruel nos estados do sul dos EUA, contornando as proteções que tinham sido implementadas depois do fim da Guerra Civil — como a 15.<sup>a</sup> Emenda, que há 150 anos já concedia aos negros o direito ao voto. As leis discriminatórias negavam os direitos aos negros, submetiam-nos à humilhação pública e perpetuavam a sua marginalização econômica e educacional. Qualquer um que desafiasse a ordem social enfrentava menosprezo, assédio e assassinato (BLACKEMORE, 2020).

não era igual ao modelo brasileiro, pois no Brasil, havia a aparência peculiar, pois o apagamento da identidade negra em algumas regiões como do nordeste e norte brasileiro foi estabelecido por forte miscigenação, por exemplo, em Pernambuco (SCHWARCZ, 1993). Explicar a sociedade brasileira para o colonizador europeu, principalmente, após a independência do Brasil, como passível de um processo civilizatório com o padrão ocidental, foi um caminho criativo, diante do estranhamento do europeu em observar a presença de considerados mestiços assumindo posições de liderança junto à sociedade, como ilustrado por Schwarcz (1993).

Schwarcz (1993) destaca pelo menos três teorias que foram reinterpretadas em solo brasileiro: monogenia, poligenia e eugenia. Na visão da teoria baseada na monogenia, os seres humanos foram criados imagem e semelhança de Deus, portanto, de mesma origem. As variações de civilidade eram conforme a aproximação ou distância do Jardim do Éden, ou a perfectibilidade humana rousseauiana poderia ser alcançada por todos os humanos.

Na teoria baseada na poligenia, os humanos tiveram sua criação vinda de diversas origens e locais e se distanciaram com o tempo uns dos outros, permitindo certa pureza racial peculiar, por exemplo, com características e comportamentos próprios, a raça branca seria a única possível de ser totalmente civilizada, o indígena com certo esforço poderia alcançar algum grau de civilização; enquanto o negro teria uma condição miserável não conseguiria, mesmo que quisesse ser civilizado, pois, no entendimento desses homens de *sciencia* eram incivilizáveis.

A terceira teoria era da pureza da raça, para atingir-se a civilidade alguns defendiam a eliminação do negro e indígena, visto que eram obstáculos para o pleno desenvolvimento da humanidade. Os apoiadores dessas teorias acreditavam que a mistura de raças criaria seres degenerados e improdutivos, comparável ao cruzamento do asno com o cavalo. As teorias apresentadas tinham como representantes, entre outros, pesquisadores, tais como: Louis Agassiz (1868), Galton (1869), Conde Gobineau (1874) e Lombroso (1876) (SCHWARCZ, 1993).

A publicação em 1859 da teoria Darwinista, por Charles Darwin, propiciou uma revolução nessas e noutras teorias raciais que por um equivocado Darwinismo Social, propunham uma certa taxonomia humana em que os “elementos” humanos submetidos a mudanças climáticas, geológicas sofreriam com o passar do tempo, pela seleção natural das espécies, prevalecendo os seres mais fortes e capazes. Os aspectos ambientais da fauna e flora brasileiros eram questionados, por exemplo, com animais de pequeno porte e o homem americano com característica franzina. Baseadas nessa teoria os homens de *sciencia* da terra

*brasilis* buscavam encontrar uma solução de como se enquadrar nessa escala de evolução como nação ocidental (SCHWARCZ, 1993).

Na realidade a elite aristocrata com os homens de *sciencia* que dominavam o cenário pensante da sociedade na época, tinham como objetivo central a modelação social ideal e o projeto de uma jovem nação que se tornava independente, para tanto, institutos de pesquisa com orientação em fundamentar a memória nacional, seus fundadores e pioneiros foram criadas desde os museus nacionais com a vinda da família Real portuguesa em 1808 aos institutos de História e Geografia e das faculdades de direito e medicina. Essas instituições inicialmente se sujeitaram como laboratórios de pesquisadores naturalistas estrangeiros (europeus), com pesquisas na área da biologia e na reprodução de artigos e pesquisas de estrangeiros, portal de entrada desses laboratórios foram o Pará, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco (SCHWARCZ, 1993).

Por meio da biologia os estudos se focavam no aspecto físico dos seres humanos, com uma metodologia semelhante a estudos com outros animais “polvo é povo”, com isso os estudos não eram dirigidos a pesquisa social/sociológica weberiana ou durkheimiana, mas na coleta, descrição, catalogação e análise das espécies humanas ou não (SCHWARCZ, 1993).

Com a chancela da ciência, conceitos como competição, seleção do mais forte, evolução e hereditariedade perpassaram as diversas áreas científicas da época. As máximas deterministas foram utilizadas para criar métodos de investigação para a ocorrência de fenômenos sociais como o crime. O estudo do crânio humano, na frenologia do maranhense Nina Rodrigues, discípulo de Lombroso, buscava atrelar os comportamentos criminosos ao fenótipo biológico e a hereditariedade transmitida aos descendentes. Deslocava-se o humanismo e focalizava-se na biologia como determinante lente para enxergar o mais capaz, forte, evoluído e com condições hereditárias para ser educável e civilizável na sociedade brasileira. Nessa, perspectiva a população negra, mestiça e indígena eram objetos de pesquisa e tratadas como sequelas da evolução do processo de seleção natural (SCHWARCZ, 1993).

No que se refere à esfera política, o darwinismo significou uma base de sustentação teórica para práticas de cunho bastante conservador. São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a noção de seleção natural como justificativa para a explicação do domínio ocidental, mais forte e adaptado (HOBBSAWM, 1977 e 1987; NÉRE, 1975; TUCHMAN, 1990, *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 74).

Replicando as sustentações teóricas das práticas racistas, o darwinismo social chancelou e justificou por muito tempo a superioridade do homem europeu branco sobre demais humanos com a pele escura. Entretanto, Schwarcz (1993) considerou que o grande

laboratório brasileiro defrontava com desafios, pois a teoria era em seu cotidiano brasileiro confrontada com uma realidade de um povo que insistia em resistir apesar do projeto excludente de nação. Para surpresa dos pesquisadores racistas da época, como Gobineau e Le Bon, os seres humanos híbridos, considerados as mulas humanas ou aberrações, resultados da herança das características negativas do cruzamento de raças eram extremamente férteis.

Na área da ciência, o debate provocava reflexões diante da realidade que se opunha a teoria. Na Antropologia Cultural ou etnologia social, havia um contorno mais próximo do humanismo, considerando que todo povo tinha adiante o progresso obrigatório que restituía a humanidade única, portanto, ainda considerando as ideias deterministas sobre o sujeito, as fases de evolução tinham como ápice a civilização europeia, o eurocentrismo e etnocentrismo (ROCHA, 1988).

Schwarz (1993) descreve que a teoria da raça era demarcada por três proposições básicas: 1. a existência entre as raças humanas comparadas a do cavalo e o asno, impossível cruzamento ou resultado de infertilidade; que logo perderia, demonstrando-se que na realidade as populações continuavam férteis; 2. que atrelava os comportamentos dos sujeitos e a produção cultural com os aspectos fenotípicos, como, por exemplo, cor da pele, tipo de cabelos entre outras características. Nesse caso, negro terá aspectos comportamentais e culturais sempre estigmatizados à população negra, exemplo, o negro é bom de samba, futebol, tem uma sexualidade extravagante; o branco é inventivo, dirigente, tem liderança, é disciplinado entre outras características que eram associadas a dimensão física.

Essas teorias não foram validadas em sua realidade, pois, dependendo das condições materiais, ambientais, estímulos, o sujeito, independente do fenótipo tem capacidade de superar obstáculos e se desenvolver como sujeito social e coletivo, corroborando o que Geertz (1989) descreve sobre as vidas vividas todos os seres humanos tem capacidade de viver, mas limitadas pelo “programa de computador” chamado cultura que regula o comportamento dos seres humanos. Notadamente, há estudos que evidenciam a contribuição dos povos africanos ou saberes dos povos de origem africana seguem até hoje na cultura brasileira:

Os conhecimentos associados às tecnologias africanas e afrodescendentes foram transmitidos durante o escravismo e na formação dos quilombos. Tiveram papel importante nos processos de resistência ao escravismo e estiveram na gênese de tecnologias africanas e afrodescendentes presentes na metalurgia, mineração, agricultura, construção civil, carpintaria, produção têxtil, navegação, fabricação de instrumentos musicais, medicina, engenharia e outras áreas (SILVA; DIAS, 2020, p. 4).

Portanto, outra máxima determinista que implicava numa limitação do desenvolvimento do sujeito era destituída de fundamento lógico e científico, mas que apesar

disso, era usada como política pública estatal. A terceira máxima determinista e racista que impunha uma doutrina psicológica coletiva que contraria o livre arbítrio do sujeito também caía por terra com os exemplos ora colocados de ampla capacidade de resistir e superar condições de miséria impostas por um estado que não incluía a população negra em seu projeto de nação.

Essas ideias racistas formulavam uma doutrina pseudocientífica denominada raciologia que segundo Munanga (s/d):

Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra Mundial.

A raciologia desenvolvida nos finais do século XIX e começo do século XX se expandiram e se tornaram bandeiras de ódio e criação de movimentos extremistas brancos e de nazistas que até hoje se apresentam nos cenários de diversos países, com a ideia supremacista de uma sociedade só pode ser evoluída com uma homogeneidade e pureza da raça branca. Exemplo, a Segunda Guerra Mundial que teve como gatilho a ameaça do poderio nazista e fascista com mais de 6 milhões de judeus mortos; outro exemplo, é o cotidiano brasileiro em que 70% dos jovens brasileiros mortos são negros (IBGE, 2019). Há de se observar que a eugenia implantada por supremacistas brancos nazistas na guerra, é copiada internamente, por muitos mestiços e seus americanos que não estariam vivos na seleção natural destacada por Francis Galton 1883, citado por Schwarcz (1993).

Nota-se que a percepção da “diferença” é antiga, mas sua “naturalização” é recente. Ou seja, é apenas no século XIX, com as teorias das raças, que a apreensão das “diferenças” se transforma em projeto teórico de pretensão universal e globalizante. “Naturalizar as diferenças” significou, nesse momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. Em meio a esse projeto grandioso, que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localizá-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo. Da biologia surgiam os grandes modelos e a partir das leis da natureza é que se classificavam as diversidades (SCHWARCZ, 1993, pag. 85).

Schwarcz (1993) mencionou o projeto grandioso com pretensões de acabar com a cultura, entretanto, não somente a cultura, dado que esta é produzida pela população negra, portanto, a eliminação é relacionada ao não branco ou aqueles que não se moldavam ao padrão estabelecido na ordem social. Esse grande projeto, internamente, no Brasil,

reinterpretava e distorcia os conceitos da teoria racial para a ordem do dia era ter que assumir a miscigenação, mas não se enquadrar na inferioridade racial, ao comentar Antonio Candido a autora destaca que “o paradoxo de uma teoria que mediante aceitação levava ao próprio descrédito e a confirmação da inviabilidade futura de nação [...]” (SCHWARCZ, 1993, p. 120).

Uma das formas de enfrentar esse paradoxo brasileiro em aceitar a teoria racista e se afirmar como sociedade viável no entendimento racista, Oliveira Vianna (1933) em seus trabalhos destacava que depois da quarta ou quinta geração o mestiço perderia o sangue bárbaro negro. Portanto, a população do Brasil se tornaria branca, por ocasião, também, da alta mortalidade da população negra e alta natalidade da população branca. No aspecto fenotípico, entre a aristocracia brasileira havia grupos de mestiços ricos que ao olhar racista eram híbridos inaceitáveis.

A pesquisa de Nogueira (2007) é uma das importantes referências para a constituição de bancas de heteroidentificação, atualmente utilizada para a validação da autodeclaração do negro em concurso público e processos vestibulares. Nogueira (2007) irá analisar que diferente do Brasil, os estadunidenses consideram a teoria do *one drop blood*, ou seja, uma gota de sangue basta, filho de negros é negro, independente do fenótipo. No Brasil, quanto mais a pele é escura, maior é o preconceito racial, ou seja, é preponderante o preconceito fenotípico, ou seja, baseado em características físicas de pessoa negra.

No Brasil, quanto mais clara a pele do sujeito menos preconceito ele sofre, essa estigmatização foi a estratégia racista para eliminação do negro/a e sua cultura. Conforme apresentado na Figura 3, ‘A redenção de Cam’ — quadro exposto no Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro, apresenta a união da filha com um homem branco, que dá origem ao neto branco, a ‘redenção’, pela qual a avó dá graças pelo branqueamento, que traria a esperança do fim do estigma sofrido pela cor da pele. A grande redenção da sociedade brasileira e o caminho encontrado para o progresso seria o branqueamento. A estigmatização da pele escura como raça inferior fez o processo de busca para melhores condições dos descendentes por meio do cruzamento. O quadro remete, também, a ideia do salvacionismo do sangue branco que purificaria a raça amaldiçoada.

**Figura 4** — Pintura de Modesto Broccos (1852 – 1936)



Fonte: Schwarcz, (2009, p.16)

Verificou-se que ao aceitar a miscigenação o “branco sujo” ou “pardo” se afasta da identidade e da cultura negra e da população negra, e se aproxima dos espaços branqueados. Uma estratégia de genocídio do negro, implantado pelo costume, em que o ataque e criminalização da cultura desmobilizava e colonizava os sujeitos que passavam a não aceitar o pertencimento à comunidade negra. A articulação do movimento negro no Brasil, para estimular o aspecto cultural e político e se opor a esse movimento de descaracterização e apagamento cultural da memória do negro, buscou no processo de conscientização da negritude e do uso do termo negro para agregar o movimento em busca de um ressignificado e da valorização do ser identitário negro.

Oposto ao viés biológico racista o Antropólogo Gilberto Freyre fora doutorando de Franz Boas, antropólogo estadunidense. No Brasil Freyre iniciou os estudos da Antropologia Cultural. Em seus estudos observava tanto o aspecto raça como contato cultural, principalmente, no nordeste do país como variáveis importantes para a democracia social (HOFBAUER, 2006). Nesse aspecto, Hofbauer (2006) aponta que os estudos de Boas em comparação aos estudos de Freyre não valorizava tanto os traços hereditários, mas a cultura, o que diferenciava de seu orientando, que destacava inicialmente a raça como precursora das atividades humanas e posteriormente a imposição cultural.



O campo de estudos de Freyre se delimitado sobretudo em Pernambuco e Bahia, com forte processo de miscigenação racial, trazia uma realidade diferente do sul do Brasil em que se predominava a bipolarização negro/a e branco/a. O quadro social analisado por Freyre era uma estrutura social, interpretada por ele como ausente de preconceito racial. Freyre em Conferência realizada na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1943, mencionou que:

Encontram-se aqui [na Bahia] esses resultados num clima em que nenhuma região do Brasil é mais doce, de **democracia étnica, inseparável da democracia social**. E sem democracia social, sem democracia étnica, sem democracia econômica, sem democracia sócio-psicológica – a dos tipos que se combinam livremente em expressões novas, admitidas, favorecidas e estimadas pela organização social e da criatura – que pode ser senão um artifício a simples democracia política? (FREYRE, 1944, p. 30 *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 150 grifo nosso).

Em resposta aos regimes autoritários de Vargas, no Brasil, e de Salazar, em Portugal, com afinidades fascistas, Freyre reafirmava com o exemplo da Bahia, o quadro social brasileiro de democracia social. Os estudos de Guimarães (2002) apontam que Freyre, portanto, forjou a ideia de democracia social com o objetivo de contrapor os ideais nazifascista que começavam a influenciar a sociedade brasileira. Entretanto, o Estado Novo Varguista da época, para controle social e integração nacional, emprestou o termo de Freyre, como democracia racial. Assim, supera-se artificialmente o ideal racista de exclusão da população negra brasileiro que é integrado à cultura nacional mestiça e sincrética. Em 1962, Freyre, contrapondo as reivindicações sociais dos movimentos negros que valorizavam a negritude, expõe publicamente pela primeira vez a defesa da democracia racial (GUIMARÃES, 2002).

A reação da população negra não foi pacífica ou passiva a implantação das teorias racistas e do projeto de nação brasileiro. Contrapondo o movimento de branqueamento e imigração europeia, a população negra dentro de seus espaços de atuação, reagiu contra as desigualdades raciais, como ocorrera na revolta da chibata, em 1910, liderada por João Candido, o “Almirante Negro” e por marinheiros negros insatisfeitos com os castigos físicos e submetidos a precárias condições; e, o movimento dos quilombos, entre outros, buscavam reivindicar e conquistar condições e direitos a dignidade humana negados pelo projeto de nação brasileira à população negra. A conquista por direitos foi paga com muita luta do movimento social que na década de 1920, buscou uma interlocução com intelectuais, com a publicação de artigos em revistas da época. O movimento conseguiu se constituir como partido político na década de 1930, denominado Frente Negra Brasileira (FNB), mas foi fechado, em 1937, pelo regime da ditadura Varguista.

Nesse contexto social de conflito e luta por espaço, a população negra deparou-se com obstáculos importantes construídos para subalternizá-la, por exemplo, no período histórico escravocrata brasileiro, na condição de não humano. Portanto, processos de escravização, branqueamento (política de imigração de europeus) e genocídio (morte de jovens em comunidades pobres) continuam a ser realidade social de muitos negros/as, que alijados de políticas públicas que garantam a segurança alimentar, saúde e educação, impossibilitam suas atuações nos cargos de liderança e arenas políticas de poder.

A população negra, como historicizado formou o principal grupo que colide com o grupo dominante que em estudos de Bomfim (1993) destacou-se como praticantes do parasitismo e violência política pela aristocracia brasileira nos primórdios do Brasil, males que persistem em ressurgir de tempos em tempos. O autor denunciava que “É monstruoso que, num país, para um orçamento de 300 mil contos, reservem-se 73 mil contos para força pública e apenas 3200 contos para tudo...” (Bomfim, 1993, p. 196). O Estado brasileiro, desta forma, distorcia os fatos e tratava os problemas sociais como caso de polícia. Desse episódio relatado, sabendo-se que a totalidade da população negra na época era pobre, o que restava para essa população era a força pública (Polícia), não muito diferente o que acontece nos dias atuais.

A população negra nesse cenário era apontada como agressivo e incapaz para os estudos, inapto para o convívio social. Esse fato, era corroborado com os estudos higienistas, da antropologia, medicina e direito, dos finais do século XIX e começo do século XX. Como apontado, Cesare Lombroso, cientista italiano era exaltado pelo cientista brasileiro o maranhense Nina Rodrigues, corroborando a doutrina racista, que biologizava os comportamentos, determinado os motivos da delinquência da população negra, em aspectos fisiológico, fenotípico. Esta crença legitimou e justificou a escravidão da população negra. Sujeitados ao seu senhor, tinha possibilidade de adestramento e ajuste ao padrão eurocêntrico à brasileira. Esse padrão era marcado com características pouco heterodoxas e distorcidas em relação ao viés liberal político e econômico europeu (LYNCH, 2007), pois apresentava forte centralização e intervenção do Estado na economia, com aspecto político autoritário e costumes conservadores em relação à participação política popular.

Bomfim (1993), descreveu esse fenômeno de obstaculizar a participação popular por meio da violência, o controle social violento, com o banimento dos setores populares da vida política, foi a marca de atuação do Estado brasileiro que prevaleceu no império e na república, inviabilizando mudanças substantivas. A sociedade brasileira nesse período era mergulhada

no atraso social provocado pelo parasitismo social da elite econômica que aderiu ao conservantismo do *status quo*.

Nesse contexto, a educação atendia aos considerados civilizáveis ou educáveis, tais como filhos dos senhores de engenho que buscavam a educação para preservação e reprodução de lideranças conservadoras. Os cursos de direito, por exemplo, atendiam a demanda da elite econômica na formação de líderes políticos e magistrados que atuavam nas instituições do legislativo e judiciário. Portanto, o controle das instituições estava garantido por políticas educacionais que afastavam a participação popular e propiciava a educação superior a uma minoria de homens brancos.

Entre os males de origem do Brasil, a elite econômica ou aristocracia, os bem nascidos, graças a concentração de riquezas, grandes latifúndios, tem suas provisões necessárias para bem viver, enquanto a maioria da população se jogava a responsabilidade da própria fome. Portanto, para essa aristocracia, o povo (negro, indígena) que não conseguia as provisões mínimas para sobreviver, não as tinha, por culpa própria e debilidade em se desenvolver como ser humano, por isso a justificativa de serem servos/escravos, atrasados, não emancipados e biologicamente dependentes do senhor.

Castro (2001) apontou a face mais perversa da violência, a fome, esse tipo de violência contra o povo foi e continua a ser utilizado para controle social. As necessidades básicas como a segurança alimentar promoveram o adoecimento da população pobre, que em sua maioria era negra. Por exemplo, a cegueira no nordeste brasileira, após as secas, em que desprovido de segurança alimentar, o povo sujeita-se a caridade pública para sobreviver, ou seja, ocorre o poder político e econômico destroem as capacidades de resistência e mobilização da população, estabelecendo o controle pelo paternalismo, coronelismo e clientelismo. Para essa população os direitos sociais não se realizam pela democracia, mas pelo laço de dependência de uma sociedade modelada pelo autoritarismo.

O autor, com estudos sobre a geografia da fome, destacou sobre a necessidade de superar-se o progresso de fachada (latifúndio improdutivo, sistema de grande plantação escravocrata, o atraso, a ignorância, o pauperismo). Pois, o resultado do progresso de fachada, impõe a fome que ataca e viola a dignidade humana, para tanto, urge a sociedade/Estado sair da caridade e partir para políticas públicas inclusivas e tirar os obstáculos que travam o caminho para a justiça social, por exemplo, a infraestrutura agrária, processos de distribuição de produção agrícola, monopolistas e exploradores da fome. Dentro desse cenário, como estabelecer políticas de inclusão se a população não dispunha do básico para sobreviver? Esse quadro do passado, conforme dados PNAD, IBGE está presente no Brasil de hoje.

O atraso social, portanto, ocorreu pela maneira de governar, com a convicção da incapacidade da maioria empobrecida, naturalização das desigualdades sociais; e concentração de riquezas desde a fundação do Estado brasileiro, tudo isso consolida historicamente a privação eternizada pelo não progresso social.

No chamado efeito cascata a degeneração profetizada pelos darwinistas sociais, na realidade era praticada com eficiência parasitária do grupo hegemônico logrou a insensibilidade e violações de direitos de todos os tipos. No enfoque do presente estudo o povo pobre negro/a sofreu com esse infortúnio, porém reativamente, conforme visto, promoveu transformações sociais, em todo o território que foi forçosamente inserido.

Nesse retrato de degeneração social originado não da população negra, mas da elite parasitária, elevou a desigualdade social praticando políticas públicas de exclusão da população negra ao acesso/ingresso na educação formal.

Teixeira (1989) destaca que o ensino superior no Brasil teve no primeiro momento a função de unificar o Estado nação. Nesse sentido, com objetivos preliminares de consolidar as instituições brasileiras, com profissionais para atuar, principalmente, na justiça, medicina, engenharia e política.

Ao analisar os interesses da aristocracia brasileira da época verifica-se, portanto, o afastamento das classes populares desse espaço destinado tão-somente aos filhos dos bem nascidos, ou seja, a universidade em sua origem e até os dias atuais nunca foi um projeto para todos, mesmo com os esforços de inclusão e democratização dos espaços, o fato é não haver vagas para todos.

Partindo dessa reflexão, a população negra sempre esteve longe desse espaço, não havia remota possibilidade de inclusão. Na constituição do Império de 1824, em seu artigo 179, inciso XXXII, dispunha que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos; e em seu inciso XXXIII, determinava que os Colégios e Universidades ensinariam os elementos de Ciências, Belas Letras e Artes (BRASIL, 1824).

No artigo 6º da Constituição do Império de 1824, declara serem cidadãos brasileiros: inciso I: os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos(...). No começo do Império, em 1824, havia número maior de escravos, cerca de três milhões, pois não havia sequer a menção de legislação com medidas abolicionistas, tais como: lei de combate ao tráfico de escravos, Lei 581/1850; Lei do ventre livre, Lei 2014/1871; e lei dos sexagenários, lei 3270/1885. Salienta-se, entretanto, que as leis mencionadas, contrastavam com a realidade miserável da população negra, por exemplo, a longevidade média do escravizado/a não chegava a 60 anos; os nascidos na lei do ventre livre continuavam a ser filhos/as de

escravizados/as, portanto, sem perspectiva de liberdade; e, mesmo com a Lei, continuava a ocorrer o tráfico de escravos.

Importante mencionar que a Constituição Republicana de 1891, em seu artigo 70 restringiu a cidadania da população negra, pobre, mendigos e analfabetos, impedindo de se alistar como eleitor e ser votado. Esse fato legal demonstra o recrudescimento, no começo do século XX, de uma república que pregava o branqueamento e não demonstrava interesse em abolir a escravidão de maneira efetiva, ou seja, uma Lei Áurea distorcida de uma realidade pouco interessada na efetividade legal em dar condições de liberdade à população negra.

Portanto, havia uma política estatal em determinar quem poderia ter acesso à educação e exercer a plena cidadania. O direito a inclusão social por meio do direito social e fundamental da educação era destinado há uma casta aristocrática, nesse período, o país estava muito longe da democratização do ensino quiçá o ensino superior. Verifica-se flagrante distorção não da interpretação legal que atualmente possa ocorrer, mas da elaboração legal, desde seu embrião a lei e o direito eram constituídos declaradamente para uma casta de cidadãos de bem (nascidos).

Teixeira (1989) realizou vários estudos que analisam objetivamente e histórica a educação no Brasil. Destaca em seus estudos a questão da discriminação racial e escravidão indígena foi instrumento que colocou desde as origens as fronteiras conscientes de nativos e brancos. Se firmava uma sociedade colonial diferente da europeia (clero, nobreza e povo), a estrutura social brasileira se formava em senhores brancos, agregados e escravos<sup>4</sup> (pretos e indígenas).

O ensino da época colonial era jesuíta, formal, em latim, sobre a cultura portuguesa, escrituras bíblicas e filosofia aristotélica. Desta forma, se explicitou a justificativa aristotélica do servo/escravo em estado de necessidade, utilizando o cristianismo como método salvacionista de conversão de almas pagãs e, ao mesmo tempo integralizando o território da colônia. O agravante do instituto da escravidão portuguesa foi que o salvacionismo não salvou o negro, mas o lançou como coisa ou ferramenta para girar as engrenagens do mercado e do capital.

Teixeira (1989), destacou que o indígena recebia a educação jesuítica de evangelização, no local da aldeia; os escravos eram educados pelo trabalho forçado, condicionados em senzalas, enquanto o branco recebia educação medieval greco-latino, com teologia ou aristotélica. Os aristocratas (filhos dos senhores) até o século XIX, eram educados

---

<sup>4</sup> A época o autor se referia a escravos, atualmente, orienta-se a se referir como escravizados.

em universidades de Coimbra e tratados como fossem portugueses, segundo Teixeira (1989) no até 1772 foram graduados mais de 2500 jovens da colônia brasileira.

A criação do Reino do Brasil e a vinda da família real portuguesa ao Brasil, por motivo da guerra napoleônica, em 1808, houve a necessidade de operar as poucas instituições brasileiras, para tanto, foram abertas faculdades profissionalizantes de Direito, Medicina e Engenharia. Portanto, o Brasil começou a criar um celeiro de graduados que terminou com a independência em 1823. Os professores régios só vieram a reaparecer em 1837 com a criação do Colégio Imperial Pedro II, com similitudes do sistema do Liceu Francês. Teixeira (1989) aponta que após a independência o Brasil ficou carente de cursos superiores de humanidades.

O agrupamento de faculdades ocorreu no começo do século XX, se assemelhando com a forma de universidade. Entretanto, prevaleceu, nesse período a tradição de escolas isoladas, com agrupamento de metade como universidades ou federações.

Teixeira, um dos fundadores da Universidade de Brasília, não conseguiu observar a transformação da UnB que ocorreria nos anos de 2000 com a implantação das cotas para negros/as na UnB e outras instituições.

Esse fato histórico, corrobora com o entendimento de Paul Gilroy (2001, p. 13) que destacou que a contaminação líquida do mar (diáspora africana) envolveu tanto mistura quanto movimento, o autor, nesse trecho, descreve a diáspora negra africana pelos continentes banhados pelo Oceano Atlântico; e analisa que esses povos africanos ao serem forçosa e violentamente introduzidos na cultura ocidental, ao interagirem com os colonizadores, irromperam-se em contestações éticas, estéticas e políticas que transformaram a sociedade ocidental.

Teixeira (2003), utilizado como uma das referências da história da Educação no Brasil, foi um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), instituição essa que em 2003, revolucionou, conforme será visto, o processo seletivo vestibular ao usar o fenótipo da raça negra e o mecanismo de cotas para inclusão da população negra que começou a ocupar e transformar o espaço mantido e dominado secularmente a uma casta de aristocratas de maioria branca.

Como foi demonstrado, o negacionismo da existência do racismo em uma sociedade que em seu embrião se dividia em raças, com fundamentação e projeto de nação racista, buscava atenuar os conflitos e tensões resultantes das demandas da maioria não branca, ou seja, a minoria branca e mestiça aos olhos europeus, precisava para se consolidar no poder de instrumentos de controle social. Nos anos de 1870 em diante, com o declínio do sistema escravocrata, acendia o sinal de emergência da aristocracia, em relação ao que realizar para

continuar no poder e, ao mesmo tempo controlar os conflitos sociais. As leis abolicionistas que daí se seguem, conforme será visto, não tinham o condão de mudar uma realidade em que se cristalizava valores racistas e segregacionistas.

A escapatória para o novo projeto de dominação foi a miscigenação, branqueamento, e negação oficial do racismo. Esse projeto de nação, portanto, se configurava e reconfigurava buscando conservar as instituições de poder dominadas pela aristocracia de pele clara.

No entanto, a população negra se refaz, reinventa e ressignifica se constituindo como resistência e movimento social organizado. Conforme destacado por Gilroy (2001) a mistura e movimento foram contaminantes, apesar de intensos esforços de deter a ascensão da população negra, esta mudou o Estado ocidental branco que teve de se remodelar e se transformar para resistir aos pontos de tensões sociais. O racismo apesar dos avanços continua a colaborar com as desigualdades e violência social.

## 2.2 Racismo, desigualdade e exclusão

As conquistas do movimento negro e sociedade brasileira foram frutos de avanços que dependeram de processo histórico de luta da população negra e de todos que buscavam pela justiça social em sensibilizar a sociedade sobre o processo incompleto da abolição da escravidão e seus efeitos sobre seus descendentes. Bastide e Fernandes (2008), destacaram que:

A industrialização, urbanização da cidade de São Paulo, o afluxo de imigrantes, o aparecimento de classes sociais bem estratificadas, deixando, porém, subsistir subterraneamente, como num edifício em conserto, partes inteiras da antiga sociedade tradicional [...] (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 154).

Portanto, apesar da abolição da escravidão formal, o edifício social na primeira república continuou aversivo a participação popular, especialmente, de negros/as. O lugar do negro/a continuava na senzala, agora, com aparência de favelas, guetos, ou seja, apartados, segregados da sociedade. Mas, utilizados como mão-de-obra para executar serviços que o branco não se prestava a fazer. O migrante branco, apesar dos conflitos culturais de língua e costumes, se insere na sociedade brasileira, com outra categoria de *status*:

Os brancos, à medida que se incorporam a “classes dominantes”, do ponto de vista racial, não sentem o peso e os efeitos do “preconceito de cor”. O mesmo não acontece com os negros, que aprendem desde cedo “a ficar em seu lugar” e isso quase sempre por meio de humilhações, de ressentimentos e de frustrações, que passam despercebidos à maioria dos brancos (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 287).

De acordo com trecho acima inicia-se edificação do racismo que aponta o lugar do negro e do branco, naturalizando os espaços de cada um, se consolida o racismo estrutural,

com aparência republicana.

Almeida (2018) didaticamente define três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural, relacionando-os com racismo e subjetividade; racismo e Estado e racismo e economia. Na concepção individualista:

Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais serão as principais formas de enfrentamento do problema. (ALMEIDA, 2018, p. 28).

O racismo é inerente ao comportamento do sujeito, portanto bastaria à educação enfrentar o problema. Entretanto, a ação do racismo individualista pode ser combinada com a ação das instituições, agindo coletivamente contra determinado grupo étnico, esta é a concepção institucional:

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça (ALMEIDA, 2018, p. 29).

Nesta concepção há um avanço nos estudos sobre racismo, dado que as ações não estão consubstanciadas somente nos comportamentos dos sujeitos, mas nas formas de controle social que o Estado por meio das instituições provoca ações sociais que orientam o lugar de cada sujeito na sociedade ou fora dela. As funções institucionais agem de maneira a naturalizar as relações sociais estabelecidas, tornando imperceptíveis ou perceptíveis o racismo, ou seja, agindo diretamente (não é permitido a entrada de negros/as) ou indireta (precisamos de empregados com boa aparência). No caso brasileiro, o racismo indireto ou invisível é o mais utilizado, por exemplo, quando não existem nos espaços políticos representações sociais de presidente, governadoras, prefeitas, deputadas e senadoras negras; ou nos cargos de poder e liderança, tais como juízes/as, executivos/as. Almeida (2018) destaca a definição de instituição:

[...] são modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a torna normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais (HIRSCH, JOACHIM, 2007, p. 26 apud ALMEIDA, 2018, p. 29).

As instituições são braços do Estado que buscam garantir a estabilidade aos sistemas sociais, por orientação, ao definir agendas de políticas públicas, orienta sobre formas de articulação harmônicas entre os poderes locais, regionais e nacionais. Dentro desta



perspectiva o racismo se torna política oficial do Estado que age de maneira direta ou indireta, exercendo poder de polícia, delimitando os espaços e controlando a circulação e permanência dos sujeitos. Hamilton e Ture (1967 *apud* ALMEIDA, 2008) trazem exemplos de racismo individual e institucional:

Quando terroristas brancos bombardeiam uma igreja negra e matam cinco crianças negras, isso é um ato de racismo individual, amplamente deplorado pela maioria dos segmentos da sociedade. Mas quando nessa mesma cidade – Birmingham, Alabama – quinhentos bebês negros morrem a cada ano por causa da falta de comida adequada, abrigos e instalações médicas, e outros milhares são destruídos e mutilados fisicamente, emocionalmente e intelectualmente por causa das condições de pobreza e discriminação, na comunidade negra, isso é uma função do racismo institucional (p. 34).

Nas concepções de racismo apresentadas por Almeida (2018) o estudo se aprofunda e sua tese se apresenta na concepção de racismo estrutural:

(...) Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são próprios -, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte desta mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Descortina-se a verdadeira essência dos racismos na sociedade, há uma normalidade ou naturalização do racismo na composição social. Uma forma sofisticada de controle que obstaculiza a ascensão da população negra aos espaços de poder. A sociedade brasileira é racista, logo sua estrutura também representa o modo de operar racista. A Educação, dessa forma, é uma das instituições reprodutora e mantenedora dessa estrutura racista. Portanto, ao tomar ciência desse fato, a articulação do movimento negro avançou no sentido de consolidação legal e luta pela inclusão nos espaços de poder.

As ações políticas, portanto, como políticas públicas, devem agir conjuntamente, nos espaços, sob uma proposta multidisciplinar. Isso será fundamental para eliminar o comportamento racista, punir severamente os autores de racismo e possibilitar a ampliação da participação da população negra nas arenas políticas. Possibilitará, também, a inserção das demandas dessa população nas pautas de políticas de inclusão e diminuição da desigualdade social.

A luta pela efetividade legal dos direitos conquistados, no entanto, dependem da vigilância dos interessados em não permitir que sejam vilipendiados os direitos pelo Estado, instituições e sociedade. Almeida (2018) apresenta algumas ações das instituições para combater o racismo estrutural, tais como:

a) Promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (ALMEIDA, 2018, p. 37).

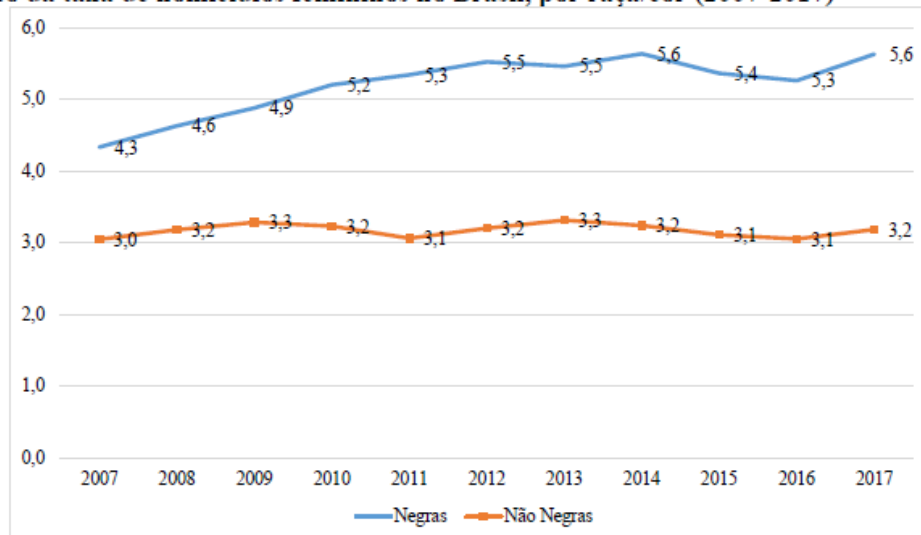
Almeida (2018) enfatiza que “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção”, conforme estudos já apresentados e promovidos pela UNESCO a partir de 1950, no Brasil não prevalece, infelizmente, a democracia racial, mas um racismo latente, estrutural corrobora com os estudos do autor, pois:

(...) 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 (ALMEIDA, 2018, p. 39).

A maneira sistemática e estrutural do racismo ainda opera no Brasil persistentemente, por exemplo, ao analisar o atlas da violência — 2019, observa-se a alta taxa de mortalidade de jovens negros e mulheres negras. Segundo o relatório do Atlas da Violência a proporção de mulheres negras vítimas de violência letal atingiu a 66% de todas as mulheres assassinadas no Brasil em 2017, conforme apresentado no Gráfico 2.

**Gráfico 2** — Evolução da taxa de homicídios femininos no Brasil (2007 – 2017)

**Evolução da taxa de homicídios femininos no Brasil, por raça/cor (2007-2017)**

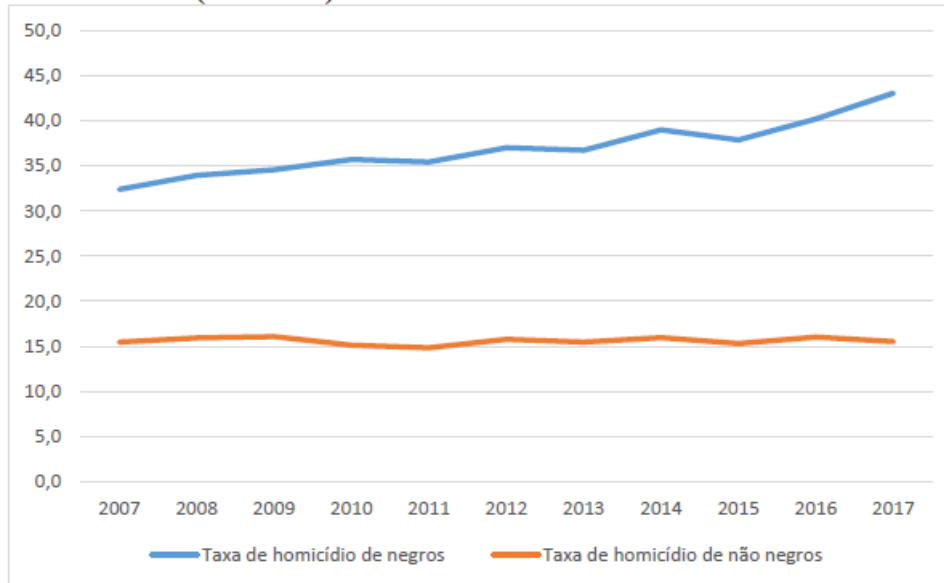


Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Aqui nós agregamos a classificação de raça/cor do IBGE, onde chamamos de “negras” as somas de pretas e pardas e “não negras” a soma de brancas, amarelas e indígenas. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

Em relação aos jovens negros de 15 a 29 anos, o número de mortos em 2017 atingiu a 75,5% das vítimas de homicídios. Correspondendo a taxa de homicídios, a cada 100 mil negros morreram 43,1 e não negros morreram 16, ou seja, um não negro vítima de homicídio corresponde a 2,7 jovens negros mortos por homicídio, conforme se observa no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Evolução da taxa de homicídios entre negros e não negros no Brasil (2007-2017)**

**Taxas de homicídios de negros e de não negros a cada 100 mil habitantes dentro destes grupos populacionais – Brasil (2007-2017)**



Fonte: Os dados de homicídios foram provenientes do MS/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. Observação: O número de Negros foi obtido somando pardos e pretos, enquanto o De não negros se deu pela soma dos brancos, amarelos e indígenas, todos os ignorados não entraram nas contas. Elaboração Diest/Ipea e FBSP.

Portanto, o racismo estrutural continua a matar a população negra, com forte tendência a ascendência do número de homicídios entre jovens e mulheres negros/as. Conforme o relatório de Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2019), as desigualdades de rendimento são importantes entre os grupos de cor ou raça da população: dos 16,4% da população branca tem 10% com maiores rendimentos apenas 5% desse percentual com maior rendimento representa a população negra (preta, parda). Analisando os que tem menores rendimentos ocorre o inverso, dos 10% com menores rendimentos, 13,5% desse percentual é da população negra, enquanto 5,5% da população branca, se o Brasil fosse uma sociedade igualitária, o relatório apresenta que 10% das pessoas de cada grupo cor ou raça tem distribuição uniforme, considerando dez classes de rendimento. Em valores de 2018 o rendimento médio domiciliar do negro era de R\$934 diante de R\$1846 da população branca.

O Brasil continua a ser um dos países mais desiguais do mundo, mesmo diante das políticas de ações afirmativas, como as cotas no ensino superior e serviço público federal, Estatuto da Igualdade Racial — Lei 12.288/2010, prescrevem oportunidades de acesso e

mudanças efetivas nas áreas do trabalho, educação, saúde e lazer para a população negra, esta realidade perpetua a pobreza que impossibilita a negros/as participarem plenamente da sociedade.

Em relação à proporção com restrição de acesso à educação, a proteção social, a condição de moradia e a serviços de saneamento básico, destacando-se negro/as diante de branco/as: com restrição ao acesso à educação, brancos/as 23% e negros/as 31,3%; com restrição a proteção social, brancos/as 2,2% e negros/as 3,8%; com restrição a condições de moradia, brancos/as 9,2% e negros/as 15,5%; com restrição a serviços de saneamento básico, brancos/as 27,9% e negros/as 44,5%, ou seja, mesmo na restrição a serviços públicos essenciais, em todos os itens, a população negra é a que sofre maior exclusão (IBGE, 2019).

Diante desses dados do IBGE (2019) a população negra brasileira, apesar das conquistas históricas desde as origens do Brasil, tem sua liberdade de atuação como cidadão limitada, com sérias dificuldades para alcançar o melhor aproveitamento, por exemplo, no ensino superior. Os déficits de acesso ou restrições do negro/a na sociedade brasileira são superiores às restrições do branco/a pobre.

O cenário de desigualdade racial se reflete nos jovens negros/as que frequentam o ensino superior em que representa metade da frequência do jovem branco/a. O espaço de ensino superior considerado mais democrático foi o ensino público superior, em razão das políticas de melhoria do fluxo escolar implantado, nestas duas primeiras décadas desse século, tais como ações afirmativas, com o mecanismo da cota para o ensino público superior, com recorte social e étnico racial.

A raça negra sempre utilizada historicamente como mecanismo de exclusão, é utilizada como mecanismo de inclusão de um povo marcado e estigmatizado que rompe as fronteiras do preconceito e ressignificam o espaço universitário.

### **2.3 Inclusão racial na população brasileira**

As instituições dentre elas a escola e a universidade, como já visto, demarcará os espaços para atender aos ideais de conservação dos poderes pela aristocracia brasileira, entretanto, em decorrência do histórico de luta por direitos, foi inserido no ordenamento jurídico brasileiro, abundante legislação para possibilitar a inclusão social pleiteadas desde a abolição formal da escravização de seres humanos negros/as no Brasil.

Marco legal fundamental interno no Brasil, divisor de águas ou uma revolução legal, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), aclamada como

constituição cidadã, logo nos seus dispositivos iniciais, possibilita ao estudioso supor um Brasil diferente do passado.

O dever ser prescrito em suas letras e principalmente nos artigos 3.º e 5.º os objetivos e fundamentos de uma sociedade que busca a igualdade tanto material, por meio da lei, como a formal perante a lei são exemplos da mudança de rumo desejada constitucionalmente. Inspirada na igualdade material ou busca de levar a igualdade aos casos concretos da realidade, por um conjunto de ações estatais que objetivam atender a determinado segmento social, as chamadas políticas públicas, com leis e regulamentos são elaboradas pelo legislador para a diminuição das desigualdades, como, por exemplo, a Lei 12.288/2010.

A Lei 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, foi um avanço em relação a positivação legal de direitos à população negra brasileira ao atualizar um conjunto de normas legais tais como Lei 7.716/1989 — crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, Lei 9.029/1995 — combate à discriminação nas relações de trabalho; Lei 7.347/1985 — Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências; e Lei 10.778/2003 — Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados.

Deve-se assinalar, também, o Decreto n. 8.136/2013, que aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial — Sinapir, instituído pela Lei 12.288/2010 (BRASIL, 2010). O Estatuto da Igualdade Racial, em seu artigo 4.º dispõe sobre ações que buscam a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural, tais como:

1. Inclusão de políticas públicas para o desenvolvimento econômico e social;
2. Medidas, programas e ações afirmativas;
3. Modificação nas estruturas institucionais do Estado para enfrentar e superar desigualdades decorrentes do preconceito e discriminação étnica;
4. Ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica em todas suas modalidades (individual, institucional, estrutural);
5. Eliminação de obstáculos históricos e outros que impedem a representação pública e privada de grupos étnicos;
6. Estímulo as iniciativas da sociedade civil para o combate às desigualdades étnicas.
7. Implementação de programas de ação afirmativa para enfrentar as desigualdades étnicas na educação, cultura, esporte, lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, justiça entre outros.

O Estatuto de Igualdade Racial adota o termo etnia ou étnico em vez de raça.

Guimarães destaca que:

(...) "raça" é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de "cor" enseja são efetivamente raciais e não apenas de "classe" (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Pelo trecho acima, decorre que a raça não tem fundamento científico biológico, mas é uma categoria analítica importante para apurar e estudar o racismo, usado pelo colonizador para dominação; e o termo raça foi ressignificado pela população negra como instrumento de luta e identidade. Entretanto, o documento legal ao utilizar do termo etnia, se remete as várias etnias africanas que continuam a ser atacadas, modificadas e exterminadas, pela cultura dominante.

O contato entre as etnias, recriaram identidades culturais, pertencimentos, resistências, comportamentos, rituais que podem configurar em novo grupo étnico. Portanto, o conceito de etnia é mais amplo que raça, pois comporta a raça constructo social e o que se produz como cultura. A norma legal ao se referir a etnia busca, por conseguinte, ampliar o raio de ação normativa a grupos negros que possuem relação de pertença, por exemplo, comunidades quilombolas, ribeirinhos e comunidades urbanas que sofrem toda a sorte de preconceito e discriminação racial.

No parágrafo único do artigo 4.º do Estatuto de igualdade o legislador para que serve as ações afirmativas (...) "políticas públicas destinadas a reparar distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias na esfera pública e privada, durante o processo de formação social do País."

Verifica-se a vontade do legislador em combater não somente a desigualdade formal, mas de provocar o Estado a realizar/elaborar medidas de discriminação positivas para diminuição de desigualdades sociais entre grupos sociais historicamente alijados de direitos fundamentais para a promoção da dignidade humana. Atendem, outrossim, ao reconhecimento das instituições que estruturam o Estado em romper com o racismo estrutural e demais formas racistas e segregacionistas.

O Estatuto cria o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) que conforme o Título III tem como objetivos:

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

- I – promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;
- II – formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;
- III – descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;

- IV – articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;
- V – garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

Os cinco objetivos do Estatuto serão executados por programas de ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União. O Sinapir, atualmente, está ligado à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, alocado no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Do Capítulo II do Estatuto, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e Lazer, os artigos 9º e 10, tratam de atividades educacionais (...) adequadas a seus interesses e condições (...); para o cumprimento do dispositivo evoca os governos federal, estaduais e municipais para providenciar: I – ampliação do acesso à população negra ao ensino gratuito (...); II – apoio a entidades que mantenham espaços de promoção social e cultural (...); III – desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a cultura da população negra faça parte da cultura da sociedade; IV – fortalecimento da juventude negra.

Ao envolver todos os entes federativos o legislador envida esforços para a aplicabilidade e efetividade normativa. Entretanto, o artigo remete aos governos; e caberá ao poder executivo destinar recursos prioritariamente aos entes federados que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica, ou seja, coloca a decisão nas mãos das organizações sociais. Não há obrigatoriedade para participar do sistema, o ente federativo poderá assinar termo de adesão.

Portanto, o orçamento será definido pelos planos plurianuais e anuais da União Federal; e a elaboração do plano nacional de promoção da igualdade racial com metas, princípios e diretrizes a ser elaborado pelo poder executivo federal; ou seja, a lei deixa ao desejo dos governos a adesão, implantação, teto orçamentário e organização social. Por isso, dependendo da política governamental, pode haver avanços ou retrocessos na aplicação e implantação da política pública referida pelo projeto e amparado legalmente pelo Estatuto de Igualdade Racial.

Referente a Educação formal, segundo o art. 11, § 1.º:

Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

O dispositivo reproduz a Lei 9.394/1996 — lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), com a alteração do dispositivo estabelecido pela Lei 11.645/2008, que altera a LDBEN, introduzindo o seguinte artigo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

A escola como reprodutora do *establishment* no processo pedagógico deve romper com o comportamento preconceituoso, violento e intolerante da sociedade racista. Sendo o racismo aprendido, romper com o racismo histórico e estrutural a partir da escola, este é o propósito legal.

Silva (2000), na produção da identidade e da diferença faz o educador compreender a desenvolver instrumentos necessários para alcançar o estudante, entendendo, primeiramente, como se dá a produção social da identidade e diferença, por meio dos estudos culturais. Entender que a sociedade, como o espaço escolar é preenchido por culturas hegemônica e cultura representativa de grupos não hegemônicos. Nesse ponto, transparece a luta pelos espaços de poder.

Esta luta compreendida como contato cultural e transformação, pode ser amenizada desde que não se processe a fixação da diversidade. Nesse caso como a identidade a cultura não são fixas, ela se constitui conforme os contatos ou fricções entre zonas fronteiriças. Há fronteiras no local em que há diferenças, assim entender as diferenças e a constituição da identidade, propicia ao educador entender o educando, a instituição escolar e seu objetivo de romper fronteiras e preconceitos entendendo o outro, conhecendo a história do diferente.

Para a compreensão multicultural, por exemplo, pode-se propor no Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma flexível para atender as demandas dos estudantes, espaços dentro e fora da escola em que se possam ocorrer debates críticos sobre o poder, a cultura e a constituição da identidade cultural.



Silva (2000) propõe o questionamento que conscientize os estudantes dos motivos de existirem culturas hegemônicas e culturas dominadas, conhecer outras realidades se enriquecer e quebrar com preconceitos, isso implica em não somente aceitar ou respeitar a diferença, mas conhecer a história do negro e outros grupos étnicos e o processo de superação e resistência histórica de luta por direitos e reconhecimento como cidadão.

O destaque do legado cultural do negro é importantíssimo para a constituição da identidade cultural brasileira. Portanto, importante salientar que não é possível trabalhar cultura como folclore, mas ter uma compreensão cultural de todos os fazeres materiais e imateriais, organização social, política que caracteriza a fronteira da diferença.

Para se consolidar o acesso ao espaço universitário, os níveis anteriores de ensino, por meio da lei, devem elaborar PPCs que valorizem a auto estima do negro e demais grupos, possibilitando aos estudantes lutar por lugares historicamente negados devido a sua posição social, raça, gênero entre outras características discriminatórias. Entretanto, os fossos e desigualdades entre as escolas de ensino fundamental e médio, continuam a perpetuar distorções de imagem entre “escolas de rico”, “escolas de classe média” e “escolas de pobre”. Apesar das Leis, no são Brasil, as políticas educacionais são bandeiras de governos, por isso, a necessidade, urgente, de se criar políticas educacionais continuadas, como projeto de Estado, com propostas de escola inclusiva.

No ensino superior são ofertadas disciplinas nos cursos de licenciatura, para a formação de professores e profissionais da educação, tais como: Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos e Diversidade; Tópicos em Cultura e diversidade étnico racial, com objetivos na formação de professores com expertise e sensíveis para trabalhar dentro e fora da sala de aula, em comunidades ou temas que permeiam a realidade local e global; e possibilitem o debate crítico do discurso transversal dos direitos humanos, reconhecimento de direitos a grupos minoritários ou minorizados, relações étnico-raciais, diversidade entre outros. Entretanto, observa-se a carência de professores universitários para a formação desses professores, fato agravado, atualmente, pelo Ofício 01/2020 — MEC que proibiu a contratação de professores e demais profissionais, nas universidades federais, para o ano de 2020.

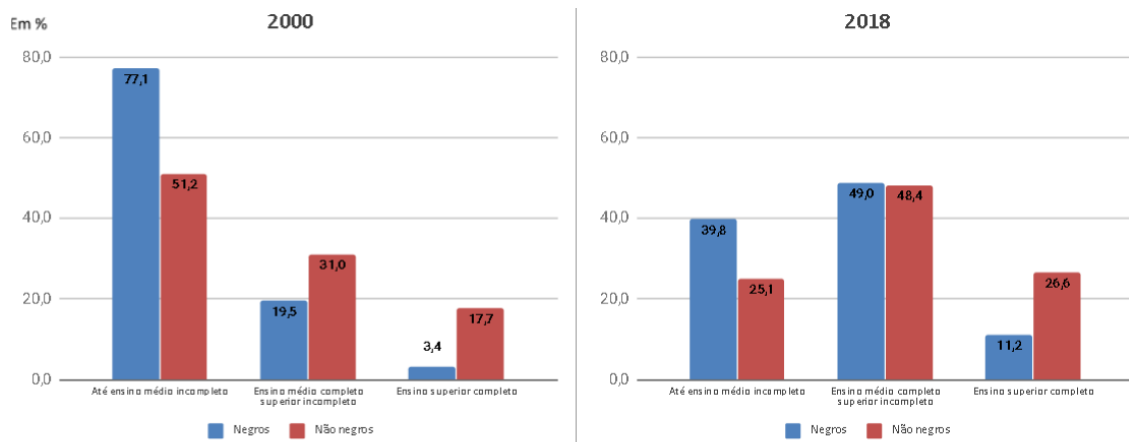
Apesar dos espaços conquistados, o negro/a, atualmente, continua a enfrentar vários obstáculos dentre eles o racismo estrutural que multiplica as distorções legais, dificulta ou limita sua atuação, na escola, emprego e postos de liderança. Gonzaga (2019) trouxe estudo a respeito da população negra paulista da Região Metropolitana da cidade de São Paulo. Utiliza dados do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE/DIEESE, 2020) em parceria com o

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2017). O estudo constatou que a população negra está entre os segmentos com maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Em 2018, o desemprego atingiu 19,2% de negros e 14,7% dos não negros da população economicamente ativa (PEA).

Ao analisar o percentual de profissionais universitários autônomos, empregadores, o percentual de negros atingiu 4,3% ao passo que os não negros 8,3%. Em relação ao tempo médio de estudo entre os ocupados com 25 anos, os negros têm em média 9,5 anos enquanto os não negros 11 anos, desde o ano 2000 houve um aumento de 1,9 anos de estudo para a população negra (GONZAGA, 2019).

A conclusão do curso de graduação entre os ocupantes, Gonzaga (2019) aponta que entre os negros houve 11,2%; e não negros 26,6% de concluintes. Entretanto, esse dado se comparado ao ano 2000 triplicou entre os negros, isso pode ser o efeito da política de ações afirmativas e expansão do ensino superior, conforme Gráfico 4.

**Gráfico 4 - Distribuição dos ocupados, por nível de escolaridade, segundo raça/cor. Região Metropolitana de São Paulo – 2000 – 2018**



Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão. Convênio Seade-Dieese e Ministério do Trabalho/FAT. Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED).

Elaborado por Gonzaga, 2019.

O estudo de Gonzaga (2019) destaca também que mesmo o ocupado negro graduado, recebe menos que o graduado não negro, em razão que o não negro graduado ocupa mais cargos de direção do que o negro graduado (não negros 49,4%, negros 33,4%). Os cargos menos qualificados de execução os negros ocuparam a 38,8% e tarefas de apoio 22,8% enquanto os não negros respectivamente ocuparam 29,7% e 16,2%.

Logo, os dados trazidos por Gonzaga (2019), ratifica a justificação argumentativa que a luta por igualdade material continua incompleta; e que o processo da segunda abolição não terminou. Apesar da melhoria na qualificação da população negra, o desafio de ocupação de cargos de liderança e reconhecimento profissional não foram vencidos.

### **3 MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E DIREITOS HUMANOS – BUSCA PELA IGUALDADE MATERIAL**

Conforme abordado no capítulo anterior, a raça e o racismo foram mecanismos de controle social utilizado pelo colonialismo para dominação e exercício do poder sobre a população predominantemente negra e indígena.

Historicamente, a linguagem dos direitos humanos internalizada em movimentos de luta pelo direito a ter direito, irrompeu vários grupos sociais institucionalmente não representados. Em escala mundial, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, o movimento negro, avançou para arenas políticas e espaços sociais, para se manifestar e reivindicar a efetividade legal do princípio basilar da dignidade humana.

Estados em arenas internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), Fóruns Sociais, Congressos propiciaram esses momentos que instigaram os governos e estruturas de poder a se moverem no sentido de introduzirem em sua legislação Leis e propostas para políticas públicas de ações afirmativas. Os direitos humanos no Brasil, transformados em direitos fundamentais, acirraram lutas para a prevalência da igualdade com equidade. Neste capítulo 3 será tratado de como esse domínio racista foi contestado pelo movimento negro brasileiro.

#### **3.1. A organização de resistência — espaços em disputa**

Nas colônias e espaços onde o processo histórico de dominação pelo colonizador europeu instituiu e permitiu a coexistência e relações sociais de subalternidade, formou-se uma sociedade predominantemente heterogênea, onde os espaços humanos foram bem demarcados, pela cultura dominante.

O domínio como foi visto, geralmente, era exercido pela força, as normas sociais, costumes e até o direito positivado institucionalizaram o grande abismo social entre a aristocracia e o povo. A ascensão social da administração caseira a esfera pública foi a instituição de regras para normalizar os seus membros para se comportarem, quem não respeitasse as regras sociais eram considerados anormais ou associais (ARENDDT, 2001). Trazendo para a sociedade brasileira, a naturalização dos componentes sociais em providos de liberdade, capazes de pensar e liderar; e daqueles desprovidos de liberdade, pelo fato de serem considerados inumanos, demarca os territórios e as tarefas de cada qual dentro desse espaço social.

A condição de ser humano é desmontada, dividida, distorcida e ressignificada transformando, sujeitos em peças que fazem girar a grande engrenagem social. Na sociedade brasileira, a invisibilidade do humano é posta como estratégia de dominação, visto que na esfera pública “Para nós, a aparência — aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos — constitui a realidade (ARENDRT, 2001, p. 64). Portanto, os chamados negros/as na sociedade brasileira que surgia ficava na sombra, no ambiente caseiro, impedido legalmente em se constituir como humano e visível na esfera pública. As aparições na esfera pública eram consideradas ofensa à normalidade, escândalos negros/as aparecerem nos espaços comerciais, como consumidores ou em festas como convidados. Continuando com Arendt (2001):

Assim, a desgraça da escravidão consistia não só no facto de o indivíduo ser privado de liberdade e visibilidade, mas também no medo desses mesmos indivíduos obscuros de que, por serem obscuros, morreriam sem deixar vestígio algum de terem existido (p. 70).

Vê-se como os donos do poder fizeram adoecer, aniquilar o outro. Nos quase 300 anos de escravidão oficial, o Estado brasileiro submeteu a população negra à:

[...] condição de *cousa*, sujeito ao *poder* e *domínio* ou propriedade de um outro, é havido *por morto*, privado de *todos os direitos*, e não tem *representação alguma*, como já havia decidido o Direito Romano. Não pode, portanto, pretender direitos políticos, direitos da *cidade*, na frase do Povo Rei; nem exercer cargos públicos: o que se acha expressamente consignado em várias leis pátrias antigas, e é ainda de nosso Direito atual, como princípios incontestáveis, embora elas reconheçam ser esse um dos grandes males resultantes da escravidão (MALHEIRO, 2014, p. 03).

Como morto privado e desgraçado pelo esquecimento, a população negra ficou alijada de qualquer forma de possibilidade de ascensão social. O espaço em que poderia atuar era demarcado pelas normas jurídicas e sociais. Malheiro em 1866, em seu trabalho *A escravidão no Brasil — Ensaio histórico jurídico-social*, apresenta como era o tratamento jurídico da população negra, ou ao negro/a que extrapolava os espaços demarcados:

O Juiz deve determinar na sentença o *número* de *açoites* da condenação, não podendo o escravo levar mais de 50 por dia; assim como o tempo e maneira de trazer o ferro. Este arbítrio deve ser exercido com toda a prudência e humanidade, de modo que não exceda uma justa punição, e degenerem em pena mais grave do que a lei assim quis impor, como seria se o castigo fosse tal que dele proviesse ou pudesse provir a morte (MALHEIRO, 2014, p. 07).

Mesmo após a proibição de açoites desde a Constituição Imperial de 1824, Malheiro (2014) destacou que somente ao escravizado era possível a imposição de tal pena. Com espanto verifica-se, no trecho acima, o trabalho do juiz em sentenciar ao carrasco que não exceda à justa punição. Atualmente, apesar de a lei ser taxativa em relação à proibição da tortura, comumente há denúncias de violência a pessoas negras de sentenciados, presos e de jovens e adultos negros assassinados, tal como apontado pelo Atlas da Violência:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. (Atlas da Violência, 2019, p. 49).

Nota-se que as penas descritas no século XIX, por Malheiro (2014), continuam a acontecer, de várias outras formas, com afronta às normas penais e ao melhor entendimento sobre direitos humanos. Diariamente, um número importante de homicídios de jovens e adultos negros são registrados. Verifica-se a negligência Estatal e a banalização da morte da população negra, com ausência de política de segurança pública e demais políticas públicas que garantam e promovam a diminuição de homicídios e aumente a qualidade e perspectiva de vida desses jovens e adultos negros.

Nesse contexto de exclusão a população negra como foi visto, luta para ocupação de espaços historicamente negados. No final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, iniciara-se a elaboração de normas com finalidade de aplicação e implantação de ações afirmativas, fruto de um processo histórico de lutas motivadas pelos movimentos sociais negros e outros movimentos com bandeiras progressistas (trabalhista, feminista/negro, indígena, pessoas com deficiência, LGBTQI+, entre outros) que buscaram o reconhecimento identitário e cultural, assim como a conquista de lugares de fala nas arenas decisórias, fóruns e espaços do poder político interno e externo ao Brasil.

Em relação aos grupos que constituem os movimentos sociais, Gohn (2007) destacará a existência do âmbito interno e externo:

As duas faces compõem uma visão de totalidade dos diversos grupos; internamente, eles constroem repertórios de demandas segundo seus valores, crenças, ideologias etc. e organizam as estratégias de ação que os projetam para o exterior (GOHN, 2007, p. 255).

Nota-se que as bandeiras progressistas erguidas pelo movimento social negro tem peculiaridades que a diferenciam, por exemplo, do movimento feminista. As mulheres negras possuem demandas próprias, como a luta antirracista que busca alterar a ordem racista vigente e mobilizar outras categorias não atingidas pelo racismo. tais como a de mulheres brancas com condições materiais e simbólicas melhores que das mulheres negras. No caso, das sociedades brasileiras e norte-americanas, todavia, serem Estados com uma população heterogênea, os sistemas racistas tiveram suas peculiaridades e reagiram às realidades sociais de forma dispare.

O resultado das relações étnico-raciais e seus conflitos, orientaram os grupos sociais a se organizarem em movimentos. Gohn (2007) irá chamar os movimentos construídos a partir de características da natureza humana: sexo, idade, raça e cor de movimentos sociais de segunda categoria. Esse tipo de movimento, segundo Gohn (2007), tem características universalizantes, visto que ultrapassa o gênero e gerações e mobiliza toda a sociedade. Foram movimentos que pavimentaram o direito a ter direitos, não mais separados em classes, mas pulverizados em diversos grupos sociais de toda a ordem e demandas.

Para se contextualizar o meio em que foi construído e modelado os movimentos negros, se faz importante tecer um breve panorama histórico e social do ambiente estadunidense e brasileiro na formação do movimento social negro.

É notória a influência estadunidense na elaboração do que se denominou Ações Afirmativas. Estudo de Araújo (2009) destaca que o processo de colonização do território que passou a se chamar Estados Unidos da América (EUA) foi o processo de ocupação tendo em vista o ocupante britânico, ou seja, a civilização que se desenvolveria no processo de ocupação era homogênea, desconsiderando, totalmente, a inserção de grupos indígenas na modelagem social que se iniciara.

Para fazer a roda da economia estadunidense funcionar, numa sociedade formada essencialmente de fazendeiros, havia a necessidade de mão-de-obra. A solução foi a escravidão de africanos. Iniciava-se a diáspora africana e a constituição de uma sociedade formada de um lado de cidadãos anglo-saxões brancos e de outro de mulheres, crianças, povos indígenas, negros, latinos, orientais e brancos de outras culturas. Nesse quadro que se desenha, aquela sociedade com pretensões homogêneas se constituiu em heterogênea e excludente, pois o direito a igualdade era para uma pequena parcela tradicionalmente, branca, anglo-saxã e homem (ARAÚJO, 2009).

O novo mundo que se descortinava, portanto, não integrava, mas segregava geograficamente os povos que o compunha. No final do século XIX e começo do Século XX o Estado por suas instituições elabora normas rigorosas de segregação racial de espaços e comportamentos, essas normas foram apelidadas de Jim Crow que se referia a semelhança atribuída entre os pássaros corvos e a população negra. Após, anos de lutas, a população negra teve um vento favorável da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. A polarização provocada pela Campanha Nazista aproximou interesses nacionais e de grupos sociais internos que passaram a envidar esforços para combater o preconceito racial nazista (TAKAKI, 1993 *apud* ARAÚJO, 2009).

A 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial abalou o novo e velho mundos, provocando pequenas revoluções legais e de comportamento em relação às minorias segregadas. Em 1941, o

presidente Roosevelt, em seu *New Deal*, por meio de ato executivo permitiu a contratação de negros para trabalhar em fábricas de Armas. A razão da emergência era a falta de mão-de-obra, isso oportunizou à população negra iniciar sua participação na divisão social do trabalho remunerado, como membro de uma causa que unia a nação contra a dominação nazista. Esse Estado liberal que excepcionalmente se torna o Estado progressista e interventor, buscou por soluções práticas de melhorar a economia e oportunizou a criação do Comitê de Práticas Justas de Emprego. A partir de 1960 passou a se chamar Comissão de Oportunidades Iguais de Trabalho (ARAÚJO, 2009).

Nessa nova proposta de Estado a luta social interna começa a se intensificar com a bandeira dos direitos civis. Gradativamente, havia uma percepção de abertura, com o fim da segregação nas forças armadas, no final dos anos de 1940; a mudança de posicionamento da Suprema Corte que em 1954, no Caso Brown contra a Secretaria de Educação, declarou ilegal a separação de raças nas escolas públicas. A partir do Caso Brown o entendimento da Suprema Corte foi de estender os efeitos também para os parques, balneários, praias públicas, ônibus, restaurantes, aeroportos e auditórios municipais (ARAÚJO, 2009).

A luta pelos direitos civis que percorreu o Sul, nos anos de 1950; o boicote aos ônibus Montgomery, no Alabama, em 1955; a invasão (ocupação) de restaurantes findou na Lei do Direito ao Voto, em 1964 e em 1968, a Lei que tornou ilegal a discriminação na educação, no emprego, e em locais públicos e eleições (MENEZES, 2001 *apud* ARAÚJO, 2009), fez abrir a possibilidade de entrada na esfera pública da participação política da população negra e indícios de implantação de políticas de ações afirmativas para o negro/a estadunidense.

No Brasil, como foi visto, no período da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, ocorreu o alinhamento inicial de Vargas com os países fascistas do Eixo e o reposicionamento contrário e alinhamento com os Aliados. Freyre irá contrapor em discurso, na cidade de Salvador a respeito da ameaça nazista e a mistura racial/cultural, defendendo a ideia de democracia étnica e social brasileira.

Ao contrário dos EUA o (pós) guerra não estimulou a elaboração de políticas de igualdade social ou racial. Com a extinção da Frente Negra Brasileira (FNB) pelo Governo Vargas (GUIMARÃES, 2002), o Movimento Negro passou por um momento de acomodação ou refluxo, passando da luta política para a luta cultural. O silêncio foi rompido com o Teatro Experimental Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento em 1944, com objetivos básicos, entre outros, de valorização da cultura africana e implantação de um movimento que praticasse uma pedagogia transformadora do pensamento racista e etnocêntrico da classe dominante branca (NASCIMENTO, 2016).



Portanto, verifica-se no movimento do TEN a proposta de revolução e ruptura com o racismo estrutural e o adoecimento psicológico da população negra pressionada a esconder ou enterrar a sua negritude e sua história.

Nascimento (2016), trazia para a cena do palco, empregadas domésticas, operários desqualificados, frequentadores de terreiros, para atuarem e, ao mesmo tempo, se perceberem como negros/as, elevando sua autoestima, oportunizando ao negro/a ser o herói, rompendo o estereótipo de malandro, vagabundo, palhaço, exótico e outros adjetivos destinado à população negra. A arte e a política se encontram e potencializam as ações, movimentos de emancipação e luta por dignidade humana.

Douxami (2001) destaca que num espaço como o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em que o negro/a não participava, o projeto provocou as autoridades governamentais, como a do Presidente da República Getúlio Vargas que autorizou a abertura do Teatro, em 1945, por uma noite para a apresentação do TEN, com a peça, *O imperador Jones de Eugene O'Neill*. Abdias do Nascimento, intelectual e ativista negro, foi uma das representações importantes do movimento negro brasileiro que permitiu reavivar a luta, mesmo em momentos de retrocesso político.

Na Nigéria em 1977, no Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas — Festac'77, teve seu trabalho *O genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*, rejeitado pela organização, sem uma justificativa plausível. A ditadura militar e os interesses nacionais entre a Nigéria e Brasil, não permitiram que seu trabalho fosse publicado e apresentado. Entretanto, os participantes imprimiram o trabalho e iniciaram mesas de debate paralelas sobre a situação brasileira de racismo mascarado. Os representantes do governo civil militar brasileiro, ficaram mudos diante da reação dos diversos intelectuais africanos, europeus, americanos entre outros (NASCIMENTO, 2016).

Em seu estudo Nascimento (2016) descreve o Brasil, com uma ideologia de branquificação coerciva, o morenismo freyriano que acaba com a memória e cultura da população negra ou o genocídio cultural e humano que o negro enfrenta desde a fundação do Brasil, entretanto, que luta e rejeita qualquer mandato de advogado branco, nessa expressão, já naquela época, vê-se a reivindicação de respeito ao lugar de fala da população negra.

Toda razão tinha Horácio da Cunha quando anos atrás dramaticamente clamava: “Os americanos lincham cinquenta negros por ano. Nós matamos a raça inteira no Brasil” (BASTIDE, 1973, p. 140 apud NASCIMENTO, 2016, p. 43). Nessa citação do Clarim Alvorada, verificam-se as estratégias do Estado em relação à população negra. Nos EUA com

uma população de cerca de 12% de negros/as, o controle social foi explícito com o uso da força, da lei e dos costumes que segregavam brancos/as e negros/as. No Brasil, a população negra sempre foi maior que a população branca. Por isso, o controle social encontrado foi de favorecer a imigração europeia e impedir a entrada de novos negros/as; não elaborar políticas públicas para a inclusão do negro/a após a abolição e deixar grande parte da população na miséria absoluta escravizada pela pobreza, com alto índice de violência e mortalidade. A desigualdade social era enfrentada como caso de força pública ou caso de polícia.

Uma das opções para o negro/a sobrevivente desse contexto de violência era negar sua negritude e buscar o branqueamento da raça, por meio da miscigenação, rompendo com as marcas de sua africanidade; ou se organizar e combater o racismo, como o fez nas pequenas comunidades de quilombos ou periferias urbanas; como partido político - FNB, como movimento cultural e político - TEN; e político, cultural e social - MNU. Entretanto, no embate para controlar mais da metade da população negra, o Estado utilizou-se da força pública, justiça, educação, religião, propaganda e se aproveitou da necessidade de sobrevivência ou o estado ausência de dignidade humana da população negra para a efetividade do comando estatal de controle.

A luta de intelectuais negros/as foram e continuam a ser importantes. Uma das principais figuras da intelectualidade negra do século XX, foi Nascimento (2016) que denunciará a produção de uma subcultura que identifica o mulato claro com o branco, pretos com mulatos, pardos com mestiços, ocorrendo, dessa forma o genocídio de quem é negro/a. A lei de segregação no Brasil, segundo Nascimento (2016) era consuetudinária, ou baseada nos costumes, por exemplo, anúncio de emprego “não aceitam pessoa de cor”, após a Lei Afonso Arinos, de 1951, esses anúncios foram substituídos por “aceitamos pessoas com boa aparência”. Nota-se que o racismo estrutural é estruturante de novas modelagens de ações que driblam até a Lei positivada. Com relação aos postos de comando, o negro/a geralmente é o vendedor ambulante e dificilmente ocupa a posição de liderança empresarial ou se constitui como empresário.

O local de morada de afro-brasileiros, Nascimento (2016) aponta como sendo sempre locais em condições precárias de moradia, tais como favela, porão, guetos entre outros. É o *Quarto de despejo* da escritora negra Carolina Maria de Jesus, que Nascimento (2016) lamenta, apesar do sucesso internacional, falecer na pobreza.

O cientista político ganaiense Dzidzienyo afirma que “não há dispositivos legais que obriguem ele – o negro – a permanecer em posição desvantajosa; de fato não há necessidade para isso porque as estruturas econômica, social e política do Brasil, por sua própria natureza,

operam contra os interesses dos negros (Dzidzienyo, 1971 *apud* NASCIMENTO, 2016). Essa afirmativa de Dzidzienyo (1971) descortina para os estudiosos a realidade social do negro/a no Brasil que é bloqueado por forças estruturais, ausência de políticas públicas que atendam as demandas sociais da população negra. O não agir Estatal se torna uma política pública da ausência, do desprezo, adoecimento e morte do negro/a.

O Movimento Negro Unificado (MNU) segundo o próprio Nascimento (2016) no final dos anos e 1970, em 1978, conforme já descrito nos tópicos anteriores, comove o Brasil e movimenta outros pequenos movimentos em todo o Brasil na busca do tão esperado reconhecimento do negro/a e suas demandas históricas pela luta por igualdade. Dez anos depois, em 1987 é aberta a Assembleia Constituinte, com a adesão de representantes de origem diversa. Em 1988, é promulgada a Magna Carta em que coloca os Direitos Fundamentais em seus primeiros artigos, assim como o papel do Estado em agir para a implementação de políticas públicas que busquem a igualdade material e formal, artigos 3.º, 5.º e destaque aos direitos sociais, artigo 6.º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988).

Portanto, nota-se que o êxito da luta do movimento negro inicia seu apogeu com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em que ao contrário de outras cartas magnas, coloca de forma explícita nos seus dispositivos constitucionais os objetivos do Estado brasileira pela igualdade material e formal. A revolução dos direitos civis e políticos estadunidenses, ocorrida nos anos de 1960, que possibilitara a conquista de outras lutas do movimento negro americano, no Brasil, algo parecido ocorreria somente com a CRFB/1988. A chancela constitucional, deu a legitimidade das demandas e propiciou a entrada, na esfera de poder político, da agenda do movimento negro por igualdade. Na década de 1990 avançou as agendas de diminuição da desigualdade, alcançando fóruns políticos (inter)nacionais ao provocar e exigir ações concretas para o equilíbrio das relações étnico-raciais.

Em início dos anos 2000, o Estado brasileiro, apesar das brechas para a implantação de ações afirmativas, demorou longo período de processo legislativo para elaboração de lei federal sobre ações afirmativas no ensino superior, a seguir, verifica-se a resistência política e social.

No ano de 1983, o então deputado federal Abdias Nascimento, apresenta o projeto de lei 1.332, em que estabelece mecanismos de compensação para afro-brasileiros. As ações propostas no projeto, envolviam, entre outras: reserva de 20% para mulheres negras e 20% para homens negros candidatos a serviço público; bolsa de estudos; incentivo para as empresas privadas promoverem quadros com trabalhadores negros/as; introdução na estrutura

de ensino brasileiro de história de civilizações africanas e africanos no Brasil, para desenvolver o autoconhecimento e melhorar a autoestima da população negra e de educar os não negros/as para uma sociedade sem racismo, o projeto de lei não foi aprovado pelo Congresso Nacional da época (MOEHLECKE, 2002).

Outro documento importante que abre caminho para a implantação de ações afirmativas foi a elaboração, em 13 de maio de 1996, do Programa Nacional dos Direitos Humanos — PNDH, de âmbito federal, sob a responsabilidade da Secretaria de Direitos Humanos, nele estava contida ações, tais como: ações afirmativas para o acesso da população negra a cursos profissionalizantes, universidade e áreas de tecnologia de ponta, proporcionar políticas compensatórias que promovam os aspectos econômico e sociais da população negra e apoiar o setor privado em ações que promovam discriminações positivas (MOEHLECKE, 2002).

Moehlecke (2002) apresenta implantações de ações afirmativas isoladas em instituições federais, tais como o Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 2001, destina por meio de portaria reserva de 20% de cotas para negros/as na estrutura institucional do INCRA e pelas empresas terceirizadas contratadas. Ministério da Justiça estabelece, em 2001, reserva de cotas para 20% de negros/as; 20% para mulheres e 5% para pessoas com deficiência (PCD), para cargos de assessoramento. Ministério das Relações Exteriores, concessão de vinte bolsas de estudo federais a afrodescendentes, para o curso preparatório para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco, acrescenta-se a essa a reserva de cotas para negros/as no ensino superior, promovidas primeiramente, pela UnB, UFBA e as estaduais UERJ, UEMS e UNEB, entre o período de 2002 a 2004.

O PL 73 que possibilitou o nascimento da lei 12.711/2012 foi gestado em 24/02/1999, ou seja, por mais de dez anos da apresentação pela Deputada Federal Nice Lobão, PFL/Maranhão. O PL 73 originalmente difere em seu conteúdo e intenções à Lei 12.711/2012, em sua ementa o projeto interfere no processo de ingresso no ensino superior estadual e federal, apresentando como critério único o mérito escolar do candidato.

Art. 1º - As universidades públicas reservarão 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o *currículum* comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Parágrafo único - É facultada às universidades particulares, o mesmo disposto para as universidades públicas. [...] (BRASIL, 1999).

Paralelo, às discussões e morosidade parlamentar em seu processo legislativo, como já mencionado, outras instituições passaram isoladamente a implantar seus próprios processos

de seleção, considerando as cotas étnico-raciais (negro/a e indígena), sociais (renda livre ou baixa renda) e de origem (escola pública, integral ou parcial), entre outros mecanismos de inclusão como, por exemplo, o bônus (estabelecimento de pontuação aos candidatos da região/localidade das vagas a serem distribuídas).

A UnB, uma das instituições que implantaram as cotas raciais, em maio de 2012, se tornou *case* nacional e foi colocada na berlinda, na posição de ré em face ao STF. Por Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF), proposta pelo partido dos Democratas contra a Universidade de Brasília (UnB), estabeleceu-se uma arena de debate político e jurídico nacional sobre a implantação de cotas no ensino superior.

O debate nacional instigou argumentos a favor e contra as ações afirmativas, demonstrava-se um ambiente em que o velho Brasil resistia aos novos entendimentos de políticas públicas que ambicionavam a inclusão social, com possibilidades de ascensão social de negros/as e indígenas, por meio da educação no ensino superior. Os propositores da ação alegavam, segundo o ministro relator Ricardo Lewandowski:

- a) na ADPF, discute-se se a implementação de um ‘Estado racializado’ ou do ‘racismo institucionalizado’, nos moldes praticados nos Estados Unidos, África do Sul ou Ruanda, seria adequada para o Brasil (...);
- b) pretende demonstrar que a adoção de políticas afirmativas racialistas não é necessária no país (...);
- c) o conceito de minoria apta a ensejar uma ação positiva estatal difere em cada país. Depende da análise de valores históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos e jurídicos de cada povo (...);
- d) discute tão somente a constitucionalidade da implementação, no Brasil, de ações afirmativas baseadas na raça (...);
- e) ninguém é excluído, no Brasil, pelo simples fato de ser negro (...);
- f) cotas para negros nas universidades geram a consciência estatal de raça, promovem a ofensa arbitrária ao princípio da igualdade, gerando discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecerem a classe média negra (fls. 26-29, Autos Processuais, ADPF 186, p. 04).

Verifica-se no argumento, o discurso acadêmico de início dos anos 2000, por exemplo, dos antropólogos Peter Fry e Yvonne Maggie que acreditavam na implantação da democracia racial, uma vez que as raças no Brasil não são demarcadas, mas misturadas:

As medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, rompem não só com o a-racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura, ou, como preferia Gilberto Freire, do hibridismo. Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, “negros” e “brancos”... (MAGGIE; FRY, 2002, p. 94-95).

Nota-se o questionamento de quem seriam os negros e brancos, partindo-se de uma sociedade misturada, diferente da estadunidense em que a segregação racial, proibia a mistura de raças. Como já visto, no capítulo anterior, o mecanismo de controle por meio da raça difere

do caso estadunidense. No Brasil, ocorreu a crença no branqueamento da raça, entre outras estratégias de apagamento do passado do negro. Entretanto, a população negra resistiu e se organizou como movimento social, reivindicando sua negritude e sua consciência negra, valorizando a beleza de sua história. No resgate e a produção cultural do afro-brasileiro, buscou-se pela sua identidade como protagonista de sua história. O estudo de cientistas sociais, patrocinados pela UNESCO, nos anos de 1950, também, romperam com o mito da democracia racial.

Outro ponto debatido pela argumentação dos propositores da ação foi de não haver exclusão pelo fato de ser negro. Entretanto, estudos demonstram através de pesquisas que há espaços de poder, onde o negro brasileiro não entra, por exemplo, na universidade, a população negra é a que mais sofre pela carência de equipamentos públicos de saúde, educação e segurança em todos os sentidos: alimentar, familiar e no poder de polícia. Aliás, dados da PNAD/IBGE, como já demonstrado apontam que a segurança policial acontece, entretanto, para eliminação de jovens e adultos negros. Diante disso, ocorreu a derrota do argumento apresentado pela argumentação dos propositores da ação. Diante dos argumentos fáticos e evidentes, os propositores da ação não encontraram sustentação, por exemplo, quando questionaram a lesão aos princípios fundamentais elencados na CRFB/1988. O princípio da igualdade formal diante da desigualdade material apresentada não alcança sua eficácia social, pois, notadamente, negros e negras mesmo diante do branco pobre sofrem preconceito e alijamento de aparatos públicos essenciais para alcançar a dignidade humana.

Os autores da ação argumentavam, também, no favorecimento do negro de classe média ou que haveria o ódio e violência entre brancos e negros nesse espaço universitário. Verifica-se outro argumento frágil, a norma estatuída pela instituição tem mecanismos de controle em edital para equilibrar a entrada de cotistas, tais como, critérios socioeconômicos, escola pública entre outros. Portanto, a teoria da nata (SOWEL, 2016), denunciada e defendida pelos contrários às cotas raciais, por ocorrer no grupo cotista privilegiados que ocupam vagas e excluem os demais, por exemplo, pardos em relação a indígenas, pode ser mitigada por ações inclusivas. Tais como: reserva de vagas para grupos com baixa representação e a separação do PPI na distribuição de vagas.

Os conflitos étnico-raciais, como constatado até aqui, são de origem histórica e social, o Movimento Negro, portanto, buscou, a todo momento, pela equidade nos espaços de poder, neste caso, o espaço universitário. Neste espaço de poder, há o argumento dos contrários à Lei de cotas, que a política de ações afirmativas suscitaria o aumento dos conflitos étnico-raciais.

No entanto, as políticas de ações afirmativas devem ser implantadas e implementadas, considerando pesquisas, na área da educação e demais áreas científicas, que valorizem a negritude, sua cultura e identidade, conforme apontou, em projeto de Lei de 1983, o Deputado Federal Abdias Nascimento, ao Congresso Nacional.

Os descumprimentos fundamentais apontados pelos autores da ação foram em relação ao Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da UnB:

- 1- Disponibilizar **durante 10 anos, 20% das vagas** do vestibular **para estudantes negros**, em todos os cursos oferecidos pela universidade;
- 2- Disponibilizar, por um **período de 10 anos, um pequeno número de vagas para índios** de todos os Estados brasileiros (...);
- 3- Alocará **bolsas para negros e indígenas em situação de carência**, segundo os critérios usados pela Secretaria de Assistência da UnB;
- 4- Propiciará **moradia para estudantes indígenas e concederá preferência nos critérios de moradia para estudantes negros carentes**” (grifos do relator, p. 03).

Nota-se que a política pública específica de ações afirmativas, busca critérios que asseguram o ingresso e permanência de cotistas. Como será visto, o processo da implantação de cotas na UnB, nasceu do Seminário ocorrido em 1996, e se estendeu em discussões junto aos órgãos colegiados, estimuladas as discussões pelos representantes docentes: Rita Laura Segatto e José Jorge de Carvalho.

Ao concluir o relatório da ADPF 186, o Sr. Ministro Ricardo Lewandowski, em sua decisão, apontou:

- I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, **previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas**, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.
- II – O modelo constitucional brasileiro incorporou diversos **mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade**.
- III – Esta Corte, em diversos precedentes, assentou a **constitucionalidade das políticas de ação afirmativa**.
- IV – Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, **ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro**.

V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração **critérios étnico-raciais ou socioeconômicos**, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição.

VI - **Justiça social**, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, **significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes.**

VII – No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação – é escusado dizer – incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, **respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos.**

VIII – Arguição de descumprimento de preceito fundamental **julgada improcedente** (ADPF 186, p. 03, grifos nossos).

Verifica-se diante da decisão do Excelentíssimo Sr. Ministro o entendimento fruto de uma luta histórica de reconhecimento de direitos. A cada artigo da decisão em negrito vê-se a agenda do movimento negro sendo reconhecida, primeiramente pela CRFB/1988, e pelo considerado Guardião da CRFB/1988, o Supremo Tribunal Federal (STF), a máxima corte brasileira de justiça. Há, portanto, o reconhecimento do poder judiciário, no primeiro momento e posteriormente do poder legislativo, com a elaboração tardia da lei 12.711/2012. Se observou que a diferença da sentença do STF e sanção da Lei de cotas foi cerca de quatro meses, sugerindo que a decisão pelo Supremo Tribunal Federal foi importante para o debate no Congresso Nacional, aprovar a Lei de cotas.

O Congresso Nacional aprovou e a presidenta Dilma Rousseff promulga em agosto, a Lei 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e Institutos Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, 50% de vagas destinadas para estudantes que fizeram todo o ensino médio em escola pública, com metade dessas vagas, 50% para quem tem rendimento abaixo ou igual a 1,5 salários mínimos de renda *per capita* familiar; e outros 50%, com rendimento acima de 1,5 salários mínimos de renda *per capita* familiar. Em ambas as faixas de renda *per capita familiar* a lei determina a divisão proporcional de acordo com o último censo demográfico local do IBGE, para negros, indígenas; sendo que a partir de 2016, foram incluídas, seguindo o mesmo critério de proporcionalidade, as pessoas com deficiência.



O ambiente político progressista dos anos 2000 e da metade dos anos de 2010<sup>5</sup>, propiciaram o avanço normativo no atendimento das demandas das pautas do movimento negro. Como será visto, a linguagem propagada nos fóruns internacionais de direitos humanos, por exemplo, Durban, 2001, em consonância com esse ambiente interno brasileiro, foram os desencadeadores de tais políticas, ameaçadas hodiernamente pelo ambiente político conservador que busca pelo desmonte da estrutura erguida pelas políticas progressistas.

Em 2014, o STF Declara constitucional a Lei 12.990/2014 que reserva de 20% de vagas para negros/as em concursos públicos. Com fundamento na constitucionalidade da Lei 12.990/2014 e regulamentos, que instituí a comissão de heteroidentificação, desde de que se inclua no Edital de Abertura, os processos vestibulares para o ensino superior federal podem utilizar das Bancas de Heteroidentificação:

Ademais, a fim de garantir a efetividade da política em questão, também é constitucional a instituição de mecanismos para evitar fraudes pelos candidatos. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação (e.g., a exigência de autodeclaração presencial perante a comissão do concurso), desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa (STF/ADC 41, 2014, p. 02).

Portanto, se proposta pelo Edital, é constitucional e legítima a realização da Banca de Heteroidentificação, desde que respeitadas a ampla defesa e a dignidade da pessoa humana. É sobretudo, desejável, a constituição da Banca de Heteroidentificação, como mecanismo anti-fraude. A Recomendação n. 41/2016, de 9 de agosto de 2016, se alinha a decisão do STF/ADC 41, 2014, reiterando a necessidade de:

Art. 1º. Os membros do Ministério Público brasileiro devem dar especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos – nos termos das Leis nºs 12.711/2012 e 12.990/2014, bem como da legislação estadual e municipal pertinentes –, atuando para reprimi-los, nos autos de procedimentos instaurados com essa finalidade, e preveni-los, especialmente pela cobrança, junto aos órgãos que realizam os vestibulares e concursos públicos, da previsão, nos respectivos editais, de mecanismos de fiscalização e controle, sobre os quais deve se dar ampla publicidade, a fim de permitir a participação da sociedade civil com vistas à correta implementação dessas ações afirmativas (CNMP, 2016).

O Conselho Nacional do Ministério Público, com a recomendação 41/2016, uniformizou a conduta do Ministério Público, para como *custus legis e múnus público* de

---

<sup>5</sup>A sensibilidade em avançar na implantação e implementação da agenda política governamental baseadas em pautas voltadas para assegurar os direitos da população negra, foram realizadas, principalmente, nos governos dos Presidentes: Lula e Dilma Rousseff (2003 – 2016).

fiscalizar e cobrar os órgãos que realizam vestibulares e concursos públicos de medidas que coíbam as fraudes.

Pelo exposto foi longo o processo histórico de mobilização dos poderes judiciário, legislativo e executivo, para travarem as lutas argumentativas e políticas; e tratarem dos interesses do movimento negro. É muito recente, a produção de trabalhos científicos, teses, dissertações, sobre a efetividade legal das políticas de ações afirmativas.

Nações como os Estados Unidos da América, formados por uma sociedade heterogênea, o movimento negro teve melhores oportunidades de aproveitar o momento histórico. Diferente dos EUA em proporção numérica de negros/as e da postura estatal segregacionista, o embate entre os negros/as e brancos/as estadunidenses teve as regras do jogo de poder eram claras. Por isso, o movimento negro nos EUA pode aproveitar as brechas e as fissuras provocadas pela 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial e conquistar espaços na sociedade estadunidense.

Na abolição em 1863, por exemplo, os EUA concederam pela Lei *Homestead* 40 hectares de terras para a colonização do oeste americano, porém tiveram que enfrentar guerras contra indígenas e colaboraram com a guerra civil americana. No caso brasileiro, a abolição tardia, em 1888, a prevalência do latifúndio, a ausência de qualquer política de justiça social para a população negra liberto, impediu a abolição material, a população negra continuou escravizada, sem perspectivas, vulneráveis as diversas violências, por exemplo, a violência política, não existiam para a esfera pública. Dentro desse contexto, as ações afirmativas também foram tardias e, ainda, sujeitas a distorções e retrocessos.

O movimento social negro com a bandeira da igualdade e luta contra o racismo, como demonstrado, encontrou na linguagem dos direitos humanos ou no direito a ter direitos, a chave de sua luta. Essa linguagem de direitos humanos também foi apropriada por interesses de poder político e econômico, com estratégias de atacar a diversidade cultural, universalizando uma forma de cultura em detrimento das demais, ou exaltando a cultura ocidental e desqualificando a cultura oriental.

Os grupos organizados e movimento sociais quando se apropriaram de uma nova forma de significado de direitos humanos, começaram a se expressar e reivindicar sua humanidade. Os estudos culturais, decoloniais propiciaram o olhar Sul-Sul, propagando a fala do oprimido e propiciando a ressignificação desses direitos humanos, numa proposta intercultural, dialogal, por exemplo, de Sousa-Santos (1997), em que:

[...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto,

com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SOUSA-SANTOS, 1997, p. 30).

Tomando como ponto de partida desse imperativo intercultural de direitos humanos, busca-se, atualmente, nas ações do movimento negro a equidade fundamental para romper com o racismo, etnocentrismo e eurocentrismo, elaborando uma forma de atender as demandas, com o desiderato da justiça social. Para contextualizar esse entendimento inclusivo de direitos humanos, faz-se necessário traçar um panorama de como e a quem essa linguagem possibilitou avanços e retrocessos de quem é o humano.

O processo histórico de evolução dos Direitos Humanos teve início com a proposta universalista ocidental e Cristã. Atualmente, entendendo existir não um único universalismo, mas várias universalidades entre as diversas culturas, é possível analisar a linguagem dos direitos humanos utilizada pelos vários movimentos sociais para reivindicação de reconhecimento e direitos.

A linguagem dos direitos humanos, usada distorcidamente para a dominação de povos e culturas, possibilitou, em simultâneo, que esses povos e culturas a ressignificassem e reutilizassem essa linguagem de direitos humanos, nas arenas políticas (inter)nacionais, para reivindicar a dignidade humana e cidadania.

O formato europeu de Estado dividiu e ainda divide povos e comunidades que não se identificam com a cultura dominante, herança do colonialismo. O Estado em ações de integração nacional e interesses em se consolidar no território, impõe com atitudes autoritárias regras e comportamentos que buscam assimilar, desconstruir e destruir povos e culturas, utilizando, para tanto, a distorção da linguagem dos direitos humanos. Entender esses dois lados de resistência e dominação utilizando-se dos direitos humanos, torna possível conhecer o processo histórico e atual da luta por direitos e por trás do direito os deveres.

Nesse tópico, poderá se verificar as contribuições dos Direitos Humanos e movimentos sociais de atores (inter)nacionais que possibilitaram a internalização de ações afirmativas no ensino superior desde o início desse século XXI.

### **3.2 Repercussão mundial dos Direitos Humanos – do global ao local**

A história dos direitos humanos foi e se constrói atualmente pela disputa da humanidade em reconhecer que todo o ser humano é constituído de dignidade ou *o direito à busca da felicidade* (MELLO, STF RE 477.554. Informativo 635). Neste propósito de busca pela dignidade humana ou: aquilo que faz ter sua própria identidade; poder andar pelos

espaços urbanos e entrecruzar com outros semelhantes; atravessar outras culturas, sem sofrer preconceito; ter direito sua propriedade, eleger seu representante, ser eleito, ter oportunidades para exercer sua cidadania; ou ser acolhido em suas demandas pelas instituições que formam o Estado a qual faz parte. Essa busca incansável por essa felicidade, foi e continua a ser a busca de muitos seres humanos.

Os valores morais de cada grupo social e dentro desses grupos outros valores disparem, no decorrer do tempo, se conflitam e instituem configurações diversas, com padrões de convivência que historicamente se alternam, ressignificam, modelam conforme as lutas ou interesses sociais da sociedade e instituições.

A constituição do Estado Nacional, no século XVIII, com sua constituição, delimitação e controle territorial; o uso concentrado da força estatal para o estabelecimento da ordem pública instituída, o poder de polícia, a tripartição de poderes (legislativo, executivo e judiciário) acumularam regras escritas constitucionais de direito e desse direito e deveres aos seus iguais; e penalidades aos seus diferentes ou daqueles que não se enquadram na descrição de cidadão.

Esse fenômeno histórico do século XVIII da Europa, de romper com o poder concentrado em uma personalidade ou instituição religiosa e conferir esse poder a uma instituição soberana, possibilitou o que se chama Estado Nacional. Portanto, as regras de poder se estabelecem nesse cenário de criar uma constituição escrita, com regras que fundamentam quem são os cidadãos do Estado, e, qual a categoria de ingerência o Estado pode intervir na economia ou realizar intervenções sociais.

Nesse nascedouro e ideais iluministas da época, em que prevalece a razão e a ciência, o homem que existia era o homem europeu, portanto, os direitos civis e políticos era para os nacionais, e não qualquer nacional. Por exemplo, a mulher comum não era permitido a participação nas arenas políticas. Nesse período, a cultura cristã católica persistiu em moldar as performances sociais de cada cidadão. Verifica-se, entretanto, que os efeitos da chamada revolução burguesa, não se instituiu de forma homogênea, Hobsbawm (2000) demonstra essa heterogeneidade entre a O Reino Unido e o continente europeu e os Estados Unidos da América.

O Reino Unido foi pioneiro já no século XIII com a magna carta e limitações do poder real e século XVII com a revolução Gloriosa em 1688, o continente europeu tem os efeitos da revolução paulatinamente, com a magna carta francesa de 1791, fruto da revolução francesa liberal, em 1789; e nos Estados Unidos da América, pela Declaração de Virgínia, em 1776.

Portanto, os direitos de primeira geração ou direitos civis e políticos, principalmente, o direito à propriedade privada, foi o marco inicial que propagou outros conflitos e disputas por direitos. Os humanos desse contexto, eram a aristocracia, portanto, a igualdade, liberdade e fraternidade, não atingia em sua plenitude, por exemplo, os trabalhadores europeus; e muito menos os trabalhadores das colônias africanas e americana.

O cenário irá começar a mudar com a revolução russa e Primeira Guerra Mundial, do começo do século XX. Os Estados Liberais começam a elaborar normas de resistência contra os ideais socialistas inspirados em estudos de Karl Marx. Por exemplo, com o fim da Primeira Guerra Mundial, como parte do Tratado de Versalhes, a instituição a Organização Internacional do trabalho (OIT), em 1919 que conta, atualmente, com 189 Estados-membros, com representação tripartite Governos, organizações de empregadores e trabalhadores. A OIT foi fundamental para a expansão dos direitos trabalhistas, estabelecendo jornadas de trabalho, férias e condições mínimas de trabalho que respeitassem a dignidade do trabalhador (ARAÚJO, 2009).

No Brasil, com a abolição formal da escravidão em 1888, como já visto, os direitos trabalhistas, ainda mais do povo preto e pobre estavam muito longe de ter efeitos de igualdade material, somente com a implantação do Estado Novo Vargas elaborou-se, em 1945, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Entretanto, conforme constatado no capítulo anterior, as condições de oportunidade da população negra continuavam longe do mundo ideal de igualdade material (ARAÚJO, 2009).

A proposta de expansão de direitos humanos internacionalmente, se procedeu após a Segunda Guerra Mundial, onde os Estados vencedores se reúnem e iniciam os diálogos para impedir a repetição do holocausto, em que mais de seis milhões de judeus foram mortos, atingindo um total entre 55 a 85 milhões de mortos. A partir desse fenômeno histórico, as nações inspiradas nos ideais franceses da revolução burguesa de 1789, usaram a linguagem de direitos humanos de igualdade, liberdade e fraternidade, instituindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 10 de dezembro de 1948 (SILVA, 2011).

O objetivo da Comissão de Direitos Humanos que instituiu a DUDH era criar um marco normativo vinculante que em 1966 foram internacionalmente pactuados: pacto internacional dos Direitos Civis, Políticos e Pacto dos Direitos Sociais Econômicos e Culturais, esse último entraria em vigor em 1976 (RAMOS, 2017). Percebe-se nesse período no contexto de guerra fria a disputa política da linguagem dos direitos humanos entre os Estados Unidos da América (EUA) e União das repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

O bloco liderado pela URSS valorizava os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) enquanto o bloco liderado pelos EUA valorizava os Direitos Cíveis e Políticos (DCP).

A URSS e demais países socialistas que a apoiavam entendiam ser um grande engodo os DCP, pois para os socialistas o direito à propriedade era comum e não privado e a democracia não atendia aos interesses de transição da mudança do modo capitalista para o modo socialista. Entendiam também que o sistema político baseado na democracia não resultava em representação popular, dado que o poder econômico fazia ingerência na política impossibilitando o estado social e os avanços sociais (SILVA, 2011).

Os EUA e demais países capitalistas ou em transição para o capitalismo, entendiam que através do direito à propriedade privada e da liberdade democrática, o estado social poderia ser alcançado. Essas duas frentes foram se unificar na Conferência de Viena em 1993. Influenciada pela queda da URSS e o fortalecimento de ideais liberais, ocorreu o entendimento majoritário em defender com maior veemência a característica indivisível dos direitos humanos. Ou seja, somente no ambiente democrático do Estado de Direito é possível implantar os direitos em sua integralidade, conjugando os aspectos dos direitos cíveis e políticos e DESC numa indivisibilidade, universalidade e interdependência dos direitos humanos, Cançado Trindade, salienta que:

Posteriormente, la Declaración de Viena que resultó de la reciente Conferencia Mundial de Derechos Humanos, además de dedicar considerable espacio a cada uno de los elementos de la trilogía, muy significativa y categóricamente afirmó que la democracia, el desarrollo y los derechos humanos son **“interdependientes”** y **“se refuerzan mutuamente”** (grifos nossos, CANÇADO TRINDADE, 1999, p. 13).

Cançado Trindade (1999) ao referir-se a Conferência Mundial de Direitos Humanos, aponta que a trilogia democracia, desenvolvimento e direitos humanos são interdependentes e se reforçam mutuamente, isso significa que o ambiente democrático que busca pelo respeito aos direitos humanos, possibilita melhor qualidade de vida para os seus cidadãos. O desenvolvimento sob essa perspectiva, ao respeitar os direitos humanos, elabora tecnologias que preservam o ambiente (flora, fauna). Nesse ambiente democrático, há o respeito e reconhecimento da diversidade cultural, como elo entre as comunidades a democracia participativa, possibilita a destinação de recursos disponíveis para atender as necessidades de sua população. Entretanto, o entendimento consensual internacional de direitos humanos continua a ser debatido por grupos, principalmente, por grupos de extrema-direita, com forte ideais de nacionalismo e soberania absoluta, motivo que rejeitam propostas globais no ambiente jurídico interno do Estado (SILVA, 2011).

Nota-se em Silva (2011) que o contraponto do discurso progressista na arena política é caracterizado pelo perfil conservador da manutenção da estrutura racista e obstrução aos espaços de poder da população negra. Logo, a ruptura com o racismo é constantemente resistida pela ala do poder político no plano local e global que nega a abertura desse espaço a representações e pautas que combatam a desigualdade racial.

Verifica-se que o processo histórico de expansão dos direitos humanos e introdução de sua linguagem foi paulatina. Os acordos entre os países, se esbarram na soberania estatal, por exemplo: a proposta de desconstrução do sistema colonial foi marcada no preâmbulo da Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial de 1966 que usou como referência à Declaração sobre a Outorga de Independência aos Países e Povos Coloniais, de 1960. Vê-se, portanto, a morosidade nos acordos e tratados, no caso da Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial, teve relevância ao combate ao Apartheid da África do Sul, mas pouco, influenciou as autoridades brasileiras na implantação de ações afirmativas (SILVA, 2011).

No Brasil, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial foi incorporada internamente pelo Decreto 65.810/1969. Na mesma época foi incorporada internamente a resolução n. 111 da OIT de 1958, pelo Decreto n. 62.150/1968 que veda a discriminação fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião pública, ascendência nacional ou origem social que destrua ou altere a igualdade de oportunidade ou tratamento no emprego e profissão (RAMOS, 2017).

Deve-se notar que a DUDH foi reserva moral para fundamentação e reivindicação de direitos que podem se desdobrar em Acordos e Tratados Internacionais. Os acordos ou tratados ratificados e incorporados pelo Estado; e, que tenha como referência a DUDH, consegue *soft law*. A depender do poder de influência do Estado, os demais autores internacionais, seja: ONU, ONGs e demais países podem se sensibilizar a aderirem, também, a tal acordo, como estratégia de atender a interesses nacionais de reconhecimento e prestígio político às lutas por direitos entre grupos internos; ou externamente, marcando posição como país que reconhece e defende os direitos humanos, tal como ocorreu no fenômeno do Apartheid da África do Sul, em que países africanos e não africanos combateram os ideais separatistas e racistas dos governantes da África do Sul (SILVA, 2011).

Ao se apropriar da linguagem dos direitos humanos os movimentos sociais, seus representantes, organização não governamentais, e a própria estrutura estatal que defende os direitos humanos, tais como Defensoria Pública, Ministérios Públicos, poder judiciário, entre outros; pode participar das conferências/Assembleias da ONU apresentando painéis de

denúncia ao não cumprimento de acordos e tratados sobre direitos humanos, ou pressionando os demais países a impor sanções econômicas aos países que vilipendiam os direitos humanos.

O interesse do Estado, para participar da ordem mundial, e não passar constrangimento internacional, muitas vezes faz incorporar a norma de direitos humanos. Por relatórios acordados pelo tratado ou acordo internacional o país é obrigado a apresentar o que foi executado ou será executado para combater a violação de direitos, podendo receber visitas técnicas para verificar a veracidade do relatório.

O Brasil, atualmente, tem sido alvo de denúncias pelas ONGS de direitos humanos, entretanto, o constrangimento, não tem sido eficaz para mudar seu comportamento. As denúncias sobre a precariedade do sistema prisional, violação aos direitos indígenas, violência contra a mulher, desmatamento e queimadas irregulares e criminosas, violência contra as crianças, adolescentes negros, entre outras violações. A resposta muitas vezes se dá na apresentação de programas, projetos, comissões, legislação que nem sempre alteram a condição da realidade de violência aos direitos humanos, conforme pode ser apurado no site do Conselho de Direitos Humanos da ONU (CDH).

Pode-se verificar o uso da linguagem dos direitos humanos internacionalmente pelos movimentos sociais, por exemplo, como o citado movimento africano contra o *apartheid* na África do Sul, pode-se citar, também, o movimento dos Direitos Civis dos Negros Estadunidenses, entre 1955 a 1968, contra a segregação racial e demais direitos (SILVA, 2011).

No Brasil o uso dos direitos humanos pela igualdade foi proposto principalmente pela Frente Negra Brasileira (FNB), movimento iniciado na década de 1920, buscava com o desdobramento em partido político e fechamento do partido político pelo Presidente Vargas em 1937.

Mas me lembro de O Clarim da Alvorada, o jornal que transcrevia notícias e artigos do movimento que Marcus Garvey, o grande negro jamaicano, desencadeara nos Estados Unidos sob o lema da Volta à África. Apesar da barreira da língua, da pobreza dos meios de comunicação, a FNB permanecia alerta a todos os gestos emancipacionistas acontecidos em outros países. Foi uma vanguarda com o objetivo de preparar o negro para assumir uma posição política e econômica na representação do povo brasileiro ao Congresso Nacional. E o movimento se espalhou de São Paulo para outros Estados com significativa população negra: Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Maranhão... O chamado Estado Novo ou a ditadura de Getúlio Vargas, instaurada em 1937, fechou a FNB juntamente com todos os partidos políticos então existentes (NASCIMENTO, 1976, p. 28).



Entretanto, novas estratégias surgiram, como, por exemplo, o Teatro Experimental Negro. Em 13 de outubro de 1944 foi criado, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental Negro (TEN). O grupo de intelectuais responsável pela fundação do TEN contava com Abdias do Nascimento, Aguinaldo de Oliveira de Camargo, o pintor Wilson Tibério, Teodorico dos Santos, José Herbel e Claudiano Filho. Segundo as palavras de Abdias do Nascimento, foi esse motivo da sua criação: “na realidade, não existia nenhuma peça onde o negro pudesse aparecer, a não ser como neguinho engraçado, numa peça de Martins Pena [...]” (DOUXAMI, 2001, p. 318).

Outro movimento que introduziu a linguagem dos Direitos Humanos foi o Movimento Negro Unificado, criado em 1978, que propõe ações efetivas contra o racismo. Foi denominado inicialmente de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, em ato público, na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, Carta Aberta, declamada pelo militante Milton Barbosa:

Contra o Racismo.

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia!

Campanha contra a discriminação racial, contra opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra.

Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro!

Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo.

Os racistas do Clube de Regatas Tietê que se cubram, pois exigimos justiça. Os assassinos de negros que se cuidem, pois a eles também exigiremos justiça!

[...] É este racismo institucionalizado que dá segurança a prática de atos racistas como os que ocorreram no Clube Tietê, como o ato de violência policial que se abateu sobre Robson Silveira da Luz, no 44º Distrito Policial de Guaianazes, onde este negro, trabalhador, pai de família, foi torturado a morte. No dia 1º de julho, Nilton Lourenço, mais um negro operário, foi assassinado por um policial do bairro da Lapa, revoltando toda a comunidade e o povo em geral (Carta Aberta do MNUCDR – 7/7/1978, apud GARRIDO, 2016, p. 35-36).

A partir do trecho citado se pode notar a luta contra o racismo e o mito glamourizado da Democracia Racial brasileira. Atualmente, o MNU tem mais de 40 anos de atuação na luta contra o racismo, utilizando da essência dos Direitos Humanos, explicitado na Carta de 1948.

Artigo 2º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 1948).

Portanto, a proposta de defesa da DUDH trouxe protagonismo por meio do argumento e justificativa da grande maioria da humanidade. O uso tem sido combatido, atualmente, pela mudança do pêndulo político que se deslucou para a extrema-direita, entretanto, os instrumentos legais conquistados, permite fiscalizar e apontar divergências e distorções com a realidade das políticas públicas de ações afirmativas que atendam à demanda social, por exemplo, as cotas nas universidades federais.

### **3.3 As Organizações das Nações Unidas e a luta internacional contra o racismo**

No âmbito das Organizações das Nações Unidas (ONU), como foi visto desde a DUDH, em 1948 e os dois pactos internacionais DCP e DESC, consolidaram o que seria a Carta Internacional de Direitos Humanos, interpretados os dois pactos com a DUDH; com a reafirmação do objetivo da ONU na proteção dos Direitos Humanos (RAMOS, 2017). No Brasil o braço da UNESCO na década de 1950, iniciou, a desmistificação do mito da democracia racial, com estudos iniciados por Florestan Fernandes entre outros, o que colaborou com os movimentos de luta contra a discriminação e preconceito racial (SILVA, 2011).

O Pacto de DCP, existe a proteção e garantia a participação política, as liberdades de pensamento, consciência e religião, não estar sujeito a penas com tratamento cruéis, desumanos e degradantes. O art. 6.º permite a pena de morte aos países que ainda não ocorreu a abolição da pena de morte. Aos países que aboliram a pena de morte é proibido a execução de tal pena. A doutrina chama essa categoria de exceção de efeito *cliquet*, termo utilizado no alpinismo, onde os atos do alpinista não objetivam voltar para baixo, mas na subida. O dispositivo permitiu que países como os EUA aderissem ao pacto. Não será permitida também a prisão do depositário infiel (súmula vinculante n. 25, STF). Artigo 26, garante a igualdade formal ou a igualdade de todos perante a lei.

No Pacto de DESC foi o que sofreu maior resistência dos países, principalmente, em relação ao Estado Social oposto ao liberalismo econômico do *laissez-faire*, ou do Estado liberal. Ao colocar dispositivos legais em que o estado deverá executar políticas públicas que possibilitem a luta contra o racismo, muitos estados negavam haver racismos dentre de suas fronteiras, como ocorreu no Brasil, em que prevalecia o mito da democracia racial. Nesse pacto os Estados assumem compromissos não somente em declarar o direito, mas implantar e implementar políticas para a efetividade aos direitos econômicos, sociais e culturais. O Direito ao trabalho com condições equitativas e satisfatórias, com remuneração mínima;

direito a previdência social e seguro social; direito à Educação, com educação primária obrigatória e acessível a todos; educação secundária com diferentes formas como o técnico e profissionalizante; ensino superior acessível a todos, conforme a capacidade de cada um, programas de alfabetização de jovens e adultos, entre outros.

Artigo 13.º 1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade **livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos**, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz (grifos nossos, BRASIL, 1992).

Desde 1992, o Estado brasileiro pactuou, sob o efeito vinculativo, a obrigação de fazer da educação um direito em que todos tenham acesso. Além de outros objetivos tais como, *promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais, étnicos [...] a LDB de 1996, com a alteração da lei 10.639/2003, foi ao encontro desse objetivo, por exemplo, incluindo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (SILVA, 2011).*

Os DESC, como ocorreu em 1966 com o DPC, conferem em seu protocolo facultativo relatórios periódicos ao Conselho Econômico Social e de mecanismos de efetivação dos direitos previstos no protocolo facultativo, com a comunicação (denúncia) individual ou no interesse de indivíduos, ou grupos de indivíduos; procedimento interestatal, procedimento de investigação, medidas provisórias, entretanto, até o momento o Brasil não ratificou internamente tal protocolo (RAMOS, 2017).

A CRFB/1988 possui dispositivos que podem ser acionados internamente para sua promoção e defesa, tais como o Art. 3.º, Art. 5.º, Art. 6.º e Art. 205. A LDB e demais legislações vigentes, também, impõem ao Estado e organização social a execução de políticas públicas, por exemplo, o Estatuto da Igualdade Racial, as leis de cotas no serviço público, ensino federal, legislação eleitoral entre outras.

O marco importante para a promoção da igualdade racial foi a Convenção sobre a eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Dois momentos históricos importantes desencadearam o processo mundial para colocar esse tema em pauta: o *apartheid* da África do Sul e a luta pelos Direitos Civil e Políticos da população negra estadunidense. Havia outras lutas ocorrendo em colônias africanas pela libertação das metrópoles europeias, no Brasil havia a discussão sobre os estudos da UNESCO sobre o racismo e grupos defensores da democracia racial enquanto outros denunciavam o racismo.

A importância da Convenção sobre a eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, pela primeira vez, trouxe uma pauta que não se referia somente a brancos europeus, mas a conflitos provocados em razão do preconceito racial. Este conflito atacava os dois blocos de direitos humanos: o resultado do perigo contra a democracia (direitos civis e políticos); e os direitos que envolvem a igualdade material (direitos econômicos, sociais e culturais); abalando a ordem econômica mundial, pois favoreciam os movimentos autoritários simpáticos aos ideais soviéticos, por exemplo, o movimento dos Panteras Negras estadunidenses (final da década de 1960 e anos de 1970), com o viés de esquerda (ARAÚJO, 2009).

Portanto, quando se trata do tema racial a raça usada política e economicamente para a dominação da população negra, retorna ressignificado pelo movimento negro, assumindo raça como interpelação da identidade e se desdobrando em resistência cultural e política, utilizando da moeda ideológica de poder. Nesse caso, se erguem propostas liberais para desviar o confronto racial, reformar o *establishment* sem envolver grande prejuízo para o poder econômico local e mundial.

Assim, conscientemente ou não o movimento negro se apropriou do jogo de poder ou da bipolaridade mundial (EUA X URSS), para avançar nos direitos civis e políticos e no reconhecimento de seus direitos econômicos, sociais e culturais. No mesmo ano do Pacto pelos DPC e DESC em 7 de março de 1966, se ergueu a bandeira que a discriminação racial constitui ameaça à paz e à segurança entre os povos (RAMOS, 2017).

[...] Embora a nova Convenção seja, portanto, supérflua no que concerne ao Brasil, nós a recebemos com alegria para servir de exemplo a ser seguido por outros países que se encontram em circunstâncias menos favoráveis. E eu gostaria de aproveitar esta oportunidade para sugerir que a tolerância racial fosse exercitada em todas as raças em relação a outras raças: ter sido vítima de uma agressão não é motivo válido para se agredir outros (MRE, 1995, p. 213).

Pelo trecho acima, decorrem algumas reflexões sobre o momento histórico daquela época além da Guerra Fria (EUA X URSS) havia no Brasil, o golpe militar que inicia em 1964 e finaliza em 1985. O discurso do Ministro de Estado das Relações exteriores à Assembleia da ONU, em Nova York, em 22 de setembro de 1966, se apresenta conservador e reformador, deixando transpassar para os presentes na Assembleia da ONU, que há no Brasil a democracia racial em que impera o paraíso de tolerância; e dedica as reformas propostas para outros Estados que possuem sociedades racistas. Em relatório apresentado ao comitê para a eliminação da Discriminação Racial, o Brasil apresenta sucintamente o fato que não existiria

racismo no Brasil, desnecessária a elaboração de ações e normas para a igualdade de raças (ONU, 1970, apud SILVA, 2011).

Em 1995, o Brasil apresentou relatório ao Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial. Pela primeira vez, a representação brasileira apresentou que haveria o desfavorecimento da população parda e preta que se concentrava em estratos inferiores; e que não havia representações de negros em topos de carreiras, tais como governo e forças armadas e poucos destaques na vida privada (ONU, 1995, SILVA, 2011), esse relato ainda perdura até agora como foi constatado no capítulo anterior.

Importante evento que desencadeou internamente no Brasil a promoção de políticas de ações afirmativas junto à população negra foi a Conferência Mundial de Durban, O primeiro comitê preparatório da conferência ocorreu em Genebra, com cinco grandes temas: reparação em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância; proteção de minorias e grupos vulneráveis; imigrantes e tráfico de pessoas; prevenção de conflitos raciais e étnicos na África; medidas econômicas e sociais legais para combater o racismo. Portanto, foi um grande salto para conseguir o reconhecimento da pauta da conferência. Antes debate era marcado, por desvios para outras situações e nunca a situação do próprio país. Há de mencionar que as medidas de ações de Durban, conferindo ao debate a unidade dos direitos humanos não só em reconheceu a unicidade dos direitos humanos, mas objetivou implantar medidas contra os casos concretos de racismo (SILVA, 2011).

O efeito do evento de Durban, foi a elaboração da Declaração de Durban e plano de ação: III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 08 de setembro de 2001.

Em seu programa de ação a Conferência indicou, dentre outras medidas: pelo fim da escravidão ou práticas análogas à escravidão; financiamento de programas para alocar recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia entre outros, com iniciativas de ações afirmativas ou positivas; que os Estados assegurem o acesso à educação e promovam o acesso a novas tecnologias aos povos africanos e afrodescendentes; insta os Estados a inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional; incentivar os Estados a identificarem os fatores que impedem o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em setores públicos, particular, administração da justiça, removendo os obstáculos e incentivando o setor privado para dar igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes na sua administração. Solucionar problemas em terras ancestrais tais como os quilombolas brasileiros, promovendo a utilização produtiva da

terra, com respeito a sua cultura e decisão da comunidade. Atentar os Estados sobre os problemas de intolerância religiosa às matrizes africanas (SILVA, 2011).

Ao analisar alguns tópicos do programa de ação de Durban, verifica-se o consenso da existência de racismo e intolerância cultural e religiosa em relação à população negra, não somente no Brasil, mas nos países africanos e américas. A declaração de Durban, de 2001 e o programa de ação embora não tenham o efeito vinculante internamente, mas força *soft law*, revolucionou o modo como a sociedade brasileira tratava das questões raciais. No Brasil e noutros países, os poderes constituídos incluíram políticas de ações afirmativas em universidades estaduais e federais. A mobilização dos movimentos sociais e universidades foram fenômenos importantes para alcançar a positivação das ações afirmativas no Brasil (SILVA, 2011).

### **3.4 Internalização das ações afirmativas no Brasil – as vias de rompimento com o *apartheid* universitário**

Munanga (2007) destacou que: nos países racistas, as diferenças biológicas fenotípicas se tornam fatores de dominação e exclusão, geradores de desigualdades raciais, fazendo da educação um dos maiores terrenos da exclusão (p. 08). Esse processo de desigualdade, apesar das normas que promovem políticas públicas de ações afirmativas em vigor, não são tranquilas em sua aplicação e efetividade, pois encontram o racismo estrutural latente que historicamente os movimentos sociais e atores sociais buscam combater para a constituição de uma sociedade um pouco mais igualitária. No *apartheid* o sistema de segregação racial sul-africano, o plano de afastamento dos espaços aos negros era explícito, entretanto, no caso brasileiro tem a capa da democracia racial. Nas arenas dos órgãos colegiados das universidades que propuseram abrir os espaços para a população negra se ergueram em pleno século XXI, discursos e ações colonizadoras (SILVA, 2011).

No começo desse século XXI a implantação das ações afirmativas elevou o acesso da população negra nas universidades de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011 (IBGE, 2012), em mais de uma década. Em 2018, o acesso à rede pública de ensino superior alcançou 50,3%, entretanto, ainda, abaixo dos 55,8% da população negra brasileira (IBGE, 2019). Entretanto, para avançar a esses percentuais, no começo dos anos 2000, universidades públicas se voltaram para atender às demandas de acesso de negros no ensino superior, conforme exposição a seguir.

O processo de incorporação no âmbito das universidades foi conflituoso como pode-se observar no relato de Cordeiro (2012). As cotas na UEMS foram criadas pela Lei n. 2.589/2002, oferecendo 10% do total de vagas para indígenas; e da Lei n. 2.605/2003 que oferece 20% do total de vagas para a população negra (pretos e pardos).

O primeiro parecer apresentado na Câmara de Ensino — CE, em reunião extraordinária, uma das conselheiras, docente, negra, militante e estudiosa do assunto, deu parecer contrário à implantação das cotas alegando que: a abolição incompleta, indefinição do quesito cor; que não há consenso social de que a maioria dos brasileiros tem aparência negra; os direitos constitucionais fundamentais não garantem a igualdade material; e, que não há oportunidades para negros. A Conselheira parecerista concluiu que deveria existir igualdade de oportunidade com ética, respeito e dignidade, e garantia da qualidade de vida, havia, também, conselheiros contrários às cotas para negros e indígenas, mas favoráveis às cotas de pessoas com deficiência; havia, ainda, discursos contra se referindo que a universidade produziria excluídos com diploma (CORDEIRO, 2012).

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro — UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense — UENF, sob influência dos resultados de Durban, em 2001, entre outros fatores internos, iniciaram no âmbito estadual as ações afirmativas para desconstrução do *status quo* e reverter os processos de desigualdade e subalternização (SANTOS, 2006). A política de acesso por cotas na UERJ foi implantada pela Lei n. 3.708/2001, segundo Santos (2006) o executivo estadual vetou a execução orçamentária das ações afirmativas, flagrante distorção de impedir a efetividade legal. As próprias instituições estaduais tiveram que arcar com as despesas para a implantação do acesso por cotas.

O resultado da falta de recursos de custeio, foi o campus com elevado número de estudantes carentes, sem condições de permanecer nos cursos escolhidos. As vagas reservadas para as cotas eram divididas entre os dois vestibulares, Vestibular Estadual e Vestibular SADE (Sistema de Acompanhamento de Desempenho Escolar), as normas que regulavam esse procedimento combinado eram a Lei n. 3.524/2000; decretos n. 29.090/2001 e n. 31.468/2002 — para 50% das vagas para oriundos de escola pública; e Lei 3.708/2001 e Decreto-lei 30.766/2002, para 40% do total de vagas serem ocupadas por candidatos autodeclarados negros e pardos (observa-se a referência negro como sinônimo de preto). O primeiro vestibular (SADE) se aplicava os 40% de vagas para negros, caso não alcançasse o número de negros, as vagas são aplicadas para o outro processo vestibular estadual, com a simples autodeclaração dos candidatos negros (MACHADO, 2013).

Com a precariedade da implantação das cotas na UERJ e UENF, foi elaborada a Lei 4.151/2003, que limitou para 45% as vagas reservadas para cotas, sendo: 20% para escola pública; 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e demais etnias. Os negros ao entrarem na Universidade, se transformavam diante aos gestores como carentes, descaracterizando as etnias e universalizando as políticas de cunho assistencialista, outros programas com o desiderato de dar o caráter de políticas públicas foram implantados, tais como o Programa de Iniciação Acadêmica — PROINICIAR (SANTOS, 2006).

Estudos de Andrade (2015), apontam que a Universidade de Brasília (UnB), iniciou a discussão para a implantação de cotas, no Seminário Internacional, realizado na Universidade de Brasília, em 1996, e cujo tema foram as ações afirmativas. Os antropólogos Carvalho Segatto foram agentes importantes na arena dos órgãos colegiados da universidade para desencadear a proposta de implantação das cotas, órgãos colegiados da unidade, tais como, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), recepcionou o documento da proposta feita por Segatto e Carvalho.

O documento apresentado ao CEPE foi dividido em duas partes, apresentando justificativas para a implantação das cotas, o contexto social e racista brasileiro e os efeitos de uma política de ações afirmativas na universidade. O destaque de Carvalho (2002) foi em relação à pequena quantidade de egressos, por exemplo, o historiador Clóvis Moura e o geógrafo Milton Santos. Nota-se, portanto, evidencia de uma segregação racial operada pela exclusão justificada pelo mérito do candidato/a. Entretanto, essa justificativa pelo mérito, não observa as condições reais do candidato em sua totalidade. Condições essas formadas pela falta de oportunidade de ensino de qualidade e conforme já mencionado da política de segurança alimentar, saúde, entre outras; que o Estado deveria promover e não promove adequadamente.

No quadro de professores da UnB dos 1400 docentes 1% era formado por negros. O seminário ocorrido no *campus* da UnB em 1996, possibilitou levantar esses e outros fatos que comprovam o racismo estrutural e a segregação racial onde a universidade pública estava conformada. A III conferência de Durban, na África do Sul, acionou o rastilho de pólvora desencadeando ações, conforme já mencionado, isoladas na proposta de ações afirmativas (CARVALHO, 2002). No caso das universidades públicas, existiu em sua maioria forte resistência em aderir à política pública de ações afirmativas, pois contrariava e afrontava interesses de poder, ou seja, da continuação secular do projeto de exclusão e reprodução do mesmo.



Além da resistência, pode-se notar o preconceito em relação à capacidade de a população negra e indígena em manter a qualidade na formação profissional e de ensino. As medidas de ações afirmativas, para muitos, era a derrocada do ensino de qualidade, pois mexia com a estrutura universitária e dos quadros de profissionais que teriam que se reinventar na proposta inclusiva, com o desafio de implantação de um projeto político pedagógico que contemplasse a população que estava ingressando. Portanto, um autoconhecimento de universidade existente e o reconhecimento do estudante com suas demandas específicas, explicitava o despreparo da universidade em atender a urgência da agenda internacional de Durban (CARVALHO, 2002).

Várias discrepâncias e incoerências foram apontadas no relatório de Carvalho (2002), por exemplo, o número de indígenas na UnB, apesar de ter o curso de antropologia em que a temática indígena era de suma importância, nos quadros não havia sequer um indígena. Ou seja, o indígena servia para ser objeto de estudo, mas não servia para atuar como profissional, uma lógica colonialista de enxergar o outro, a cultura do outro como objeto a ser estudado e dissecado. Por isso, foi sugerido pelo relator ao CEPE de ao menos 20 vagas para indígenas por ano; e a contratação de convênios entre UnB/MEC e FUNAI. Semelhante ao que ocorria no resto do Brasil, os espaços universitários reproduziam uma espécie de *apartheid*:

A Capital da República se parece cada vez mais com a realidade da África do Sul nos dias do *Apartheid*, com os brancos nas áreas nobres e os negros no bantustans pobres e desatendidos. Para complicar o quadro, a UnB, branca e rica, se encontra localizada no coração da área branca e rica da capital. (CARVALHO; 2002, p. 10).

Conforme foi visto, a realidade do Jim Crow à brasileira imputava normas segregacionistas, mas imputava pelo alijamento de condições mínimas necessárias para o acesso ou ingresso para o nível superior.

Carvalho (2002) apresenta outros dados que demonstram pelos fatos o racismo brasileiro divulgados pela imprensa em 2001:

Dos 620 Procuradores da República, apenas 7 são negros (entre eles o jurista Joaquim Barbosa Gomes, autor de uma obra de referência sobre ação afirmativa). Ou seja, 98,6% de brancos.

No Poder Judiciário, dos 77 ministros dos quatro tribunais superiores, há apenas 1 negro, o Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Carlos Alberto Reis. Ressalte-se que ele foi o primeiro ministro negro na história do Brasil a ingressar em um dos tribunais superiores. Ou seja, em 114 anos pós-abolição, a porcentagem de brancos caiu apenas de 100% para 98,5%.

Segundo a Associação dos Juizes Federais, dos 970 juizes, o número de negros é menor que 10%.

No Supremo Tribunal de Justiça, há 33 ministros, todos indicados pelo governo. 100% de brancos.

No Ministério Público do Trabalho, de 465 procuradores, apenas 7 são negros. 98% de brancos.

Na Câmara Federal, há 513 deputados, dos quais apenas 24 são negros. 95% de brancos.

No Senado Federal, há 81 senadores e apenas 2 são negros. 97% de brancos.

Dos 24 ministros de estado do atual governo, 100% deles são brancos.

O Itamaraty conta com um corpo de cerca de 1000 diplomatas; menos de 10 deles são negros. 99% de brancos.

O Conselho Nacional de Educação (órgão que substituiu o Conselho Federal de Educação) possui um único membro negro, uma professora empossada no dia 9 de abril de 2002 passado. Trata-se da primeira pessoa negra a fazer parte desse poderoso Conselho, após mais de quarenta de sua existência.

Dos professores universitários da rede pública nacional, 98% são brancos (CARVALHO, 2002, p. 21-22).

Como romper com o racismo sem representações negras, indígenas em sala de aula, ocupando profissões de liderança, em espaços científicos? Diante dos fatos e a lesão secular de seus direitos a razoabilidade era o CEPE da UnB acolher o projeto dos professores Carvalho e Segato, com a seguinte proposta inicial:

1º Semestre de 2002 - 400 alunos negros em 20.000 (2%). 2º Semestre de 2002 - 800 alunos negros em 20.000 (4%). 1º Semestre de 2003 - 1.200 alunos negros em 20.000 (6%). 2º Semestre de 2003 - 1.600 alunos negros em 20.000 (8%). 1º Semestre de 2004 - 2.000 alunos negros em 20.000 (10%). 2º Semestre de 2004 - 2.400 alunos negros em 20.000 (12%). 1º Semestre de 2005 - 2.800 alunos negros em 20.000 (14%). 2º Semestre de 2005 - 3.200 alunos negros em 20.000 (16%). 1º Semestre de 2006 - 3.600 alunos negros em 20.000 (18%). 2º Semestre de 2006 - 4.000 alunos negros em 20.000 (20%) (CARVALHO, 2002, p. 30-31).

Segato (2002) indicou, dentre os diversos tipos de racismos, alguns tipos possíveis encontrados na universidade. A lista infelizmente não é exaustiva, havendo combinações de todo tipo e ordem pela estrutura racista:

1. Racismo prático: automático, irrefletido, naturalizado. O estudante negro e indígena, trazem o estigma de não ter capacidade para o aprendizado.
2. Racismo axiológico. Por exemplo, no currículo escolar de história, o professor deprecia a história do negro africano, o relegando ao povo escravo, reproduzindo autores com viés racista.
3. Racismo emotivo. Por exemplo: o medo em relação ao negro. O estigma que negro é criminoso e violento, afasta os demais estudantes de sua convivência. Os trabalhos em grupo, por exemplo, os negros são segregados do convívio dos demais estudantes, por escolha dos estudantes ou do professor.
4. Racismo político. No Brasil era mascarado com o mito da democracia racial, entretanto, verifica-se internamente, fragmentos de ideologias nazistas que coloca o negro e indígena fora dos espaços de poder. Exemplo, reverência de políticos brasileiros a grupos conservadores estadunidenses que defendem a supremacia racial branca.

Além da bandeira pela inclusão, erguida do movimento negro, na academia, a política de cotas, teve defensores que fundamentavam estudos que apontavam, a longo prazo, os benefícios de uma sociedade inclusiva: 1) Eficácia reparadora — referente à reparação do público oprimido historicamente. Para tanto, se discrimina positivamente, com o intuito de reparar o dano provocado pela opressão. Por exemplo, apontando o grupo beneficiado pela política de ações afirmativas (negro, indígena, mulher, idoso, criança); 2) Eficácia corretiva — o grupo discriminado positivamente começa a ter confiança nas instituições e Estado; 3) Eficácia educativa imediata — a existência da ação afirmativa não é definitiva, mas urgente. O grupo oprimido historicamente necessita de reparação imediata, visando interromper a injustiça social; 4) Eficácia experimental — para manter a sua eficácia, e por se tratar de medida temporária, o acompanhamento do grupo beneficiado permite, no caso do sistema de cotas, o aperfeiçoamento; 5) Eficácia pedagógica — a diversidade em sala de aula torna possível a interação e as trocas culturais riquíssimas para a formação profissional; 6) Eficácia educativa de espectro ampliado — quando crianças e adolescentes constatarem os de sua cor/raça/etnia em cargos de poder e autoridade, se sentem estimulados a continuar e a vencer as barreiras impostas pelo estudo; 7) Eficácia política — consciência social do que é ser negro na sociedade brasileira. 8) Eficácia formadora de cidadania — sujeitos capazes de intervir no curso da história. 9) Eficácia comunicativa — o negro, ocupando reiteradamente os espaços de poder, transforma e rompe com a imagem de subalternidade associada ao passado. Nesse caso, a autora exemplifica com um fato ocorrido na época: “Nunca mais uma funcionária da Varig falará em inglês a um Milton Santos, na certeza de que por seu porte digno não poderia ser um negro brasileiro” (SEGATO, 2002, p. 59).

Outra universidade pioneira em relação à implantação das afirmações afirmativas no ensino superior no começo desse século XXI foi a Universidade Estadual da Bahia — UNEB. De acordo com a Resolução n. 196/2002 aprovada por colegiado da universidade reservou 40% do total de vagas para negros/as na graduação e pós-graduação, mediante autodeclaração. As condições de permanência, segundo a resolução, foram criadas pela própria instituição (MATTOS, 2006).

Com o advento da lei 12.711/2012 o processo nas universidades federais se unificou, ocorrendo uma homogeneização *erga omnes* para todas as instituições de ensino federal. Apesar de as instituições poderem aplicar outras propostas de acesso, como continua a aplicar a UnB, com os 20% de vagas para negros, além da Lei de cotas.

O que se compreende da realidade das propostas de implantação e implementação das ações afirmativas, é a possibilidade com o Programa de Expansão das Universidades Federais

que a partir de 2008, permitiu a abertura de cursos direcionados aos quilombolas, indígenas e trabalhadores rurais. As propostas de uma universidade inclusiva somaram-se aos esforços de implantação do programa de cotas. Entretanto, a falta de recursos desmobiliza as instituições em propostas de inclusão, permanecendo a imposição legal da lei de cotas, como fator importante para a consolidação de programas efetivos de inclusão.

Como demonstrado, o movimento social negro, a academia e as instituições internacionais de direitos humanos foram importantes para alavancar as políticas de ações afirmativas. A reatividade dos diversos locais, tais como nos Estados Unidos e Brasil foram historicamente registrados com *nuances* próprias de cada povo. Mesmo no caso brasileiro, em que teve forte influência estadunidense, as estruturas instituídas buscaram se movimentar para conservar o *establishment*, entretanto, as colisões de interesses nas arenas internas e externas propiciaram mudanças em relação ao reconhecimento das pautas e agendas de lutas dos movimentos negros.

A relação entre ambiente interno, externo e a receptividade ao momento político, para atendimento da agenda de pautas das políticas públicas, são importantes fatores para sua efetividade legal. Godinho (2009) destaca que fatores externos possibilitam aos atores internos, tais como: movimento negro, Organizações não governamentais e instituições de poderes estatais, o *momentum* para que os argumentos das agendas possam ser acolhidos, com pressões que modificam o comportamento *establishment* ou a sua reformulação de poder.

O impacto ou pressão das normas internacionais, podem ser observados nos canais de contratação, persuasão e coerção, assim como da mobilização. A soberania nacional é mitigada por meio do interesse nacional vigente. Entretanto, o interesse nacional quando pressionado pela mobilização encontra pontos de apoio externo para o atendimento da demanda em pauta, a ausência do impulso mobilizador inviabilizaria a ação política efetiva (GODINHO, 2009, p. 79).

O grande *momentum* foi a III Conferência Mundial contra o racismo: a xenofobia e as formas correlatas de intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Nesse sentido, Marques destaca que:

Os princípios estabelecidos pela Conferência fomentaram as discussões, já iniciadas pelo movimento negro, sobre a urgência da elaboração de políticas de ação afirmativa visando à promoção da igualdade para a população negra no Brasil e o acesso à educação superior pública (MARQUES, 2010, p. 65).

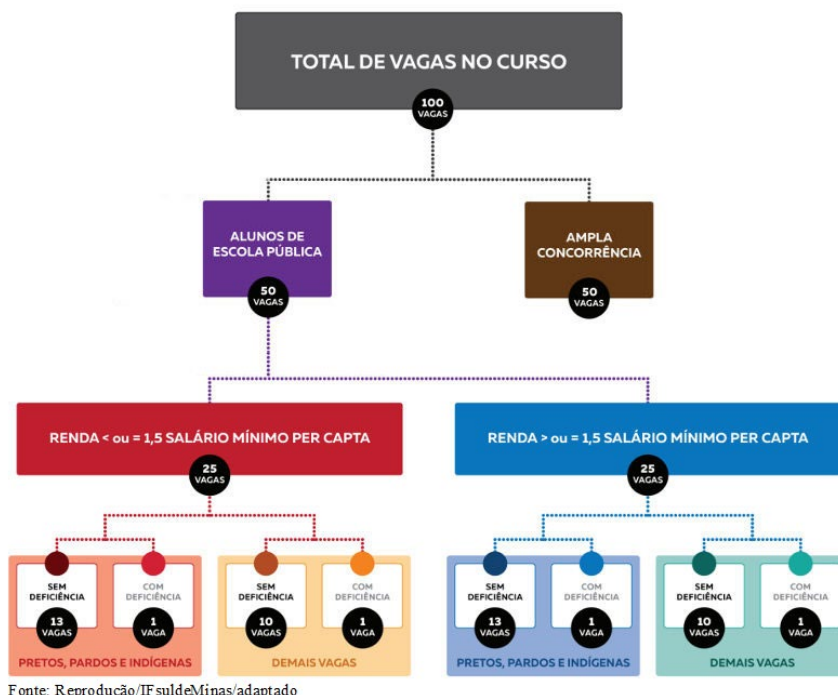
Marques (2010) destacou que a corrida internacional por uma sociedade inclusiva, desencadeou o rompimento de assuntos da agenda política que ficaram represados por longo tempo pelo poder institucional; entretanto, constantemente reivindicados pelo movimento

negro, para a implantação urgente de políticas de ações afirmativas. No Brasil, internamente, o movimento da revolução constitucional de 1988, na Assembleia Nacional Constituinte, formada por várias vozes da sociedade, articulou na carta magna o desejo de outra sociedade brasileira. Essa nova sociedade não coaduna com o racismo. Entretanto, como já foi visto, o passo-a-passo da democracia e da luta por direitos, é cotidianamente contestado pelas forças políticas que representam interesses que não compartilham com a visão inclusiva das ações afirmativas.

### **3.5 A Lei 12.711/2012 e seus regulamentos e portarias**

A Figura 4 apresenta a segmentação que a Lei 12.711/2012 trouxe para todas as instituições federais de ensino. A Lei 12.711/2012 formulou-se como um mecanismo híbrido em que foram considerados os recortes a) 50% para escolas públicas; b) 50% para ampla concorrência (AC); c) dos 50% para escolas públicas, metade para candidatos/as com renda até 1,5 salários mínimos *per capita* familiar, baixa renda (BR) e; metade para renda acima de um salário mínimo *per capita* familiar, renda livre (RL); d) após a divisão por renda, haverá em cada grupo de renda, a divisão considerando a proporção da população do último censo do Estado da federação, sede da universidade federal, em que ocorre a seleção para a divisão dos grupos negros (preto e pardo); indígena, agrupados como (PPI); e pessoa com deficiência (PCD) com renda até 1,5 salário mínimo *per capita* familiar e acima de 1,5 salário mínimo *per capita* familiar. Observa-se que a inserção do segmento Pessoas com deficiência (PCD) vigorou pela Lei 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2016.

**Figura 5 - LEI 12.711/2012 – Segmentação**



A Lei 12.711/2012 teve para sua aplicação a elaboração de decretos e portarias que balizaram a execução normativa. Neste momento, a mais recente foi a Portaria Mec n. 9, de 5 de maio de 2017. Em razão da inserção do PCD, a Portaria esclareceu a aplicação da lei e suas combinações com outros segmentos já consolidados na Lei 12.711/2012. Entretanto, sua aplicação como será visto gera pontos de conflito com outros segmentos que diminuem sua reserva de vaga cotista para outro segmento, o caso relatado é o fenômeno híbrido PCD com as combinações de recorte de renda com o segmento PPI. Em uma interpretação equitativa e ampliativa para a inclusão, o procedimento deveria preservar as vagas dos segmentos cotistas, principalmente, os étnico-raciais, que a própria portaria normativa n. 9/2017 considera, em seu artigo 14, como prioritária, com pode-se observar:

Art. 14. As vagas reservadas serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos:

I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita:

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

II - estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita:

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
  2. que não sejam pessoas com deficiência.
- b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;
1. que sejam pessoas com deficiência;
  2. que não sejam pessoas com deficiência.
- III - demais estudantes (BRASIL, 2017).

Conforme artigo 14 da Portaria n. 9/2017, na fase de chamadas a ordem de segmentos cotistas inicia-se pelo PPI/PCD até os demais estudantes de escola pública. Nota-se um nível gradativo do mais vulnerável até o menos vulnerável. Percebe-se que esse tipo de entendimento não avança para o critério de distribuição de vagas, quando a orientação da portaria é retirar o percentual populacional para PCD da reserva de vagas destinadas ao grupo PPI. Conforme o anexo 5 da portaria n. 9/2017:

$$VRRI\text{-}PPIcD = [VRRI\text{-}PPI * (PcDIBGE / 100)]$$

onde:

VRRI-PPIcD = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

VRRI-PPI = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

PcDIBGE= proporção de pessoas com deficiência no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino (BRASIL, 2017).

Constata-se pelo cálculo, que a fórmula coloca o VRRI-PPI como fonte para as vagas destinadas para o PCD/PPI, diminuindo as vagas para o PPI. Há, portanto, flagrante distorção que não preserva o número de vagas para o PPI. Seguindo a lógica principiológica usada no artigo 14, o gestor ou o Ministro da Educação deveria, neste caso, deslocar vagas da Ampla Concorrência (A/C).

Outro regulamento recente foi o Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017 que alterou o Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n. 12.711/2012. A elaboração deste Decreto foi motivada pela implantação da inserção do cotista PCD. A Presidência da República apontou no decreto alterações para atender as peculiaridades do público PCD que dispões de Lei própria ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e outras normas importantes para o processo de implantação e efetividade da legal. No âmbito local, os gestores representados pelas reitorias, Conselhos Universitários e demais órgãos colegiados, em conjunto com sua equipe técnica tem o dever ou múnus público de dar efetividade legal a Lei 12.711/2012. Através de seus Editais Seletivos e procedimentos administrativos orientam o processo de seleção,

usando da equidade ao caso concreto de acordo com realidade do local, conhecendo o candidato em sua subjetividade e totalidade, para atingir a eficácia social.

A Lei 12.711/2012 tem os seus regulamentos por força de decreto como os citados decretos: n. 7.824/2012 e n. 9.034/2017, como ato oficial da Presidência da República; e suas portarias que conferem ao Decreto e a Lei apoio e uniformidade interpretativa, com a chancela do Ministro da Educação. Nota-se a hierarquia entre Lei, decretos e portarias que não podem entrar em desacordo com a norma superior. Por exemplo, a Lei 12.711/2012 em nenhum momento criou o grupo PPI/PCD, fez sim, a apresentação do público alvo da política separadamente de outros segmentos. Neste sentido, a criação de outro grupo híbrido se faz necessária o apontamento legal, respeitando a reserva de vagas dos demais segmentos.

As produções legais representam avanços significativos, para a inclusão da população negra no ensino superior. Entretanto, há desafios do cotidiano que dificultam a eficácia social da norma, tema que será aprofundado no próximo capítulo que à luz da teoria da tridimensionalidade, apresentará formas de analisar a criação da norma e sua força para atingir a eficácia social por meio do *enforcement* legal.



## **4 A EFICÁCIA JURÍDICA E SOCIAL DA LEI 12.711/2012 — APLICAÇÃO DA TEORIA DA TRIDIMENSIONALIDADE NO ÂMBITO DA DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS POR SEGMENTO**

Esse capítulo visa nortear a pesquisa a partir da tríplice complexidade de relações que se complementam e não são estáticas, ou seja, a movimentação da pirâmide de Reale (1994) que considera a inter-relação do fato — histórico e social estudados pela sociologia, história e demais ciências humanas que buscam descrever a dinâmica social na estruturação da sociedade com seus conflitos que rompem e conectam normas orais ou escritas baseadas em valores (morais, filosóficos, econômicos) que se efetivam por meio da vigência da lei (norma).

O movimento simultâneo e relacional dos componentes da teoria tridimensional do direito com o caso concreto, sofre em sua aplicação legal e interação social, valorações dos efeitos históricos e culturais da sociedade, exercendo resistência ou facilitando a efetividade legal (eficácia jurídica e normativa).

A Lei, elaborada pela arena política, provoca novo processo de valoração social e pode se transformar em outro fato social e nova elaboração de outra norma e conseqüente vigência. Há, portanto, um ciclo dinâmico que permite a mudança legal no processo histórico da sociedade, ampliando, diminuindo, negando ou efetivando novos direitos.

Neste capítulo, será abordada a teoria tridimensional do Direito como instrumento de análise de 34 processos seletivos dos vestibulares de 2016 e 2020, de 10 universidades federais das cinco Regiões brasileiras.

### **4.1 Teoria Tridimensional do Direito: fato-valoração-norma e norma-valoração-fato**

A Teoria Tridimensional do Direito: Fato-Valoração-norma foi elaborada por Miguel Reale, em 1940. Ela se contrapõe à Teoria Kelseneana, positivista, pois, se limita a dar o enfoque especial no conteúdo normativo, não observando o fenômeno do Direito, em suas diversas facetas, históricas, sociais, culturais, filosóficas que estruturam a doutrina da norma jurídica. Portanto, Reale lidera o movimento do culturalismo jurídico que absorve a corrente positivista, mas vai além, observa as nuances e a dinâmica do processo histórico cultural da elaboração da norma legal e seus efeitos sobre a realidade social.

Em sua filosofia do direito, Reale (1994) esmiúça o seu entendimento a respeito dos elementos que interagem para a constituição normativa, com contribuição importante para a

ciência do direito. O elemento que coloca o objeto social na berlinda é a valoração, o aspecto filosófico de entender o fato social que legitima a regra do ordenamento jurídico.

A valoração se constitui entre duas grandes tendências-limite, o valor subjetivo e o valor objetivo (REALE, 1994). Entender a valoração se faz essencial para entender como essas tendências-limites, mesmo após a norma entrar em vigor, continua a tencioná-la, provocando diversas interpretações de efeito normativo, extrapolando seus limites normativos, judicializando-a, enfim, levando ao Estado Juiz e até mesmo para a esfera política, novamente, valorá-la. A tensão de uma norma redistributiva de direitos, uma vez em vigor, no campo de efetivação, colide com estruturas sociais vigentes antes da nova norma em vigor, interesses subjetivos e até objetivos que discordam e provocam no dia-a-dia, formas de aparências legais, que corroem o comando de seus objetivos.

A questão da proposta teórica e filosófica realeana é “como e por que os valores valem? Não resta dúvida que sentimos que as coisas valiosas se nos impõem, determinando nossos atos, prendendo, de certa forma, nosso espírito. Por que essa força enlaçante do valor?” (REALE, 1994, p. 145). A satisfação do desejo próprio de valores valiosos, permite a satisfação coletiva? ou vem a perturbar outros valores valiosos da coletividade? Reale promove uma ampla discussão sobre o tema com colaborações de Aristóteles, Ribot, Ehrenfels, Bentham e Menong, adentra em leituras da realidade e conclui que “Restaria sem explicação o fato incontestável de que os valores subsistem mesmo após cessados os desejos, ou quando os desejos não logram ser satisfeitos” (idem, 1994). Nesse sentido, os desejos da norma em seu aspecto costumeiro ou positivado estão na memória dos envolvidos, ou daqueles que sofrem seus efeitos. Portanto, a resistência de aplicação imediata é o momento importante de verificar sua eficácia no campo da realidade.

O momento em que a norma jurídica rompe a resistência, há a predominância da tendência-limite objetiva, por meio da coerção irresistível que altera a conduta e naturaliza os comportamentos. No caso da inclusão da população negra no espaço universitário, como estudantes, professores, lideranças estudantis e de colegiados administrativos, se nota que essa coerção irresistível não atingiu a mudança de conduta para o rompimento de obstáculos da experiência histórico processual de exclusão.

Reale (1994) menciona que essa força legal que resulta em obrigação moral, tem como base a consciência coletiva:

consciência coletiva que é “ao mesmo tempo transcendente com referência às consciências individuais e está nelas imanente, e nós a sentimos como tal”. Desse modo, o obrigatório e o desejável, o dever e o valor “não são mais que dois aspectos de uma única e mesma realidade, que é a realidade da

consciência coletiva”. Essas teses foram desenvolvidas amplamente por grande número de seus discípulos, bastando lembrar dois nomes, por terem cuidado de problemas ligados à vida jurídica — Georges Davy e C. Bouglé — ambos acentuando a tese durkheimiana do direito como “símbolo visível da solidariedade social”. A obra de Davy é de inegável importância neste campo do conhecimento, por ter ele procurado mostrar como na história da sociedade vão surgindo valores, que depois se impõem ao homem, com um caráter de objetividade e idealidade. Até mesmo a ideia de personalidade jurídica seria a expressão de algo elaborado na consciência coletiva, fruto de uma longa experiência (REALE, 1994, p. 207).

No entanto, essa consciência coletiva que obriga os indivíduos a agir, se comportar, a fazer ou deixar de fazer algo, se torna obrigação, após uma longa experiência estudada pela doutrina baseada nas correntes histórico-culturais. Em que pese a corrente histórico-culturais terem uma tendência hegeliana ou marxista, Reale (1994) aponta que ambas têm em comum o entendimento da impossibilidade em compreender o problema do valor fora do âmbito da História. “A dinâmica ocorre na interação das consciências individuais, em um todo de superações sucessivas” (REALE, 1994, p. 207).

A teoria realiana aplicada como instrumento de análise, para a presente tese, auxilia a entender que a consciência coletiva (estrutura racista) e a obrigação (mudança da realidade racista) se constituíram das interrelações de consciências individuais, no processo histórico-cultural. Portanto, envolve superações das limitações pessoais e interpessoais dos sujeitos afetados pela norma (costume ou positivada). No caso das ações afirmativas, envolve a conscientização e a superação da lógica do sistema racista brasileiro.

O direito como produção cultural é fruto da experiência cultural, por isso, antecede a consciência científica. A ciência irá recortar e apurar o processo histórico, identificando a eficácia ou ineficácia legal e os motivos da aplicação normativa por vezes ser letra-morta ou o termo conhecido no Brasil como “lei para inglês ver” ou norma positivada vazia. Haveria um momento para que essa norma consiga atingir seus objetivos? O autor apontou que:

A valoração originada da interação humana, que envolve desejos e satisfações são relativos a cada momento da história humana? o valor da pessoa humana, como valor fundamental, que aprecia o problema da cultura sem cair no transpersonalismo que dissolve a individualidade moral no todo coletivo (REALE, 1994, p. 227).

A superação do sistema racista pela norma jurídica implica não somente na adesão dos responsáveis pela efetividade legal, mas de conhecer e respeitar o público foco da política de ações afirmativas. Políticas homogeneizantes, impossibilitam entender as necessidades dos indivíduos que compõe o todo. Portanto, deve-se entender que a importância da educação no processo de conscientização dos sujeitos desde a educação infantil até as formações da educação superior, deve formar quadros docentes que sejam sensíveis e compreendam a

necessidade da política de ações afirmativas e seus benefícios para a coletividade. A experiência processual histórica que mobilize e envolva os educadores e a sociedade, podem romper com a reprodução social racista e alcançar a efetivação norma jurídica redistributiva de justiça social, encontrando a conduta ética, ou do padrão de comportamento moral dos envolvidos na dinâmica que produz o consciente coletivo.

A área da educação e diversidade tem um papel importante de possibilitar a aproximação dos diferentes rompendo o paradigma colonialista do etnocentrismo ou eurocentrismo, já mencionados. Reale (1994) aponta a necessidade de acabar com o preconceito evolucionista que impede a compreensão dos fenômenos culturais, por exemplo, nos domínios da arte valorizar a arte europeia do renascimento como o apogeu da evolução em detrimento das demais artes produzidas por outras culturas.

A área da educação, atualmente, há leis, Diretrizes Curriculares Nacionais que possibilitam dentro e fora de sala de aula a valorização das culturas e permitem o diálogo cultural que enriquece a vida em sociedade. No caso da população negra, o processo histórico do esquecimento e apagamento do passado, em conhecer os antepassados e sua cultura, podem ser resgatados e valorizados nas disciplinas de história, artes e literatura, aumentando a autoestima e ensinando a todos que conviver com os diferentes pode ser uma oportunidade de crescimento e autonomia, pois o diálogo e a interação em outros espaços geográficos permitem uma sociedade menos violenta e mais justa. A norma jurídica, nesse caso, tem sua efetividade facilitada, pois encontra um ambiente onde os sujeitos compreendem e tem consciência da importância de uma sociedade inclusiva. A coerção irresistível ou o imperativo legal ocorrem de forma naturalizada, pois a norma se internalizou nos limites subjetivos e objetivos.

Reale (1994), ensina que a criação da obrigação legal, deve ser elaborada, primeiramente, pela vontade das partes envolvidas, a lei propiciaria a proteção e a faculdade em determinar a conduta. A imagem do laço, no sentido de acordo, é dada pelas próprias partes afetadas pela norma que se transforma em dever jurídico:

A primeira expressão do dever jurídico foi de natureza mítica ou religiosa e, consoante nos esclarecem os estudiosos do Direito Romano primitivo, *obligare aliquem* significava, de início, ligar alguém por meio de fórmulas ou de cerimônias religiosas, tanto assim que *obligare* ia de par com *damnare*. A fórmula arcaica *damnas esto* significava: “que ele seja ligado a, obrigado a” (REALE, 1994, p.504).

Entretanto, como já exposto, o laço que obriga os envolvidos deve ser articulado com o interesse social de mudança de valoração da norma jurídica ou costume antecedente. Por

isso, o processo histórico cultural de resistência e negociação no tempo, poderá superar as limitações da realidade ou esvaziar a norma positivada.

Reale (1994) ao abordar a valoração-fato-norma, descreve em seu trabalho outras teorias europeias que trabalham com essa tríade, mas ele ressalta que em sua teoria a observação do fenômeno Direito, pode ser visto em uma imagem tridimensional:

Eis aí, portanto, através de um estudo sumário da experiência das estimativas históricas, como os significados da palavra Direito se delinearão segundo três elementos fundamentais: — o elemento *valor*, como intuição primordial; o elemento *norma*, como medida de concreção do valioso no plano da conduta social; e, finalmente, o elemento *fato*, como condição da conduta, base empírica da ligação intersubjetiva, coincidindo a análise histórica com a da realidade jurídica fenomenologicamente observada. Encontraremos sempre estes três elementos, onde quer que se encontre a experiência jurídica: — fato, valor e norma. Donde podemos concluir, dizendo que a palavra *Direito* pode ser apreciada, por abstração, em tríplice sentido, segundo três perspectivas dominantes: 1) o Direito como *valor* do justo, estudado pela Filosofia do Direito na parte denominada Deontologia Jurídica, ou, no plano empírico e pragmático, pela Política do Direito; 2) o Direito como *norma* ordenadora da conduta, objeto da Ciência do Direito ou Jurisprudência; e da Filosofia do Direito no plano epistemológico; 3) o Direito como *fato* social e histórico, objeto da História, da Sociologia e da Etnologia do Direito; e da Filosofia do Direito, na parte da Culturologia Jurídica (REALE, 1994, p.509).

A análise das facetas da pirâmide, o autor aponta que não é rígida, há uma relação dialética entre cada campo de pesquisa, por exemplo, a norma jurídica é a “expressão de valores que vão se concretizando na condicionalidade dos fatos histórico-sociais” (REALE, 1994, p. 510).

O valor como experiência jurídica é acentuado, pois, dele se produz os bens materiais ou espirituais (propriedade intelectual, político, comportamento social, saberes comuns e científicos, entre outros). Com o passar dos tempos, esses valores como experiência jurídica se cristalizam no valor em si ou em consubstanciações de interesses. Esse último caso é importante para a presente tese, dado que o campo do saber científico e o acesso ao ensino superior no Brasil, é marcado pela exclusão, verifica-se que mesmo no acesso por cotas, profissões com pouca inclusão de negros/as, são geralmente, cursos integrais, que inviabilizam a permanência do cotista, uma vez, que dispõe de poucos recursos para sobreviver. Mesmo com a oferta de bolsas ou auxílios, existe a precarização da permanência estudantil, pois a universidade federal não consegue atender toda a demanda, como acesso a materiais, livros entre outros.

Os interesses de gestão universitária, não oportunizam cursos noturnos ou efetividade do direito ao ensino superior da população carente. São consubstanciações de interesses que

apresentam disposição para atender ao público com melhores condições econômicas, pois o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deveriam contemplar as políticas de ações afirmativas, destinando recursos e propiciando cursos que aumentassem e aproximassem da realidade do público alvo das ações afirmativas, no ensino superior federal.

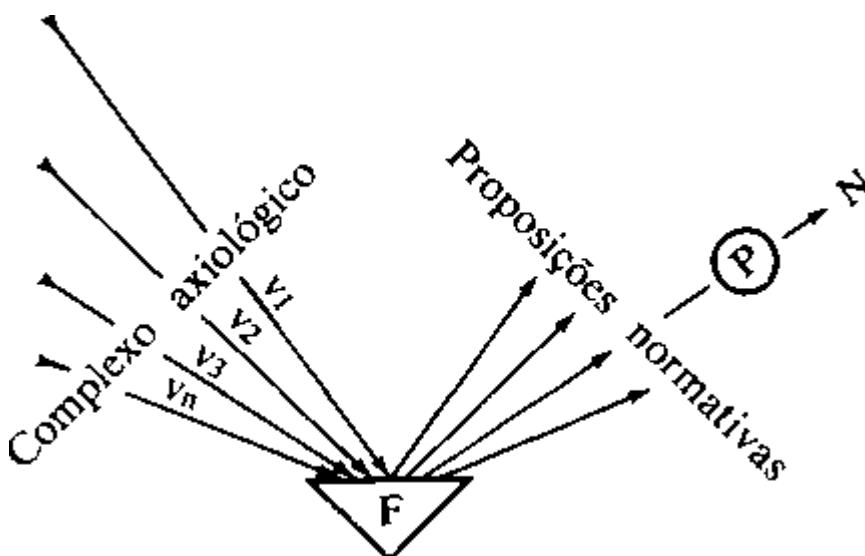
Nota-se que a norma por si, não tem o condão mágico de mudar a realidade, muitas vezes essa realidade continua inalterada:

Eis por que, a nosso ver, *valor*, *dever ser* e *fim* são momentos que se desenrolam na unidade de um processo, que é a experiência total do homem, processo este que não é unilinear e simétrico, mas antes denso de coerências e contradições, de avanços e recuos, de pausas e de acelerações de ritmo, de serenidades e de crises, obedecendo sempre a um ideal de adequação entre realidade e valor, ideal perene, porque conatural e próprio do homem, o único ente que, originariamente, é enquanto *deve ser*, com poder de transfundir essa qualidade aos “bens culturais” que instaura (REALE, 1994, p. 550).

O valor atribuído que dá a norma jurídica a entrada e a legitimidade social, mesmo como imperativo legal, não garante a mudança da realidade, visto que é o *dever ser*. Por isso, o acompanhamento de especificação, regulamentação, divulgação, implantação e fiscalização para que a norma atinja os objetivos propostos pelo legislador. Acrescenta-se, também, o caráter educativo da norma e a mobilização social para ocorrer a eficácia social em sua plenitude.

Para surgir uma norma jurídica, há uma série de interações sociais, filosóficas (de valor) que não são lineares. Reale (1994, p. 553) demonstra a nomogênese ou o DNA da norma, como pode ser visto na Figura 6:

**Figura 6 - A nomogênese Jurídica.**



Fonte: Reale (1994, p. 553).

No complexo axiológico, articulam-se no mundo da vida uma gama de valores sobre determinado fato, em determinado lapso temporal do processo histórico. Portanto, a criação da norma que se sujeita ao processo democrático, surge como reflexo dessa realidade que a encetou e dos desejos a serem satisfeitos pela sociedade.

Reale (1994) aponta que a norma busca superar a realidade e essa realidade social, conforme a sujeição ou não a sua força normativa, pode avançar ou esvaziar-se de sentido, surgindo a letra-morta, ou norma positivada esvaziada de efetividade legal.

Assim como a integração normativa não esgota as virtualidades axiológicas (há sempre uma nova exigência do justo, da paz etc.), da mesma forma a ordem jurídica não envolve e integra em seu processo a totalidade das exigências fáticas, entre as quais se põem as oriundas do Poder, donde se origina também a dinâmica bipolar e implicadora da juridicidade.

De outro lado, se fizermos abstração do “quantum” de *positivação* representado pelo Poder, as exigências axiológico-jurídicas se esvaem em modelos normativos inoperantes, o que demonstra que o problema do Poder só se compreende devidamente como o faz a teoria tridimensional, isto é, como momento da tensão fático-axiológica na concreção do processo monogénético (REALE, 1994. p. 562).

A Teoria Tridimensional do Direito de Reale (TTDR) (1994), opera com a dinâmica social que em suas interações deslocam valores, alteram a história e por consequência tem a possibilidade de mudar a norma. A TTDR desvela uma realidade em que a norma efetivada é elaborada para durar no tempo, entretanto, conforme a sua nomogênese, poder de aplicação e efeitos sobre os interesses sociais, em seu processo histórico cultural, estará sempre sujeita a mudança ou decretada sua morte pela revogação tácita, ou formal. Tácita quando esvanece naturalmente a sua eficácia pela irrelevância social; ou pelo processo legislativo é formalizada sua revogação (total) ou ab-rogação (parcial) por outra lei, ou se dá outra interpretação ao texto legal, sem mudar, sua estrutura, por exemplo, a ampliação do conceito de família, decisão do VOTO ORAL vencedor proferido pelo Excelentíssimo Sr. Ministro Lewandowski (2011), na Arguição de Preceito Fundamental (ADPF) 132 e Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.277, com os seguintes argumentos:

Como se sabe, ante a ausência de regramento legal específico, pode o intérprete empregar a técnica da integração, mediante o emprego da analogia, com o fim de colmatar as lacunas porventura existentes no ordenamento legal, aplicando, no que couber, a disciplina normativa mais próxima à espécie que lhe cabe examinar, mesmo porque o Direito, como é curial, não convive com a anomia (p. 08).

Não há, ademais, penso eu, como escapar da evidência de que a união homossexual, em nossos dias, é uma realidade de elementar constatação empírica, a qual está a exigir o devido enquadramento jurídico, visto que dela resultam direitos e obrigações que não podem colocar-se à margem da

proteção do Estado, ainda que não haja norma específica a assegurá-los (p. 10).

O próprio Estado, diga-se, no último censo, levado a efeito no ano de 2010, por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, intentou avaliar, quantitativamente, essa forma de relacionamento entre pessoas do mesmo gênero, constatando, ao término da pesquisa, que existem, em um universo de mais ou menos 190 milhões de habitantes, cerca de 60 mil casais homossexuais autodeclarados no País (p. 11).

Isso posto, pelo meu voto, julgo procedente as presentes ações diretas de inconstitucionalidade para que sejam aplicadas às uniões homoafetivas, **caracterizadas como entidades familiares**,[...] (LEWANDOWISKI, 2011, p.14, grifos nossos).

Na revogação e vigência de nova norma, pelo princípio da estabilidade ou da segurança jurídica é possível utilizar do efeito modulador da norma pelo poder judiciário, para harmonizar os efeitos passados e futuros de força normativa. O legislador, também, deve prever a gradação da força normativa, por exemplo, no caso da Lei 12.711/2011, as instituições federais de ensino superior, tiveram o prazo gradual para a implantação das cotas:

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei (BRASIL, 2012).

#### 4.2 *Enforcement* e efetividade legal

O *enforcement* segundo o dicionário de inglês (Cambridge) seria: *the activity of making certain that the laws of an area are obeyed* — ou a atividade de garantir que as leis de uma área sejam obedecidas. Em se tratando de efetividade de legislação *enforcement legal* tem o sentido de garantir a efetividade ou a execução da aplicação da norma.

Para Reale (1994),

o êxito de um dispositivo legal depende da correspondência existente entre a sua *vigência* e as estruturas sociais, como condição *sine qua non* de sua eficácia.

É a razão pela qual as leis promulgadas de afogadilho, sem adequação com a sociedade a que se destinam, têm vida tão fugaz e precária como a da sua elaboração (p. 562).

Portanto, é condição essencial de sua eficácia a correspondência entre a vigência e as estruturas sociais. O desejo ou valoração da coletividade em mudar determinada realidade social é fator preponderante para o avanço de ações que busquem o equilíbrio e diminuam a desigualdade social.

No sentido de efetividade legal busca-se, na presente tese, o entendimento de cumprimento efetivo da norma ou a eficácia social e sua nomogênese ou a eficácia jurídica da norma. Barroso (1994), destaca a aptidão da norma para a produção de efeitos, ou seja, o que



Reale (1994) irá descrever como a nomogênese da norma, ou do processo de interação dos valores, fato e sua elaboração pelo poder legislativo, lugar em que se consuma o processo legislativo de decisão do poder político. A norma, respeitada sua forma, o seu período de *vacatio legis* ou o intervalo para que entre em vigor, é colocada a prova no meio social. A efetividade legal ocorre no momento em que às duas dimensões de eficácia jurídica que lhe dá aptidão para produzir efeitos e eficácia social ou a concretização de seu comando, acontecem no mundo real, o dever ser normativo se transmuta para o ser real, com as implicações das tensões sociais e superação para a normalização do fato.

A aplicação da norma, portanto, envolve alterações de semântica como já mencionado no caso da interpretação e ampliação constitucional do conceito de família, acrescentando-se ao rol exemplificativo, a união homoafetiva (artigo 226, §3º CRFB/1988). Tais interpretações, portanto, podem ampliar o comando e a proteção legal da norma, possibilitando alcançar a efetividade legal do dever ser. Reale (1994) aponta que essas mudanças na semântica normativa podem resultar:

- a) do impacto de *valorações* novas, ou de mutações imprevistas na hierarquia dos valores dominantes;
- b) da superveniência de *fatos* que venham modificar para mais ou para menos os *dados* da incidência normativa;
- c) da intercorrência de outras normas, que não revogam propriamente uma regra em vigor, mas interferem no seu campo ou linha de interpretação;
- d) da conjugação de dois ou até mesmo dos três fatores acima discriminados (REALE, 1994, p. 567).

Em face da Lei 12.711/2012, pode-se observar, dos diversos estudos apontados no tópico do Estado do Conhecimento, desse trabalho, que a norma quando aplicada, reconfigura o ambiente ou o espaço universitário (ANDRADE, 2015), ocorrendo impacto importante nas relações étnico-raciais; e ocorre novas reivindicações por permanência do estudante no curso, por exemplo, auxílio moradia, moradia estudantil, subsídio a alimentação no Restaurante Universitário (RU), transporte, bolsas de apoio ao estudante, um PPC que valorize a inclusão, com uma matriz curricular que enfrente os desafios dessa inclusão, com maior flexibilidade curricular para atender a realidade da vida intra/ultra universitária, uma política transversal que tenha ação em todos os setores da vida universitária. Enfim o ingresso do estudante implica em desajuste interno e necessidade, urgente, de um reajuste que possibilite a efetividade legal e o *enforcement*. Nesse caso, a Lei 12.711/2012 possibilitou às instituições a aplicação gradual das cotas; e novas políticas foram acrescentadas com os recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil<sup>6</sup> (PNAES).

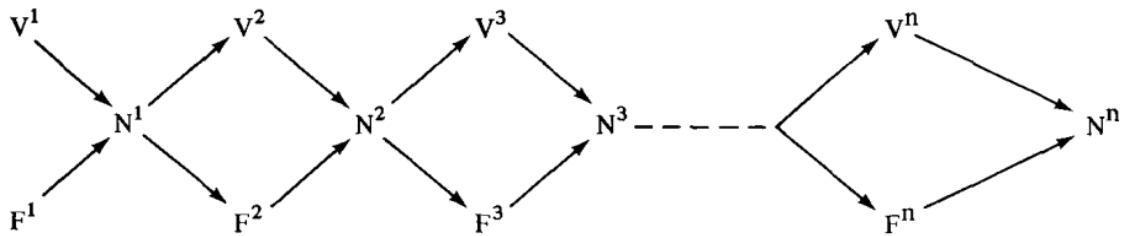
---

<sup>6</sup> O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é

O PNAES tem sofrido queda na receita e preocupado a comunidade universitária, pois pesquisa nacional realizada em 2018 e divulgada em 2019, apontou que 70,2% dos graduandos são oriundos de famílias com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e, que 26% das famílias sobrevivem com meio salário mínimo<sup>7</sup>.

Reale (1994) denominará elasticidade normativa, fixando a vida de uma regra de Direito, na Figura 7, observa-se o processo do normativismo concreto, em que a vida da norma em decorrência da valoração é reinterpretada ou revogada parcial, ou integralmente por outra norma, sucedendo um processo histórico de mutação normativa sobre determinado fato.

**Figura 7** – Processo do normativismo concreto



*Processo do normativismo concreto*

Fonte: Reale (1994, p. 569)

Reale (1994), em relação ao conteúdo e comando normativo, explicita que:

Note-se bem a diferença que existe entre a nossa concepção da normatividade e a de Kelsen. Para este, o Direito é um sistema de preceitos puramente lógicos, devendo o jurista, enquanto jurista, fazer abstração da origem empírica dos preceitos e dos valores morais que ditaram a sua existência. Para nós, a norma, ao contrário, não pode ser compreendida devidamente fora do processo incessante de adequação da realidade às exigências ideais ou da atualização de fins éticos no domínio das relações de convivência, devendo-se ter presente que ela não tem a virtude de *superar*, absorvendo-os em si e eliminando-os, os elementos que lhe dão ser. O Direito é um processo aberto exatamente porque é próprio dos valores, isto é, das fontes dinamizadoras de todo o ordenamento jurídico, jamais se exaurir em soluções normativas de caráter definitivo. (p. 574).

Por ser o Direito dinâmico, socialmente disputado e mutável, para ocorrer o *enforcement* e a efetividade legal, deve-se observar as dimensões de eficácia jurídica (especificação, regulamentação, divulgação, implantação, fiscalização e verificação da

---

viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2010).

<sup>7</sup> V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018 Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – FONAPRACE, Universidade de Uberlândia, 2018.

segmentação) e a eficácia social (políticas que possibilitem o ingresso e a permanência). Em ambas ocorrem tensões no campo de execução ou *enforcement*. Para o presente estudo, analisar-se-á as tensões geradas pelo constrangimento de efetividade legal provocado por distorções em relação à oferta de vagas e distribuição de vagas por segmento cotista.

### **4.3 Lei de Cotas no Ensino Superior Federal e constrangimentos a sua efetividade**

No caso da Lei 12.711/2012, o fato social levantado foi a ausência da representação negra no espaço universitário brasileiro, uma realidade que perdurou durante os séculos de formação da sociedade brasileira. A norma preponderante nesse período foi de naturalização a sujeição da população negra a marginalização social. A forma de controle social utilizado foi a estrutura social racista que estruturou a realidade brasileira em cima da epiderminização da miséria, e o apagamento cultural, ou seja, um genocídio cultural cruel que deixou sequelas históricas de marginalização ou minorização de grupos étnico-raciais que somados são a maioria da população brasileira.

Nesse contexto social, a liberdade prolatada pela Lei Áurea, em 1888, deixou de herança para a população negra a falta de acesso a políticas públicas essenciais para a aquisição de dignidade humana.

Os valores sociais impostos pelo poder do *establishment* se reiteraram no tempo e no espaço, entretanto, com constantes conflitos e reações a esse *status quo*. Percebe-se que os valores encetados no período histórico da elaboração da Lei 12.711/2012 que tramitou por mais de 10 anos no Congresso Nacional, colidiu com valores cristalizados que construíram uma realidade em que a hierarquia do poder se mantinha inalterada. Colocou na berlinda uma estrutura de poder baseada nos racismos (geográfico, científico, institucional, cultural, de tom de pele entre outros) protegidos por uma estrutura racista silenciosa e, ao mesmo tempo gritante quando observada a realidade do negro/a brasileiro/a.

Os valores sensíveis à mudança social que se lançavam no fato: exclusão do espaço universitário, foram aqueles que, desde o começo do Brasil, se ergueram contrários aos valores fundantes de exclusão que naturalizaram o alijamento da população negra, ou seja: povo negro não gosta de estudar, não conseguem pensar, são feitos para executar trabalhos de esforço físico; profetizavam que haveria um desastre na qualidade da produção científica, enfim vários outros adjetivos, fundamentações racistas revestidas de liberalismo. Por exemplo, a meritocracia que garante a todos o poder de conquistar pela disciplina e esforço próprios, objetivos de vida que os satisfaçam profissionalmente e possibilitem uma ascensão

social. Como foi visto, um discurso esvaziado de sentido quando analisados os dados estatísticos sobre a violência, emprego, educação do IBGE e outros institutos de pesquisa.

Portanto, o discurso dentro e fora do Congresso Nacional provocou uma forte polarização que inviabilizou outras políticas afirmativas necessárias para a permanência dos estudantes:

Por acompanhar o processo de implementação das políticas de cotas no ensino superior brasileiro, eu gostaria de destacar que essa polarização ocupou um grande espaço na discussão. Isso provocou um debate mais centrado na dimensão do ingresso ao ensino superior do que na permanência estudantil. Parece que a dicotomia “cotas sim ou não” invisibilizou questionamentos, estudos e políticas necessárias para a dimensão do planejamento e da implementação da política (SITO, 2014, p. 271).

Na arena política a única estratégia encontrada para garantir a elaboração da Lei 12.711/2012 foi em unir esforços para a aprovação da política de cotas, articulando, as cotas sociais/étnico-raciais e escola pública. Vê-se nessa nomogênese as limitações geradas desde a fecundação normativa.

Romper com a Lei consuetudinária ou costumeira, em que não escrita, ditou os comportamentos institucionais, políticos e sociais durante séculos, realmente não é uma tarefa fácil para os defensores de políticas públicas de ações afirmativas. Entretanto, o poder executivo sancionou a Lei 12.711/2012, com suas limitações regulamentadas pelas portarias e normativas com seu raio de ação ampliado para atender, a partir de 2016, as cotas para as pessoas com deficiência.

O processo da nomogênese termina na sanção da norma positivada, mas representa o seu começo, na entrada em vigor, em que a política implantada pela força normativa, no campo social, institucional e político encontra pontos de tensão. A mudança de valores para a satisfação de uma equidade social e redistribuição de justiça, provoca um tensionamento em relação aqueles sujeitos que secularmente ocupavam ou teriam pretensão de continuar a dominar o espaço universitário.

Como constatado no tópico anterior, a norma jurídica ao ser aplicada, como dever ser, ao penetrar na realidade, encontra pontos de tensões e reinterpretações muitas vezes com a necessidade de intervenção do Estado Juiz ou poder judiciário para sua normalização e efeitos na sociedade.

A norma quando bem elaborada pelo poder legislativo, seguindo os ritos da lei, que conhece as demandas dos sujeitos envolvidos e valores que buscam a justiça social, adquire eficácia jurídica e constitui-se com maior aptidão para produzir efeitos. Entretanto, mesmo quando cercada pela legitimidade política e social, as instituições têm que superar valores

antigos, acionados por comportamentos, posturas cristalizadas com o tempo e devem ser dissolvidas pela aplicação da nova norma. O processo de criação da Lei 12.711/2012 passou e continua a sofrer as tensões do tempo histórico cultural brasileiro.

A experiência legal e breve da vigência da lei de cotas estruturou novos caminhos, uma nova universidade inclusiva ameaçada diariamente, pelo discurso do passado escravocrata, representado por *grupos de pressão* políticos que expressam a insatisfação com os novos rumos de empoderamento da população negra e da possibilidade de ascensão social pela educação superior. Por exemplo, a elaboração de projeto de lei propondo cotas sociais<sup>8</sup> e outras formas de inviabilizar a efetividade legal da lei de cotas ao diminuir verbas para o PNAES (FONAPRACE, 2018).

O uso do mecanismo das cotas para a reserva de vagas ao ingresso mínimo de sujeitos, iniciou-se no Brasil, com a contratação obrigatório no quadro de funcionários de qualquer empresa, de no mínimo 2/3 de trabalhadores brasileiros natos, é o que dispunha o decreto n. 19.482/1930, chamada Lei do 2/3:

Art. 3.º Todos os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo federal ou dos Governos estaduais e municipais, ou que, com esses Governos contratem quaisquer fornecimentos, serviços ou obras, ficam obrigadas a demonstrar perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação do presente decreto, que ocupam, entre os seus empregados, de todas as categorias, dois terços, pelo menos, de brasileiros natos (BRASIL, 1930).

Na segunda década dos anos 2000, em 2014, promulgada a Lei nº 12.990/2014<sup>9</sup>, que reserva a pessoas negras 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Essa Lei teve sua eficácia jurídica questionada com uma ação declaratória de constitucionalidade, em decisão do Excelentíssimo Sr. Ministro Barroso, foi declarada constitucional (ADC N. 41) (STF, 2014).

Na década de 1990, com o acirramento das políticas neoliberais e o término da bipolaridade EUA X URSS, fim do poderio soviético, unificação da Alemanha oriental com a ocidental, haveria acabado com outras possibilidades econômicas e políticas além do

---

<sup>8</sup> O Projeto de Lei 1531/19 altera a Lei de Cotas (12.711/12) para acabar com o critério racial de reserva de vagas em universidades e institutos federais de ensino. Conforme a proposta, permanecem a cota para pessoas com deficiência e a cota social (CAMARA, 2019).

<sup>9</sup> Sobre as peculiaridades dessa Lei e as das distorções quanto a sua eficácia social, verificar Palma, Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da, Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. 2019.

capitalismo e sua veste neoliberal. Diante desse discurso único do neoliberalismo predominante, as bandeiras ambientais, minorias étnico-raciais, movimentos negros, mulheres entre outros, marcaram posição de um discurso anticapitalista; e favorável a atender as demandas relacionadas a dignidade humana mundial.

Esse contexto histórico e panorâmico é importante, para destacar o ambiente onde as políticas de ações afirmativas e de valorização de direitos minoritários foram agenda mundial nos grandes fóruns, tais como, em 1993, a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena, na Áustria, adotou, solenemente, a Declaração de Viena e o Programa de Ação, pelos quais apontava:

15. O respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais sem distinção de qualquer tipo constitui uma regra fundamental das normas internacionais de Direitos Humanos. A rápida e ampla eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial, xenofobia e manifestações conexas de intolerância, constitui uma tarefa prioritária da comunidade internacional. Os Governos deverão adotar medidas efetivas para as prevenir e combater. Os grupos, instituições, organizações intergovernamentais e não-governamentais, bem como os indivíduos, são instados a intensificar os seus esforços de cooperação e coordenação das suas atividades contra estes males.

18. Os Direitos Humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos Direitos Humanos universais. A participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo, constituem objetivos prioritários da comunidade internacional.

Os itens 15 e 18 do programa de ação foram balizas importantes para fundamentar outros locais de fala, em arenas (inter)nacionais que lograram avanços no ordenamento jurídico pátrio.

Internamente, a CRFB/1988 abriu caminho para a recepção de direitos humanos:

Art. 5º [...]

§ 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (Atos aprovados na forma deste parágrafo: DLG nº 186, de 2008 , DEC 6.949, de 2009 , DLG 261, de 2015 , DEC 9.522, de 2018 ).

Observa-se que os últimos parágrafos do artigo 5º da CRFB/1988, possibilitam a internalização de tratados e convenções sobre matéria de direitos humanos. Atualmente, foi inserido por esse rito, o Decreto 6949/2009 que trata da Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiências e seu protocolo facultativo; Decreto 9522/2018, que Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Todos esses decretos se equivalem a emenda constitucional, ou seja, são textos constitucionais.

Em seu texto constitucional, o mecanismo cotas aparece, por exemplo, no artigo 37, inciso VIII, CRFB/1988, regulamentada pelos decretos 3298/1999 e 9508/2018, que estabeleceu cotas com percentual mínimo de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos.

O artigo 5º em consonância com a melhor simetria com os direitos humanos internacionais, iguala em seu inciso I, homens e mulheres em direitos e obrigações. O artigo 3º já visitado em tópicos anteriores, obriga o Estado a fazer e promover políticas de igualdade. Esses valores fundamentais, em seus primeiros artigos, irradiaram para todo o ordenamento jurídico e nas narrativas de luta dos movimentos sociais a busca da igualdade material. Por exemplo, a reserva de cotas, com percentual mínimo de 30% para a candidatura, por partido, de mulheres, para aumentar a participação nas arenas políticas institucionais (Lei 9504/97).

No ensino superior, nos anos de 1968, foi promulgada a Lei 5465/1968, conhecida popularmente como “lei do boi” e que estabelecia que:

Art. 1.º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Medicina Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 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.

A lei demonstra a valoração do setor de produção rural, que esteve presente desde o início da história da sociedade brasileira, que atua com posição de poder e influência sobre o Estado brasileiro. Vê-se uma nomogênese em seu projeto de lei marcada pelo argumento da modernização do meio rural. A lei aplicada provocou no ambiente universitário e social, mobilizações e tensões, com denúncias que as cotas estavam atendendo, preferencialmente, aos filhos da elite agrária em detrimento de outros trabalhadores rurais, em 1985, a lei foi revogada, pelo governo de José Sarney.

No âmbito do mecanismo de cotas raciais no ensino superior, no começo do século XXI, teve a iniciativa da UERJ, instituído pelo Decreto 30.766/2002, em que determinava o preenchimento de 40% das vagas por negros e pardos. Entretanto, inicialmente, a UERJ precisou custear com o próprio orçamento, faltando recurso para a implementação do decreto.

Esse fato provocou a evasão dos discentes pobres que não tinham condição de permanecer por conta própria na universidade (SANTOS, 2006).

Nota-se no caso da UERJ de partida a falta de eficácia jurídica da norma que não encontra fonte de recursos para ser implantada e a consequente falta de eficácia social, pois os estudantes cotistas ao ingressar não conseguiam por conta própria prosseguir no curso, constituindo-se nesse caso, exemplo, de ausência de efetividade legal e *enforcement*. Santos (2006) que após o primeiro ano caótico, o segundo ano de cotas, as políticas de permanência transformavam os sujeitos cotistas negros em carentes, desracializando-os e não permitindo ações objetivas que valorizassem a inclusão, essa falha foi corrigida com o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR), com aumento do número de bolsas, diretriz de mobilização e articulação institucional, com o aproveitamento de trabalhos e recursos existentes; expansão das políticas de permanência locais (unidades acadêmicas; departamentos), atendendo as demandas de cada curso e criando vínculo com a instituição.

A Assembleia legislativa de Mato Grosso do Sul, em 26 de dezembro de 2002, aprovou pela Lei Estadual n. 2589/2002 o uso do mecanismo de cotas raciais para o ensino superior estadual. O Conselho Universitário (COUNI) deliberou pelo percentual de 10% de vagas para a população indígena. No começo de 2003, foi promulgada a Lei Estadual 2.605/2003, com a reserva de 20% de vagas para candidatos negros/as. A *vocatio legis* de 90 dias para a entrada em vigor da Lei, demorou o dobro do tempo, pois, mesmo depois das leis aprovadas, ocorreu um amplo debate interno, sobre o porquê das cotas. A discussão calorosa contou com representações, lideranças indígenas e movimento negro do Mato Grosso do Sul (CORDEIRO, 2012). Verifica-se neste caso a existência de eficácia jurídica e a mitigação da eficácia social, implicando na superação social e política do dever ser normativo para o ser real e o alcance da efetividade legal e *enforcement*.

Em decisão colegiada, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), pela resolução n. 196/2002, aprovou a reserva de 40% para afrodescendentes (preto/pardo), em 20/07/2002. A cota para a população indígena foi implantada a partir de 2007, Resolução 468/2007, destinando 5% de reserva de vagas para candidatos indígenas (MATTOS, 2013). Ao contrário do que ocorreu na UEMS, Mattos (2006) destaca que, internamente, a aprovação do Sistema de cotas na UNEB foi pacífica, o COUNI, aprovou a Resolução com 28 votos a favor e três abstenções. Mattos (2006) informa que a UNEB criou condições de permanência aos cotistas, com políticas de acompanhamento, avaliação de desempenho e apoio econômico-social, outra conquista pioneira a implantação de 40% da reserva de vagas para negros/as, aos processos seletivos dos programas de pós-graduação da UNEB. Nota-se a efetividade legal, com a



concordância pacífica do órgão colegiado e acompanhamento dos cotistas para ocorrer a eficácia social.

Outra pioneira do começo deste século, foi a UnB, que contou com a aprovação interna do Plano de Metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília.

Há 15 anos, a UnB tornou-se a primeira universidade federal a adotar cotas raciais em seus processos seletivos de ingresso na graduação. Aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) no dia 6 de junho de 2003, o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial estabelecia que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas a candidatos negros, além de prever a disponibilização de vagas para indígenas de acordo com demanda específica. A medida entrou em vigência no ano seguinte (VELOSO, 2018).

O Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, foi elaborada pelos antropólogos, docentes servidores da UnB, professores: José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segatto, o processo de debates em eventos, no final dos anos de 1990, e a argumentação utilizada, por Carvalho e Segatto, mobilizaram o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) a implantar o Sistema de cotas.

A UnB foi alvo de ação judicial, promovida pelo partido dos Democratas — DEM, que promoverão a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental — ADPF, 186, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF). Em 25 de abril de 2012, o Excelentíssimo Sr. Ministro do STF, Ricardo Lewandowski, relator do caso, teve seu voto seguido pelos demais ministros, decidido pela constitucionalidade das cotas na UnB (STF, 2012). Após quatro meses da decisão do STF, o Congresso Nacional aprova, em 29 de agosto de 2012 a Lei 12.711 que determina a todas as Universidades Federais e Institutos de Ensino Médio a implantação das cotas étnico-raciais, com recorte social e de origem em escola pública:

Art. 1.º 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 (BRASIL, 2012).

A Lei em 2016 acrescentou a pessoa com deficiência conforme texto legal:

Art. 3.º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1.º 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. (Redação dada pela Lei n.º 13.409, de 2016) (BRASIL, 2016).

Conforme já visto em tópicos anteriores, a elaboração da lei 12.711/2012, teve amplo debate na arena política, indicando importante tensão social, política e econômica. A universidade como espaço de poder, continua a gerar disputas de direito. No âmbito nacional, verificam-se focos de resistência aos comandos normativos, por exemplo, fraudes vestibulares, e outras distorções que assumem a aparência de legalidade, porém, utilizando-se da variável segmentação, acabam por retirar vagas dos candidatos contemplados pela Lei 12.711/2012.

A Lei 12.711/2012 foi regulamentada pela Portaria Normativa MEC n. 18 de 11 de outubro de 2012 que teve seu teor alterado pela Portaria 9, de 5 de maio de 2017 (BRASIL, 2017). Outro documento legal que regulamenta a Lei 12.711/2012 é o Decreto 7824, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre os ingressos nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio (BRASIL, 2012).

Nota-se que a norma positivada e regulamentos implantados para as políticas públicas de ações afirmativas, tanto no âmbito federal como estadual sofrem reações sociais em sua efetivação. O *enforcement* previsto para dar eficácia social a norma é mitigada por interesses e interpretações legais que levam a norma a berlinda de sua validade. A mitigação social pode ser levada a desobediência civil, levada a judicialização ou novamente apreciada pelo poder legislativo.

No caso de desobediência civil ou a resistência em aplicar a norma por quem foi imposto legalmente aplicar, tem efeitos administrativos, penais e/ou civis. No caso das instituições de ensino superior público, a parte lesada ou o serviço público pode buscar o estado juiz para resolução dos prejuízos na forma de proposição de processo administrativo, onde as instâncias internas da administração pública verificam as responsabilidades do ato de omissão, comissão ou ação do servidor público, entretanto, a apuração no caso de interesse coletivo será, concomitante, às apurações do Ministério Público ou proposição de ação pelo particular que teve seu direito lesado. O desdobramento das apurações como já mencionado podem ter efeitos na esfera penal ou civil. Em todo caso, com a responsabilidade objetiva da administração pública, com ação de regresso do órgão público ao agente público que provocou o prejuízo ao Estado.

Verifica-se, outrossim, a possibilidade como ocorrido nas primeiras universidades estaduais a promoverem políticas públicas de ações afirmativas, a apuração interna pelos órgãos colegiados universitários para o aperfeiçoamento da aplicação da norma e promoção da melhoria dos resultados, prevenindo, desse modo, conflitos de direitos. Conforme já mencionado, a UERJ, em seu primeiro ano de implantação e implementação das ações

afirmativas foi questionada sua eficácia social, visto que os estudantes cotistas, em sua maioria de baixa renda, não tinham condições para permanecer na instituição e quitar os compromissos para sua subsistência, por exemplo, moradia, alimentação, acesso a equipamentos de apoio entre outros. A solução da comunidade universitária, foi a revisão das demandas e reivindicação verbas para o apoio ao estudante.

A própria política de ações afirmativas é fruto de uma construção histórica oriunda de reivindicações dos movimentos sociais e de grupos sensíveis às demandas sociais que buscam a justiça e equidade. Nesse processo histórico secular ocorreram avanços e retrocessos que dependem do *momentum* político, econômico para a consolidação dos direitos fundamentais de populações historicamente alijadas da esfera pública e de lugares de fala em espaços de poder, tais como, no Congresso Nacional, Assembleias Estaduais, Câmaras de Vereadores, Centros comunitários, fóruns mundiais entre outros.

A performance social de possibilidade de ascensão social do negro/a foi marcada desde a diáspora africana pela estigmatização de povo miserável, incivilizável, ineducável. Almejar sua condição de humanidade e capacidade de produção intelectual, cultural e de organização social foi por meio da resistência à norma excludente, provocando sua ineficácia social. Essa norma escrita ou de costume sofreu com a reação dos negros/as em seus locais. No caso, na região do Atlântico ocorreu a transformação da sociedade local, ou seja, a presença do africano no território invadido pelo branco europeu, provocou nesse europeu, também, transformações culturais, políticas e de comportamento (GILROY, 2001).

O apagamento cultural sofrido pela diáspora africana, a separação de nações, famílias pelas fronteiras da sociedade ocidental, irromperam outras formas de vida, em que esses povos negros ressignificam sua cultura (GILROY, 2001). Nesse caso, raça e cultura se imbricam, pois, a criação da raça pelo colonizador colocou a população negra e sua cultura no lugar de precariedade e inumanidade. A reação ou reatividade dessa população negra é diante do novo ambiente, levantar outras estruturas que lhe garantam a humanidade e a dignidade.

A teoria da tridimensionalidade do direito produzido pelo Estado ou pelo costume e implantado socialmente em prol ou contra os interesses do negro/a, sofreram e sofrem resistência no espaço do discurso de poder. A estrutura racista busca capilaridade em todas as esferas de atuação pública e privada, portanto o controle social é trabalhado nas estruturas, aparelhos de estado e estruturas erguidas pela sociedade ocidental.

A eficácia normativa fruto de sua legitimidade e validade em sua criação, interação social e *enforcement* para a eficácia social, onde as forças sociais neste campo são multivariadas e heterogêneas, torna o direito volátil, inconstante, pois a prevenção dos

conflitos que é a finalidade primeira do direito, não é valorizada. Há uma indústria da produção de leis e costumes no ambiente social racista que contradiz a todo o momento a luta contra o racismo. Neste ambiente social de controle Estatal, Habermas (2012a) na teoria do agir comunicativo ou comunicacional, conjugando a tese weberiana da burocracia e da teoria dos sistemas, elabora o entendimento de sistema e mundo da vida. Os esforços do Estado para controlar todas as atividades de seus cidadãos pela burocracia, não consegue atingir o mundo da vida, ou seja, sempre haverá pontas abertas no tecido social, em que os sujeitos interagem e reagem às normas implantadas. Por exemplo, na fábrica, os espaços do refeitório, nas atividades de recreação e nas interações do cotidiano fora da instituição.

Atualmente, as redes sociais criadas na *internet* tem sido lugares importantes de articulação de organização, planejamento e divulgação militância do movimento negro, em prol da luta contra o racismo (CHAVES, 2014).

O mundo da vida na universidade é o espaço do cotidiano universitário onde as interações sociais ocorrem e podem possibilitar espaços comunicacionais que promovam a eficácia social da norma, por meio do acompanhamento das medidas de ações afirmativas, levando ao seu efeito extremo de inclusão do negro/a na vida universitária (ANDRADE, 2015).

As “comunidades se autoprotegem e assumem a forma de subculturas, que buscam a identidade pessoal e coletiva” (HABERMAS, 2012b, p. 712). Portanto, a cultura da população negra e sua identidade é fluida e constantemente ressignificada diante das condições impostas pelo meio social, em estratégias de refluxo/acomodação, mobilização e negociação, criando espaços e arenas do agir comunicacional.

O *enforcement* compartilhado com o público alvo da lei na implantação de ações afirmativas, tem maiores oportunidades de se concretizar em eficácia social, pois estabelece a confiança entre a comunidade universitária e gestores da universidade. Ao conhecer o estudante cotista e a importância das ações afirmativas para a comunidade universitária e para a sociedade a instituição por meio da gestão democrática aproxima a lei e a realidade.

O objetivo da eficácia social da norma deverá nortear o conjunto de ações para a inclusão do estudante cotista. Para tanto, o rompimento do racismo estrutural e institucional deverá começar dos propagadores de conhecimento e formadores de profissionais. No caso, a organização de um Projeto de desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico de Curso que contemplem ações de antirracismo, numa proposta ampla, flexível que possibilite atividades que promovam o reconhecimento do diferente para enriquecimento pessoal e profissional. Reproduzir, portanto, um estudante sensível e capaz de lidar com as diferenças numa cultura de justiça social.

#### 4.4 Distorções nos processos seletivos de 10 universidades federais – 2016 e 2017

A luz da teoria da tridimensionalidade do direito será analisada a aplicação da norma, ou seja, na movimentação da pirâmide verificam-se distorções provocadas pela norma que não atingiu o máximo de sua efetividade legal, eficácia jurídica e social. Pois, para atingir em sua plenitude tal efetividade, necessita da execução (*enforcement*) de assistida necessidade de acompanhamento *enforcement* legal que diminui a capacidade de exclusão de ingressantes negros, alcançando a efetividade ou os parâmetros mínimos de percentuais legais.

Reitera-se neste capítulo os elementos de análise, aos quais, possibilitam a superação legal no campo social. As tensões produzidas pelas interações entre a comunidade X e a norma, são amenizadas ou solucionadas, na medida que haja transparência e participação em todo o processo, desde a nomogênese até a vigência e aplicação legal na sociedade. São os elementos que, observados, buscam atingir a eficácia jurídica e social:

- a. especificação — a norma deve ser clara quando ao objetivo a ser atingido;
- b. regulamentação — a norma de interpretação aberta ou incompleta, deverá ser complementada por regulamento próprio que expresse a forma específica para sua execução, incluindo cláusula penal no caso de infração legal;
- c. divulgação — o princípio da publicidade atende que ao pressuposto de que “ninguém se escusa a cumprir a lei alegando que não a conhece”, para tanto, existe a *vacatio legis* ou o período definido por lei para sua publicação, divulgação até entrar em vigência. A interpretação deve ter como fonte a Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB), com redação dada pela Lei n. 12.376/2010, que estabelece, entre outras determinações que:

Art. 1.º Salvo disposição contrária, a lei começa a vigorar em todo o país quarenta e cinco dias depois de oficialmente publicada.

§ 1.º Nos Estados, estrangeiros, a obrigatoriedade da lei brasileira, quando admitida, se inicia três meses depois de oficialmente publicada.

[...]

§ 3.º Se, antes de entrar a lei em vigor, ocorrer nova publicação de seu texto, destinada a correção, o prazo deste artigo e dos parágrafos anteriores começará a correr da nova publicação.

§ 4.º As correções a texto de lei já em vigor consideram-se lei nova.

Art. 2.º Não se destinando à vigência temporária, a lei terá vigor até que outra a modifique ou revogue.

§ 1.º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.

§ 2.º A lei nova, que estabeleça disposições gerais ou especiais a par das já existentes, não revoga nem modifica a lei anterior.

§ 3.º Salvo disposição em contrário, a lei revogada não se restaura por ter a lei revogadora perdido a vigência.

Art. 3.º Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece.

Art. 4.º Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito.

Art. 5.º Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum.

Art. 6.º A Lei em vigor terá efeito imediato e geral, respeitados o ato jurídico perfeito, o direito adquirido e a coisa julgada.

§ 1.º Reputa-se ato jurídico perfeito o já consumado segundo a lei vigente ao tempo em que se efetuou.

§ 2.º Consideram-se adquiridos assim os direitos que o seu titular, ou alguém por êle, possa exercer, como aqueles cujo começo do exercício tenha termo pré-fixo, ou condição pré-estabelecida inalterável, a arbítrio de outrem.

§ 3.º Chama-se coisa julgada ou caso julgado a decisão judicial de que já não caiba recurso. (BRASIL, 1942).

Portanto, trazendo para o presente estudo de efetividade normativa, no processo democrático, a lei enquanto vigente pode sofrer, ainda em curso, quando assim permitido, interpretação que favoreça sua implantação e implementação no âmbito social para atender seus fins sociais. A lei de 12.711/2012, nesse sentido, tem a dimensão de ampliar a inclusão de estudantes impedidos historicamente em ter acesso ao ensino superior, pela sua condição social e étnico-racial. Neste caso, a interpretação ampliativa da norma, deverá atender à determinação de ao menos o mínimo legal estabelecido.

d. implantação — a norma ou regulamento deverão especificar o tempo, recursos, gestão, avaliação de processo de implantação; e

e. fiscalização — o poder de polícia exercido pelo Estado, suas instituições representativas e demais órgãos públicos devem denunciar e punir infrações legais. Por exemplo, o Ministério Público (fiscal da lei). Tribunais de contas dos entes federativos (união, estados, municípios e DF), tem múnus públicos, ou obrigação imposta por lei para fiscalizar e denunciar distorções na aplicação legal. Toda a sociedade, também, tem a possibilidade de utilizar das instituições fiscalizadoras para denunciar irregularidades. Ao não observar os elementos constitutivos da efetividade, o gestor/administrador poderá ter sua ação pública ou ato administrativo enviesado e distorcido, com efeitos de responsabilidade objetiva do estado aos danos causados em face a terceiro; e responsabilidade subjetiva, com direito de regresso do Estado (Art. 37, §6º, CRFB/1988), ao agente público infrator que responde pelo descumprimento de suas obrigações conforme o espírito da lei e da discricionariedade administrativa (ou os espaços legais que a lei permite o administrador agir).

As cotas, como visto em tópicos anteriores é um dos mecanismos ou medidas utilizadas para a implantação das ações afirmativas:

As medidas de ações afirmativas (também chamadas de políticas ou ações compensatórias) são de diferentes espécies: desde o encorajamento de órgãos públicos e privados para que ajam em prol da inclusão de grupos vulneráveis, passando por estímulos diferenciados aos grupos vulneráveis (por exemplo, cursinhos preparatórios para o ingresso em Faculdades para afrodescentes), benefícios fiscais e preferenciais (por exemplo, pontuação adicional em licitações) até a imposição de percentual de vagas para grupos vulneráveis em determinados temas (cotas) (RAMOS, 2017, p. 578).

Portanto, isoladamente aplicada, as cotas não têm o condão de dar eficácia social, outros mecanismos ou medidas de ações afirmativas são necessários para atingir objetivos de concretização de igualdade material. Portanto, o acesso/ingresso pela Lei 12.711/2012, enfrenta em seu objetivo de inclusão social, conforme dados e referencial apresentados em tópicos anteriores, dificuldades de permanência dos ingressantes; e como egressos de empregabilidade, pois continuam a sofrer os mesmos preconceitos de marca.

Conforme salienta Ramos (2017), a condição de vulnerabilidade da população negra é chancelada pelo racismo institucional e caracterizada pela discriminação sistêmica que se reitera no cotidiano. Sistêmica ou Estrutural há a convergência da existência de racismo que cotidianamente, persiste em se propagar em atos de violência contra a população negra.

Essa persistente discriminação racial vulnerabiliza o negro/a e todas as conquistas alcançadas pelas medidas ou mecanismos de ações afirmativas. Portanto, se impõe a necessidade de medidas de *enforcement* e efetividade legal apontadas anteriormente, para que se consolidem no mundo real o espírito inclusivo da Lei de ações antirracistas.

Quiñones (2014) citado por Ramos (2017), aponta parâmetros que podem balizar a necessidade ou não de medidas, ou mecanismos de ações afirmativas, tais como:

- (i) identificação de grupo vulnerável afetado, por motivo de raça, nacionalidade, sexo, orientação sexual ou outro fator de diferenciação;
- (ii) a situação de marginalização e exclusão desse grupo é fruto de fatores históricos, sociais, econômicos e culturais;
- (iii) é possível aferir padrão e disseminação de condutas de exclusão em organizações públicas ou privadas, bem como em zonas geográficas;
- (iv) esse padrão de conduta gere situação ou desvantagem desproporcional ao grupo vulnerável (QUÍÑONES, 2014 *apud* RAMOS, 2017).

Como justificado anteriormente, o padrão histórico cultural brasileiro de discriminação racial, secularmente implantado, colide diretamente com o espírito inclusivo da Lei, com conteúdo e comandos que acionam mecanismos ou medidas de ações afirmativas. Vê-se nos quatro padrões o encaixe da realidade social brasileira, da invenção da raça para afastar seres humanos dos espaços de poder, sujeitando-o a inferiorização e epidermização da miséria; com sua cultura considerada atrasada e não representativa da cultura ocidental civilizada (fato que atende ao padrão (i) e (ii)); a constituição de guetos, comunidades periféricas, favelas, palafitas que isolam geograficamente os povos negros e os sujeitam a própria sorte (fato contempla o

padrão (iii); e por derradeiro, as condutas que geram situação de desvantagem e impossibilidade de ascensão social.

Portanto, o conceito que cabe para cotas nesta tese é de um dos mecanismos das ações afirmativas que visam promover a diminuição das desigualdades sociais. As cotas em conjunto com outros mecanismos aumentam o grau de eficácia social que objetiva o espírito da lei.

O protocolo de análise 1 objetiva analisar três tipos de ofertas, a oferta baseada na lei 12.711/2012, que separa os PPIs; a oferta baseada na Portaria Mec 9/2017 que agrupa os PPIs (Preto, Pardo e Indígenas); e a oferta baseada no edital da instituição.

Foi encontrada distorções quanto aos critérios de arredondamento do número ofertado de vagas, que aumenta a atribuição de vagas para os grupos cotistas, quando os segmentos são separados e baseados na lei 12.711/2012; e diminui quando essa atribuição agrupa os PPIs. A diminuição das vagas universais no processo de arredondamento de atribuição de oferta de vagas, tem sido interpretado como prejuízo para esse grupo, encontrando editais que não sedem vagas do universal na consolidação da oferta de vagas para cotistas. Isso demonstra a tensão interpretativa da norma e a não superação social da aplicação legal em sua eficácia social, em outros termos, o gestor ou o colegiado que decide sobre o programa de cotas não superou o entendimento legal em que a oferta representa o mínimo percentual, podendo em razão do arredondamento matemático diminuir vagas do acesso universal ou ampla concorrência, visando atender ao alcance da efetividade legal.

Em se tratando da distribuição de vagas para os cotistas e não cotistas, remetendo-se ao uso do arredondamento para pessoas, *ex vi* artigo 47, da CRFB/1988, que estabelece os quóruns para maioria absoluta no processo legislativo. Nesse exemplo, considerando metade dos 81 senadores, resultaria em 40,5; por essa razão, arredonda-se para o número inteiro, posterior, ou seja, 41. Portanto, e, por óbvio, ao não existir metade do sujeito, logicamente, considera-se o inteiro. Entretanto, salvo instituições que observaram a regra na distribuição de vagas, costuma-se agrupar os PPIs não lhes oferecendo as vagas mínimas, a cada representação negro (preto, pardo) e indígena.

Conforme mencionado, a distribuição de vagas para cada segmento como procedimento legal atribuir 50% das vagas oferecidas para os candidatos que efetuaram o ensino médio em escola pública, destes (50%) metade se destina a candidatos com baixa renda (abaixo de um salário-mínimo e meio familiar, *per capita*) e outra metade para renda livre (acima de um salário-mínimo e meio familiar, *per capita*). Estes dois grupos de renda livre e baixa renda descritos, são divididos, conforme a proporção da população dos



segmentos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência do último censo demográfico do IBGE, em que está instalada a instituição, conforme Tabela 1.

**Tabela 1** – Percentuais populacionais demográficos IBGE, por Estado da Federação

<b>Brasil, Grande Região e Unidade da Federação</b>	<b>Preta %</b>	<b>Parda %</b>	<b>Indígena %</b>	<b>total %</b>	<b>PCD %</b>
Brasil	7,5	43,4	0,4	51,3	23,92
Rondônia	6,8	55,8	0,9	63,5	22,11
Acre	5,7	66,9	2,1	74,7	22,61
Amazonas	4,1	69	4,8	77,9	22,71
Roraima	6	60,9	11,2	78,1	21,26
Pará	7	69,9	0,5	77,4	23,63
Amapá	8,4	65,7	1,1	75,2	23,71
Tocantins	9,1	63,6	0,9	73,6	22,22
Maranhão	9,6	66,9	0,5	77	24,97
Piauí	9,3	64,3	0,1	73,7	27,59
Ceará	4,6	62,3	0,2	67,1	27,69
Rio Grande do Norte	5,2	52,8	0,1	58,1	27,86
Paraíba	5,6	52,9	0,5	59	27,76
Pernambuco	6,4	55,5	0,6	62,5	27,58
Alagoas	6,6	60,8	0,4	67,8	27,54
Sergipe	8,9	61,8	0,3	71	25,09
Bahia	17	59,5	0,4	76,9	25,39
Minas Gerais	9,2	44,6	0,2	54	22,62
Espírito Santo	8,3	48,7	0,3	57,3	23,45
Rio de Janeiro	12,1	39,6	0,1	51,8	24,4
São Paulo	5,4	29,4	0,1	34,9	22,66
Paraná	3,1	25,4	0,2	28,7	21,86
Santa Catarina	2,9	12,6	0,3	15,8	21,31
Rio Grande do Sul	5,5	10,6	0,3	16,4	23,84
Mato Grosso do Sul	4,9	44,1	2,9	51,9	21,51
Mato Grosso	7,4	52,8	1,4	61,6	22,04
Goiás	6,5	50,3	0,1	56,9	23,21
Distrito Federal	7,6	48,6	0,3	56,5	22,34

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010. Elaborado pelo autor.

Os dados apurados em 2010, foram alvos de críticas em relação a quem são os deficientes ou quem são os negros/as pretos/as e pardos/as. Entretanto, o consenso estabelecido é considerar os dados levantados, com suas atualizações efetuadas por meio de projeções, dado que passados mais de dez anos, o IBGE, por falta de recursos não pode efetuar novo censo em 2020 e 2021. Os efeitos de um censo desatualizado para a implantação de políticas públicas são nefastos, pois impossibilita o uso aproximado da realidade de recursos públicos para a implantação e aperfeiçoamento de políticas públicas, neste caso, para as ações afirmativas.

Nas Tabelas de 1 a 7, pode-se observar que nos processos selecionados de 2016, os gestores agruparam os cotistas de escola pública Pretos e Pardos (negros) aos indígenas em

dois grupos de baixa renda e renda livre. Entretanto, a primeira observação a ser destacada é que a Lei 12.711/2012, prescreve:

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. (“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016) (Grifos nossos, BRASIL, 2012).

Verifica-se do *Caput* do artigo 3º da Lei 12.711/2012 que o legislador individualizou as categorias, nominando-as uma a uma, sem fazer menção a agrupamento na distribuição de vagas. Os termos da lei, encontra-se no Decreto 7824/2012 que regulamenta o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio:

Artigo 2º [...]

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, **igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição**, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017) (Grifos nossos, BRASIL, 2012).

Constata-se, portanto, que na lei e nos regulamentos de distribuição de vagas não se menciona o agrupamento do segmento negro e indígena. Na realidade, os processos seletivos, como o Sistema Seletivo Único (SISU) implantaram os agrupamentos. Essa reunião de PPI, dificulta a transparência da quantidade de vagas atribuídas para cada segmento e o devido *enforcement* para aproximar-se da eficácia social, criando-se o grupo preto, pardo e indígena (PPI), baixa renda ou renda livre, Tabelas de 1 a 7.

No ano de 2016, as instituições federais de ensino superior e técnico de ensino médio, foram obrigadas, pela Lei 12711/2012, a destinar, no mínimo 50% de suas vagas para as cotas. Nota-se nas tabelas de 1 a 7 que os processos seletivos em sua maioria aderiram ao Sistema de Seleção Unificada - SISU que unificou o procedimento seletivo em âmbito nacional.

Os processos seletivos vestibulares (PSV) próprios e locais, com provas vestibulares, após a formação no ensino médio ou do tipo serial (PSS), com provas anuais, nos primeiros, segundo e terceiros anos do ensino médio, buscaram atender a lei de cotas. Entretanto, com semelhanças ao proposto pelo SISU, continuaram a agrupar as cotas étnico-raciais em PPI. As

provas, nestes processos seletivos, costumam ser elaboradas por empresas ou pela própria universidade, atualmente, verifica-se, como acontece no SISU, o aproveitamento das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o processo seletivo vestibular próprio.

No exercício de cálculo matemático proposto por essa tese indica que o arredondamento de distribuição de vagas deve se ajustar a interpretação exegética da norma e pelo princípio de equidade entre os segmentos. Nessa perspectiva, consideram-se os indivíduos em sua integridade. A inobservância da equidade entre os segmentos, diminui a reserva de vagas por segmento, não alcançando o objetivo da política afirmativa. Por exemplo: têm-se as categorias conforme o edital e Portarias, agrupadas em PPI, conforme se observa na Tabela 2:

**Tabela 2** - Edital de abertura CCS N° 01, de 10 de janeiro de 2016 - UFGD no SISU 2016.1

CURSO	DIREITO						
	SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
EDITAL		14	3	4	3	4	28
VAGAS							

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Verifica-se que o comando legal dispõe que a instituição deva atender minimamente os segmentos étnico-raciais específicos, ou seja, com os percentuais proporcionais em conformidade com o censo demográfico IBGE local da instituição universitária federal, para cada segmento. Conforme o último censo demográfico do local onde a instituição é sediada, no caso da UFGD, o Mato Grosso do Sul, o último censo apontou para 4,9% de pretos, 44,1% de pardos e 2,9% de indígenas.

No exemplo, em tela, divide-se 50% das vagas totais para escola pública e outros 50% para Acesso Universal (A0) ou Ampla Concorrência (AC) e separam-se os grupos negros (preto e pardo) de indígenas, visando dar a destinação da vaga aferida nos arredondamentos matemáticos.

O Decreto n. 7824/2012 dispõe que:

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este **Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.**

§ 2º Deverá ser **assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga** em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade (grifos nossos).

Aplicando o Decreto n. 7824/2012 para o exemplo em tela, ao curso de Direito foram oferecidas 28 vagas totais, 14 vagas para escola pública. Atendendo aos percentuais do IBGE local, usando como base as 14 vagas, tem-se:  $14 \times 4,9\% = 0,686$  de população preta;  $14 \times 44,1\% = 6,174$  de população parda; e  $14 \times 2,9\% = 0,406$  de população indígena. Considerando que cada segmento é subdividido em renda livre (RL) e baixa renda (BR), tem-se: duas vagas para a população preta, seis vagas para a população parda e duas vagas para a população indígena, somando-se ao todo dez vagas para PPI, cinco vagas para baixa renda e cinco vagas para renda livre; restando quatro vagas para os não declarados como PPI, enquadrados como Escola Pública (EP), distribuindo-se duas vagas para baixa renda e duas vagas para renda livre. Desse modo, contempla o espírito da lei em possibilitar a ampla inclusão dos segmentos focos da política pública de ações afirmativas, para fins de comparação, somando-se os segmentos PPI conforme o edital SISU da UFGD, o quadro mudaria conforme se observa na Tabela 3:

**Tabela 3** - Edital de abertura CCS Nº 01, de 10 de janeiro de 2016 UFGD no SISU 2016.1

CURSO	DIREITO					
	SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL
Edital vagas	14	3	4	3	4	28
Lei de Cotas	14	2	5	2	5	28

**Vagas**

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Constata-se que haveria neste processo seletivo do SISU, um acréscimo de duas vagas para o segmento étnico-racial. Considerando que o processo SISU, Sistema de Seleção Unificado, ter amplitude nacional, pode-se afirmar que ao grupo “PPI” é destinado número

inferior de vagas, descumprindo, neste caso, o desiderato legal de ações afirmativas. Entretanto, o presente estudo buscou outras regiões do Brasil para apurar esse padrão, o que será visto a seguir.

As instituições e cursos escolhidos para a região Centro-Oeste, Tabela 4, processo SISU, com a correta separação e destinação de vagas aos grupos étnico-raciais, com equidade, se apresentaria comparativamente da seguinte forma: nos cursos selecionados, a UFGD, teria conforme os parâmetros de equidade utilizados, um aumento de vagas para o grupo PPI-BR somado ao grupo PPI-RL, nos três cursos: Direito – de oito para dez vagas; Psicologia – de dez para doze vagas; e Pedagogia – de oito para dez vagas.

**Tabela 4** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Centro-Oeste – UFGD/SISU/2016.1

**UFGD - EDITAL DE ABERTURA CCS Nº 01, DE 10 DE JANEIRO DE 2016**

**UFGD no SISU 2016.1**

**IBGE MS: 4,9% de pretos; 44,1% de pardos e 2,9% de indígenas**

<b>CURSO DIREITO</b>						
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP/BR</b>	<b>PPI/BR</b>	<b>EP/RL</b>	<b>PPI/RL</b>	<b>T</b>
<b>Edital vagas</b>	14	3	<b>4</b>	3	<b>4</b>	28
<b>Lei de Cotas</b>	14	2	<b>5</b>	2	<b>5</b>	28
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>						
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP/BR</b>	<b>PPI/BR</b>	<b>EP/RL</b>	<b>PPI/RL</b>	<b>T</b>
<b>Edital vagas</b>	12	3	<b>4</b>	2	<b>4</b>	25
<b>Lei de Cotas</b>	12	2	<b>5</b>	1	<b>5</b>	25
<b>CURSO PSICOLOGIA</b>						
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP/BR</b>	<b>PPI/BR</b>	<b>EP/RL</b>	<b>PPI/RL</b>	<b>T</b>
<b>Edital vagas</b>	15	3	<b>5</b>	4	<b>5</b>	32
<b>Lei de Cotas</b>	15	3	<b>6</b>	2	<b>6</b>	32

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

Para os cursos da UnB, Tabela 5, selecionados, se apresentaria, retirando-se as vagas destinadas no campo A1 de ações afirmativas, somando-se as vagas reservadas para o grupo PPI/BR e RL: Direito – de nove para onze vagas; Psicologia – de oito para dez vagas; e Pedagogia de doze para treze vagas.

**Tabela 5** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Centro-Oeste – Unb/SISU/2016.1

<b>UnB - Termo de Adesão - 1ª edição de 2016</b>							
IBGE DF: 7,6% de pretos; 48,6% de pardos e 0,3% de indígenas							
<b>CURSO</b>	<b>DIREITO</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	13	3	<b>5</b>	3	<b>4</b>	2	30
Lei de Cotas	13	2	<b>6</b>	2	<b>5</b>	2	30
<b>CURSO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	17	4	<b>6</b>	3	<b>6</b>	2	38
Lei de Cotas	17	3	<b>7</b>	3	<b>6</b>	2	38
<b>CURSO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	10	3	<b>4</b>	2	<b>4</b>	2	25
Lei de Cotas	10	2	<b>5</b>	1	<b>5</b>	2	25

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

As instituições e cursos escolhidos para a região Centro-Oeste, Tabela 6, processo seletivo próprio, com a correta separação e destinação de vagas aos grupos étnico-raciais, com equidade, se apresentaria comparativamente da seguinte forma: nos cursos selecionados, a UFGD, teria conforme os parâmetros de equidade utilizados, um aumento de vagas para os grupos PPIs nos três cursos: Direito – de oito para dez vagas; Psicologia – de seis para oito vagas; e Pedagogia – de oito para dez vagas.

**Tabela 6** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Centro-Oeste – PSV – PRÓPRIO/2016.1

**UFGD - 2016 – CONFORME EDITAL - EDITAL DE ABERTURA CCS Nº 07, DE 14 DE OUTUBRO DE 2015 PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR 2016 DA UFGD (PSV-2016/UFGD)**

**IBGE MS: 4,9% de pretos; 44,1% de pardos e 2,9% de indígenas**

<b>CURSO</b>		<b>DIREITO</b>				
<b>SEG</b>	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
<b>Edital vagas</b>	13	3	<b>4</b>	3	<b>4</b>	27
<b>Lei de Cotas</b>	13	2	<b>5</b>	2	<b>5</b>	27
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>				
<b>SEG</b>	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
<b>Edital vagas</b>	12	3	<b>4</b>	2	<b>4</b>	25
<b>Lei de Cotas</b>	12	2	<b>5</b>	1	<b>5</b>	25
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>				
<b>SEG</b>	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
<b>Edital vagas</b>	15	1	<b>3</b>	1	<b>3</b>	23
<b>Lei de Cotas</b>	13	1	<b>4</b>	1	<b>4</b>	23

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro

Para os cursos da UnB selecionados, Tabela 7, se apresentaria, retirando-se as vagas do campo A1 de ações afirmativas e, somando-se as vagas reservadas para PPI/BR e RL: as vagas nos três cursos, se apresentariam da seguinte forma: Direito – de dezoito para dezenove vagas; Psicologia – de quinze para dezesseis vagas; e Pedagogia permaneceu o mesmo número de vagas.

**Tabela 7** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Centro-Oeste – PSV – PRÓPRIO/UNB/2016.1

**UnB - EDITAL N° 1 – VESTIBULAR 2016, DE 6 DE ABRIL DE 2016**

IBGE DF: 7,6% de pretos; 48,6% de pardos e 0,3% de indígenas

<b>CURSO</b>		<b>DIREITO</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	27	6	<b>9</b>	6	<b>9</b>	3	60
Lei de Cotas	27	6	<b>10</b>	5	<b>9</b>	3	60
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	19	2	<b>7</b>	4	<b>6</b>	2	40
Lei de Cotas	19	2	<b>7</b>	4	<b>6</b>	2	40
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	22	5	<b>8</b>	5	<b>7</b>	3	50
Lei de Cotas	22	5	<b>8</b>	4	<b>8</b>	3	50

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro

As instituições e cursos escolhidos para a Região Sul, Tabela 8, processo SISU, com a correta separação e destinação de vagas aos grupos étnico-raciais, com equidade, se apresentaria comparativamente da seguinte forma: nos cursos selecionados, a UFSC, teria conforme o Decreto 7824/2012 e da equidade entre os segmentos, o mesmo número de vagas do edital, para os grupos PPIs nos três cursos: Direito – permaneceu seis vagas para ambos os procedimentos; Psicologia – permaneceu seis vagas para ambos os procedimentos; e Pedagogia – seis vagas para ambos os procedimentos.



**Tabela 8** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul – SISU/2016.1

<b>UFSC – CONFORME EDITAL - SISU – Termo de Adesão – 1ª edição de 2016</b>						
<b>IBGE SC – PRETO: 2,9%; PARDO: 12,6%; INDÍGENA: 0,3%</b>						
<b>CURSO</b>	<b>DIREITO</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	13	4	<b>3</b>	4	<b>3</b>	27
Lei de Cotas	13	4	<b>3</b>	4	<b>3</b>	27
<b>CURSO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	15	5	<b>3</b>	4	<b>3</b>	30
Lei de Cotas	15	5	<b>3</b>	4	<b>3</b>	30
<b>CURSO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	13	4	<b>3</b>	4	<b>3</b>	27
Lei de Cotas	13	4	<b>3</b>	4	<b>3</b>	27

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Para os cursos da UFPEL selecionados, Tabela 9, no 1º semestre, se apresentaria, retirando-se as vagas: Direito – de trinta para onze vagas; Agronomia – de vinte e dois para nove vagas; e Pedagogia de treze para sete. Observou-se, caso *sui generis* na instituição UFPEL, não foi considerado o censo do IBGE local, a instituição utilizou 50% em vez de 16,4% da população PPI do Estado do Rio Grande do Sul.

**Tabela 9** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul – UFPEL/SISU/2016.1

<b>UFPEL – CONFORME EDITAL - SISU – TERMO DE ADESÃO 1ª EDIÇÃO DE 2016</b>						
<b>IBGE RS – PRETO: 5,5%; PARDO: 10,6%; INDÍGENA: 0,3%</b>						
<b>CURSO</b>		<b>AGRONOMIA</b>				
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	44	11	<b>11</b>	11	<b>11</b>	88
Lei de Cotas	44	18	<b>5</b>	17	<b>4</b>	88
<b>CURSO</b>		<b>DIREITO</b>				
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	59	15	<b>15</b>	14	<b>15</b>	118
Lei de Cotas	59	24	<b>6</b>	24	<b>5</b>	118
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>				
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	25	6	<b>7</b>	6	<b>6</b>	50
Lei de Cotas	25	9	<b>4</b>	9	<b>3</b>	50

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Para os cursos da UFPEL selecionados, Tabela 10, no 2º semestre, se apresentaria, retirando-se as vagas: Agronomia – de vinte e dois para nove vagas; Farmácia – de treze vagas para sete vagas; e Pedagogia de treze vagas para sete vagas. Observou-se, novamente, caso *sui generis*, nas duas edições SISU, da instituição UFPEL, não foi considerado o censo do IBGE local, a instituição utilizou 50% em vez de 16,4% da população PPI do Estado do Rio Grande do Sul.

**Tabela 10** - Comparação e distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul – UFPEL/SISU/2016.2

<b>UFPEL – CONFORME EDITAL - SISU – TERMO DE ADESAO 2ª EDIÇÃO DE 2016</b>						
<b>IBGE RS – PRETO: 5,5%; PARDO: 10,6%; INDÍGENA: 0,3%</b>						
<b>CURSO</b>	<b>AGRONOMIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	44	11	<b>11</b>	11	<b>11</b>	88
Lei de Cotas	44	18	<b>5</b>	17	<b>4</b>	88
<b>CURSO</b>	<b>FARMÁCIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	25	6	<b>7</b>	6	<b>6</b>	50
Lei de Cotas	25	9	<b>4</b>	9	<b>3</b>	50
<b>CURSO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	25	6	<b>7</b>	6	<b>6</b>	50
Lei de Cotas	25	9	<b>4</b>	9	<b>3</b>	50

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

As instituições e cursos escolhidos para a Região Sul, somente a UFSC foi encontrado, no site institucional, proposta de Processo Vestibular Próprio - PSV, conforme Tabelas 11 e 12, 1º e 2º semestres, com a correta separação e destinação de vagas aos grupos étnico-raciais, com equidade, se apresentaria comparativamente da seguinte forma: nos cursos selecionados, a UFSC, teria conforme os parâmetros de equidade utilizados, a permanência no mesmo número de vagas PPI, quanto aos dois procedimentos: Direito – seis vagas; Psicologia – de seis vagas; e Pedagogia seis vagas.

Nas tabelas 11 e 12, verificou-se dois procedimentos que ocorrem, em um único processo seletivo, as instituições buscam aproveitar único processo vestibular para todo o ano letivo. Abre-se um processo para atender as demandas do 1º e 2º semestres. Entretanto, a Lei 12.711/2012 dispõe claramente que os processos devem ser aplicados para cada fase do processo seletivo. No presente caso, o candidato fica limitado quanto a escolha do melhor momento para participar.

**Tabela 11 - Comparação e distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul - PSV – PRÓPRIO/2016.1**

<b>UFSC – CONFORME EDITAL - EDITAL 03/COPERVE/2015</b> (Alterado conforme Edital de Retificação 05/COPERVE/2015) – 2016.1						
<b>IBGE SC – PRETO: 2,9%; PARDO: 12,6%; INDÍGENA: 0,3%</b>						
<b>CURSO</b>		<b>DIREITO</b>				
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	16	5	3	5	3	32
Lei de Cotas	16	5	3	5	3	32
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>				
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	16	5	3	5	3	32
Lei de Cotas	16	5	3	5	3	32
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>				
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	17	6	3	6	3	35
Lei de Cotas	17	6	3	6	3	35

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

**Tabela 12** - Comparação e distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sul - PSV – PRÓPRIO/2016.2

<b>UFSC – CONFORME EDITAL - EDITAL 03/COPERVE/2015</b> (Alterado conforme Edital de Retificação 05/COPERVE/2015) – 2016.2						
<b>IBGE SC – PRETO: 2,9%; PARDO: 12,6%; INDÍGENA: 0,3%</b>						
<b>CURSO</b>	<b>DIREITO</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	15	5	<b>3</b>	5	<b>3</b>	31
Lei de Cotas	15	5	<b>3</b>	5	<b>3</b>	31
<b>CURSO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	15	5	<b>3</b>	5	<b>3</b>	31
Lei de Cotas	15	5	<b>3</b>	5	<b>3</b>	31
<b>CURSO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	18	6	<b>3</b>	5	<b>3</b>	35
Lei de Cotas	18	6	<b>3</b>	5	<b>3</b>	35

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

As instituições e cursos escolhidos para a Região Sudeste, tabela 13, processo SISU, com a correta separação e destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), com equidade, se apresentaria comparativamente da seguinte forma: nos cursos selecionados, a UFF, obteve conforme os parâmetros de equidade utilizados, pequena diferença, SISU – 1ª edição: Sistemas de Informação – de dezessete vagas para dezoito vagas; Psicologia – de 14 para 15; e Pedagogia – vinte e duas vagas para vinte e três.

Na Tabela 13, observa-se no campo A1 a deferência de vagas para escola pública e oriundos do município do Rio de Janeiro, uma forma de política de cotas considerando o local de oferta das vagas, uma forma de possibilitar o acesso/ingresso de candidatos moradores do Estado, algo inusitado, uma vez que o SISU amplifica a todo território nacional a oferta de vagas do local. Notou-se que no edital, apesar da existência desse campo, a instituição não fez a oferta de vagas. Para essas instituições foram localizados nos *sites* institucionais somente o procedimento SISU.

**Tabela 13** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sudeste – SISU/2016.1

<b>UFF – CONFORME EDITAL - SISU - Termo de Adesão - 1ª edição de 2016</b>							
<b>IBGE RJ: PRETO: 12,1%; PARDO: 39,6%; INDÍGENA: 0,1%</b>							
<b>CURSO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	40	9	<b>11</b>	9	<b>11</b>	0	80
Lei de Cotas	40	9	<b>12</b>	8	<b>11</b>	0	80
<b>CURSO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	25	6	<b>7</b>	5	<b>7</b>	0	50
Lei de Cotas	25	5	<b>8</b>	5	<b>7</b>	<b>0</b>	50
<b>CURSO</b>	<b>SISTEMAS DE INFORMAÇÃO</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	30	7	<b>9</b>	7	<b>8</b>	0	61
Lei de Cotas	30	7	<b>9</b>	6	<b>9</b>	0	61

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 - Candidatos residentes e que tenham concluído todo o ensino médio, com aproveitamento, em escolas regulares e presenciais no município de oferta da vaga ou em Municípios do Estado do Rio de Janeiro circunvizinhos ao mesmo.

A UFF, Tabela 14, obteve conforme os parâmetros de equidade utilizados, pequena diferença, SISU – 2ª edição: Direito permaneceu o mesmo número de vagas; Psicologia de 14 para 15; Pedagogia de 22 para 23.

**Tabela 14** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sudeste – SISU/2016.2

<b>UFF - CONFORME EDITAL - SISU- Termo de Adesão - 2ª edição de 2016</b>						
<b>IBGE RJ: PRETO: 12,1%; PARDO: 39,6%; INDÍGENA: 0,1%</b>						
<b>CURSO</b>	<b>DIREITO</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	27	6	<b>8</b>	6	<b>8</b>	55
Lei de Cotas	27	6	<b>8</b>	6	<b>8</b>	55
<b>CURSO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	40	9	<b>11</b>	9	<b>11</b>	80
Lei de Cotas	40	9	<b>12</b>	8	<b>11</b>	80
<b>CURSO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	25	6	<b>7</b>	5	<b>7</b>	25
Lei de Cotas	25	6	<b>8</b>	4	<b>7</b>	25

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Para os cursos da UFSCAR selecionados, Tabela 15, as vagas obtidas em PPIs foram: Enfermagem – de seis para oito vagas; Psicologia – de oito para dez vagas; e Pedagogia de doze para treze vagas.

**Tabela 15** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Sudeste – UFSCAR/SISU/2016.1

<b>UFSCAR – CONFORME EDITAL - SISU - Termo de Adesão - 1ª edição de 2016</b>						
IBGE SP: PRETO: 5,4%; PARDO: 29,4%; INDÍGENA: 0,1% (utilizado: 34,73%); PCD: 22,66% (utilizado: 7,30%)						
<b>CURSO</b>	<b>ENFERMAGEM</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	15	5	3	4	3	30
Lei de Cotas	15	4	4	3	4	30
<b>CURSO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	30	9	6	9	6	60
Lei de Cotas	30	9	6	8	7	60
<b>CURSO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	T
Edital vagas	20	6	4	6	4	40
Lei de Cotas	20	5	5	5	5	40

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 - Candidatos residentes e que tenham concluído todo o ensino médio, com aproveitamento, em escolas regulares e presenciais no município de oferta da vaga ou em Municípios do Estado do Rio de Janeiro circunvizinhos ao mesmo.

A Região Nordeste representada pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Recôncavo Baiano, atendem ao critério interior capital, e apresentam como peculiaridade a adesão total ao SISU/2016. Outro fator importante apresentado no edital é a abertura para vagas para pessoas com deficiência, descritas no campo A1 e a especificidade de deficiência da pessoa surda, apontada no edital do processo da Federal do Recôncavo Baiano. A Lei 12.711/2012 foi acrescentada a pessoa com deficiência pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para procedimentos 2017, não especificando a deficiência, como apontado no campo A1 do edital da UFRB do processo SISU 2016.

As instituições e cursos escolhidos para a Região Nordeste, Tabela 16, processo SISU, com a correta separação e destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), com equidade, se apresentaria comparativamente da seguinte forma: nos cursos selecionados, a UFPB,



obteve conforme os parâmetros de equidade utilizados, pequena diferença, SISU – 1ª edição: Agronomia – de vinte e sete vagas para vinte e nove vagas; Direito – de trinta para trinta e um; e Pedagogia – trinta vagas para trinta e uma vagas.

**Tabela 16** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Nordeste – SISU/2016.1

<b>UFPB – CONFORME EDITAL - SISU – Termo de Adesão – 1ª edição de 2016</b>							
<b>IBGE PB: PRETO: 5,6%; PARDO: 52,9%; INDÍGENA: 0,5%</b>							
<b>CURSO</b>		<b>AGRONOMIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	43	9	<b>14</b>	9	<b>13</b>	2	90
Lei de Cotas	43	8	<b>15</b>	8	<b>14</b>	2	90
<b>CURSO</b>		<b>DIREITO</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	48	10	<b>15</b>	10	<b>15</b>	2	100
Lei de Cotas	48	10	<b>16</b>	9	<b>15</b>	2	100
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	48	10	<b>15</b>	10	<b>15</b>	2	100
Lei de Cotas	48	10	<b>16</b>	9	<b>15</b>	2	100

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – Candidato com deficiência

A UFPB, Tabela 17, obteve conforme os parâmetros de equidade utilizados, pequena diferença, SISU – 2ª edição: Agronomia permaneceu o mesmo número de vagas; Direito – permaneceu o mesmo número de vagas; Pedagogia – permaneceu o mesmo número de vagas. Se observa que nessa 2ª edição, poucas vagas ofertadas, dificultando a distribuição das vagas nos segmentos cotistas.

**Tabela 17** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Nordeste – SISU/2016.2

<b>UFPB – CONFORME EDITAL - SISU - Termo de Adesão - 2ª edição de 2016</b>							
<b>IBGE PB: PRETO: 5,6%; PARDO: 52,9%; INDÍGENA: 0,5%</b>							
<b>CURSO</b>	<b>AGRONOMIA</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	4	1	<b>2</b>	0	<b>2</b>	0	9
Lei de Cotas	3	1	<b>2</b>	1	<b>2</b>	0	9
<b>CURSO</b>	<b>DIREITO</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	4	0	<b>2</b>	0	<b>2</b>	0	8
Lei de Cotas	2	1	<b>2</b>	1	<b>2</b>	0	8
<b>CURSO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	7	1	<b>3</b>	1	<b>3</b>	0	15
Lei de Cotas	7	1	<b>3</b>	1	<b>3</b>	0	15

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – Candidato com deficiência.

Para os cursos da UFRB selecionados, Tabela 18, as vagas obtidas em PPIs, SISU – 1ª edição, foram: Enfermagem – de oito para dez vagas; Psicologia – de treze para quatorze vagas; e Educação Física - de vinte para vinte e uma vagas.

**Tabela 18** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Nordeste – SISU/2016.1

<b>UFRB – CONFORME EDITAL - SISU - Termo de Adesão - 1ª edição de 2016</b>							
<b>IBGE BA: PRETO: 17%; PARDO: 59%; INDÍGENA: 0,4%</b>							
<b>CURSO</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	4	1	<b>2</b>	0	<b>2</b>	0	9
Lei de Cotas	3	1	<b>2</b>	1	<b>2</b>	0	9
<b>CURSO</b>	<b>ENFERMAGEM</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	10	1	<b>4</b>	1	<b>4</b>	0	10
Lei de Cotas	8	1	<b>5</b>	1	<b>5</b>	0	8
<b>CURSO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>						
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	A1	T
Edital vagas	15	1	<b>7</b>	1	<b>6</b>	0	30
Lei de Cotas	14	1	<b>7</b>	1	<b>7</b>	0	30

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – UFRB – Candidato surdo.

Para os cursos da UFRB selecionados, Tabela 19, as vagas distribuídas em PPIs, SISU – 2ª edição, foram: Enfermagem – de oito para dez vagas; Psicologia – de treze para quatorze vagas; e Pedagogia - de vinte para vinte e uma vagas.

**Tabela 19** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Nordeste – SISU/2016.2

<b>UFRB – CONFORME EDITAL - SISU - Termo de Adesão - 2ª edição de 2016</b>							
<b>IBGE BA: PRETO: 17%; PARDO: 59%; INDÍGENA: 0,4%</b>							
<b>CURSO</b>		<b>ENFERMAGEM</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	10	1	4	1	4	0	20
Lei de Cotas	8	1	5	1	5	0	20
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	25	3	10	2	10	0	50
Lei de Cotas	25	2	11	2	10	0	50
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	15	1	7	1	6	0	30
Lei de Cotas	14	1	7	1	7	0	30

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – UFRB – Candidato surdo.

Na Tabela 20 e 21, foram apresentadas as instituições Universidade Federal de Roraima e Universidade Federal do Amazonas, para representar a região Norte. Para o presente estudo, uma das regiões em que ocorreu a maior dificuldade no acesso a informações. Como já mencionado a publicidade e a transparência para o *enforcement* é de suma importância para o alcance da eficácia social. Pela distância com o resto do país, o esforço em tecnologias e dados possibilitariam a aproximação e interesse dos candidatos, as vagas da região.

As instituições e cursos escolhidos para a Região Norte, Tabela 20, processo SISU, com a correta separação e destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), com equidade, se apresentou da seguinte forma: nos cursos selecionados, a UFRR, obteve conforme os parâmetros de equidade utilizados, pequena diferença, SISU – 1ª edição: Engenharia Civil – de onze vagas para doze vagas; Pedagogia – de oito para dez vagas; e Psicologia – de dez vagas para onze vagas.

**Tabela 20** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Norte – UFRR/SISU/2016.1

<b>UFRR – CONFORME EDITAL - SISU - Termo de Adesão - 1ª edição de 2016</b>							
<b>IBGE RR: PRETO: 6%; PARDO: 60,9%; INDÍGENA: 11,2%</b>							
<b>CURSO</b>		<b>ENGENHARIA CIVIL</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	10	1	6	1	5	2	25
Lei de Cotas	9	1	6	1	6	2	25
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	9	1	4	1	4	1	20
Lei de Cotas	7	1	5	1	5	1	20
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	PPI/BR	EP/RL	PPI/RL	A1	T
Edital vagas	10	1	5	1	5	2	24
Lei de Cotas	9	1	6	1	5	2	24

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 – Candidato com deficiência

Para os cursos da UFAM selecionados, Tabela 21, as vagas obtidas em PPIs, SISU – 1ª edição, foram: Psicologia – de doze para quatorze vagas; Engenharia Civil – de treze para quatorze vagas; e Educação Física - de onze para treze vagas.

**Tabela 21** – Comparação de distribuição de vagas de acordo com edital e Lei 12711/2012 – Região Norte – UFAM/SISU/2016.1

<b>UFAM – CONFORME EDITAL - SISU - Termo de Adesão - 1ª edição de 2016</b>						
<b>IBGE AM: PRETO: 4,1%; PARDO: 69%; INDÍGENA: 4,8%</b>						
<b>CURSO</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	12	1	<b>6</b>	1	<b>5</b>	25
Lei de Cotas	10	1	<b>7</b>	1	<b>6</b>	25
<b>CURSO</b>	<b>ENGENHARIA CIVIL</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	14	1	<b>6</b>	1	<b>6</b>	28
Lei de Cotas	12	1	<b>7</b>	1	<b>7</b>	28
<b>CURSO</b>	<b>PSICOLOGIA</b>					
SEG	A/C	EP/BR	<b>PPI/BR</b>	EP/RL	<b>PPI/RL</b>	T
Edital vagas	14	1	<b>6</b>	1	<b>6</b>	28
Lei de Cotas	12	1	<b>7</b>	1	<b>7</b>	28

A/C – Ampla concorrência

EP/BR - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Na Tabela 22, foi realizada a tabulação das tabelas anteriormente descritas, somando-se os totais do segmento PPI, reunindo a renda livre e baixa renda, com o objetivo de verificar as distorções em relação da distribuição de vagas por segmento cotista para os processos selecionados e analisados em 2016, por universidade federal. Na Tabela 22, notou-se que no ano de 2016 não vigorava a inserção de cotistas com deficiência, por isso, a distribuição de vagas, foi maior para os segmentos PPI (preto, pardo e indígena) e os demais cotistas não autodeclarados do grupo PPI. Percebeu-se que dentre as universidades selecionadas, a maioria não cumpriu a distribuição de vagas por segmento ao não oferecer ao menos uma vaga por segmento, entendendo-se como segmento: preto, pardo, indígena, não autodeclarados do grupo PPI, com divisão de metade das vagas para baixa renda, e outra metade para renda livre. As universidades que se diferenciaram das demais foram as duas universidades federais da Região Sul: UFSC e UFPEL. Na tabela 22, a UFPEL em vez dos 16,4% do censo do IBGE de 2010, utilizou de 50% das vagas para o grupo PPI, isso aumentou a distribuição em 65

vagas para os três cursos selecionados. A UFPEL cumpriu além do mínimo estabelecido pela Lei de Cotas, não ferindo o mecanismo de cotas, mas ampliando seu poder de ação. A UFSC atendeu ao esperado pela Lei de cotas, não ampliando e nem diminuindo as vagas mínimas legais, tanto para o SISU como para o PSV.

**Tabela 22** – Síntese dos processos seletivos analisados – 2016

IES	SISU			PSV		
	EDITAL	L. COTAS	DIFERENÇA	EDITAL	L. COTAS	DIFERENÇA
	PPI BR RL	PPIBR RL		PPI BR RL	PPIBR RL	
UFGD	26	32	6	22	28	6
UnB	29	34	5	46	48	2
<b>UFSC</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>0</b>
<b>UFPEL</b>	<b>115</b>	<b>50</b>	<b>-65</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
UFSCAR	26	31	5	0	0	0
UFF	105	110	5	0	0	0
UFPB	101	105	4	0	0	0
UFRB	66	73	7	0	0	0
UFAM	35	41	6	0	0	0
UFRR	29	33	4	0	0	0
TOTAL	550	527	-23	104	112	8

PPP BR RL – Preto, Pardo e Indígena, baixa renda, renda livre.

A partir de dezembro de 2016, a Lei 12711/2012 foi acrescentado o grupo pessoas com deficiência (PCD), utilizando dos mesmos padrões e regras para os demais seguimentos, ou seja, a separação social baixa renda (BR) e renda livre (RL), ter concluído o ensino médio em escola pública. Entretanto, a portaria normativa n. 9 de 05 de maio de 2017, em seu anexo I contempla, nos cálculos a combinação de PPI com PCD, entretanto, conforme já exposto, de acordo com a Lei 12711/2012, o legislador separou, com ênfase, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, em nenhum momento, explicitou pretos, pardos e indígenas com deficiência.

No item 5 da portaria n. 9/2017, apresenta-se o procedimento de cálculo das vagas reservadas (VR) para o PPI/PCD, em que as vagas de PPI/PCD são retiradas do segmento PPI, observados os percentuais de proporcionalidade com o censo PCD do local. Essa regra, segundo o autor dessa tese, drena as vagas destinadas ao PPI que não tem deficiência, utilizando de critérios de equidade, as vagas combinadas deveriam se deslocar da ampla concorrência, seguindo as balizas de política de ações afirmativas, ampliando, desse modo, as possibilidades de inclusão.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Centro-Oeste, Tabela 23, processo SISU, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFGD obteve a seguinte distribuição de vagas: Direito – de oito vagas para dez vagas; Pedagogia – de oito para dez vagas; e Psicologia – de nove vagas para onze vagas.

A UnB, segundo o site oficial, promoveu o PSV próprio, utilizando as notas do ENEM, portanto, não aderiu ao SISU.

**Tabela 23** – Distribuição de vagas – Região Centro-Oeste UFGD e UnB - SISU/2020 .1

REGIÃO CENTRO-OESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - SISU/2020

IBGE MS: PRETO: 4,9%; PARDO: 44,1%; INDÍGENA: 2,9%; PCD: 21,51% (utilizado: 7,43%)

**UFGD – EDITAL – TERMO DE ADESÃO**

UFGD – Edital de aberta CCS 01 SISU 2020.1

<b>CURSO</b>		<b>DIREITO</b>										
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	14	3	4	3	4	0	0	0	0	0	28	
LEI COTAS	13	1	5	1	5	2	0	1	0	0	28	
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>										
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	12	3	4	2	4	0	0	0	0	0	25	
LEI COTAS	10	1	5	1	5	2	0	1	0	0	25	
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>										
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	15	3	5	3	4	0	0	0	0	0	30	
LEI COTAS	14	1	6	1	5	2	0	1	0	0	30	

A/C – Ampla concorrência EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).A1 – Candidato indígena.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Centro-Oeste, Tabela 24, processo PSV, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFGD obteve a seguinte distribuição de vagas: Direito – de oito vagas para dez vagas; Pedagogia – de oito para dez vagas; e Psicologia – de nove vagas para onze vagas.

Na UFGD, pela Resolução 171, de 3 de setembro de 2018, que dispõe no artigo 2º, parágrafo único que: “A partir do Processo Seletivo Vestibular 2020, das vagas destinadas ao acesso universal no referido processo, a UFGD reservará uma vaga por curso, em todos os



cursos ofertados pela instituição, para alunos indígenas”. Tal iniciativa, em consonância com o Art. 10, §2º da Portaria n. 9/2017, foi solicitada pelo Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN). A norma precisa de regulamento que deverá ser elaborada pelos núcleos: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFGD); Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN/UFGD); e Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NUMIAC/UFGD). O Procedimento já consta no Edital abertura CCS n. 08/2019 – Processo Seletivo Vestibular 2020.

**Tabela 24** – Distribuição de vagas – Região Centro-Oeste - UFGD PSV/2020

REGIÃO CENTRO-OESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PSV/2020												
IBGE MS: PRETO: 4,9%; PARDO: 44,1%; INDÍGENA: 2,9%; PCD: 21,51% (utilizado: 7,43%)												
UFGD – Edital de Abertura CCS 8 2019 – PSV 2020												
CURSO		DIREITO										
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	12	2	3	2	3	1	1	1	1	1	27	
LEI COTAS	9	1	5	1	5	2	1	1	1	1	27	
CURSO		PEDAGOGIA										
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	12	2	3	1	3	1	1	1	1	1	25	
LEI COTAS	11	1	6	1	5	2	1	1	1	1	25	
CURSO		PSICOLOGIA										
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	14	2	3	2	3	1	2	1	1	1	30	
LEI COTAS	10	1	6	1	5	2	2	1	1	1	30	

A/C – Ampla concorrência EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A1 – Candidato indígena.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Centro-Oeste, Tabela 25, processo PSV, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UnB obteve a seguinte distribuição de vagas, PSV 2020.1: Direito – de cinco vagas para onze vagas; Pedagogia – de sete para treze vagas; e Psicologia – de sete vagas para treze vagas.

**Tabela 25 – Distribuição de vagas – UnB PSV/2020 – Região Centro Oeste****REGIÃO CENTRO-OESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL PSV/2020**

IBGE DF: PRETO: 7,6%; PARDO: 48,6%; INDÍGENA: 0,3%; PCD: 22,34%

**UnB- EDITAL n. 1 UnB – Acesso ENEM UnB 1/2020, 12 de novembro de 2019**

<b>CURSO</b>		<b>DIREITO</b>											
<b>RENDA</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	13	3	3	2	2	1	2	1	1	2	30		
LEI COTAS	8	1	6	1	5	2	2	2	1	2	30		
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>											
<b>RENDA</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	17	4	4	2	3	2	2	1	1	2	38		
LEI COTAS	14	1	7	1	6	2	2	2	1	2	38		
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>											
<b>RENDA</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	11	3	3	1	2	1	1	1	1	1	25		
LEI COTAS	7	1	5	1	5	2	1	1	1	1	25		

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

Na Tabela 26 a UnB, no PSV 2020.2, apresentou os seguintes resultados, quanto a distribuição de vagas ao grupo PPI, considerando o edital e a interpretação legal: Direito – de seis vagas para onze vagas; Pedagogia – de oito para treze vagas; e Psicologia – de seis vagas para dez vagas.

**Tabela 26 – Distribuição de vagas - UnB PSV/2020 – Região Centro Oeste**

<b>REGIÃO CENTRO-OESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL PSV/2020</b>											
IBGE DF: PRETO: 7,6%; PARDO: 48,6%; INDÍGENA: 0,3%; PCD: 22,34%											
<b>UnB- EDITAL n. 1 UnB – Acesso ENEM UnB 2/2020, 26 de outubro de 2020</b>											
<b>CURSO</b>		<b>DIREITO</b>									
RENDA		BR			RL		BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	13	2	3	2	3	1	2	1	1	2	30
LEI COTAS	8	1	6	1	5	2	2	2	1	2	30
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>									
RENDA		BR			RL		BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	17	3	4	2	4	1	2	1	2	2	38
LEI COTAS	13	1	7	1	6	2	2	2	2	2	38
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>									
RENDA		BR			RL		BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	11	2	3	1	3	1	1	1	1	1	25
LEI COTAS	7	1	5	1	5	2	1	1	1	1	25

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Sul, Tabela 27, processo SISU, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFPEL obteve a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.1: Agronomia – de dezoito vagas para oito vagas; Direito – de vinte e quatro vagas para onze vagas; e Pedagogia – de dez vagas para seis vagas.

**Tabela 27 – Distribuição de vagas – Região Sul - UFPEL SISU/2020.1**

<b>REGIÃO SUL – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>											
IBGE RS: PRETO: 5,5%; PARDO: 10,6% (utilizado: 50%); INDÍGENA: 0,3%; PCD: 23,84% (utilizado: 8,78%).											
<b>UFPEL – EDITAL – TERMO DE ADESÃO – SISU – 1ª EDIÇÃO DE 2020</b>											
<b>CURSO AGRONOMIA</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	38	9	9	8	9	1	1	1	1	0	77
LEI COTAS	36	14	4	14	4	5	1	4	1	0	77
<b>CURSO DIREITO</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	52	12	12	12	12	1	1	1	1	0	104
LEI COTAS	50	15	6	14	5	6	1	6	1	0	104
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	22	5	5	5	5	0	1	0	1	0	44
LEI COTAS	20	6	3	5	3	3	1	2	1	0	44

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR- Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL- Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Sul, Tabela 28, processo SISU, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFPEL obteve a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.2: Agronomia – de dezoito vagas para oito vagas; Enfermagem – de oito para seis vagas; e Pedagogia – de dez vagas para sete vagas. A UFPEL repete o padrão de 2016 ao destinar percentual superior do censo demográfico (de 16,4% para 50%) local para o PPI.

**Tabela 28** – Distribuição de vagas – Região Sul UFPEL - SISU/2020.2

<b>REGIÃO SUL – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>											
IBGE RS: PRETO: 5,5%; PARDO: 10,6% (utilizado: 50%); INDÍGENA: 0,3%; PCD: 23,84% (utilizado: 8,78%).											
<b>UFPEL – EDITAL – TERMO DE ADESÃO – SISU – 2ª EDIÇÃO DE 2020</b>											
<b>CURSO AGRONOMIA</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	39	9	9	8	9	1	1	1	1	0	78
LEI COTAS	37	11	4	11	4	5	1	4	1	0	78
<b>CURSO ENFERMAGEM</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	19	4	4	4	4	1	1	1	1	0	39
LEI COTAS	17	5	3	4	3	3	1	2	1	0	39
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	23	5	5	5	5	1	1	1	1	0	47
LEI COTAS	21	6	4	5	3	3	1	3	1	0	47

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR- Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL- Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro. A2 – Candidato indígena.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Sul, Tabela 29, processo SISU, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFSC obteve a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.1: Enfermagem – de quatro vagas para seis vagas; Psicologia – seis vagas para ambos procedimentos; e Pedagogia – seis vagas para ambos procedimentos.

**Tabela 29** – Distribuição de vagas – UFSC SISU/2020 – Região Sul

IBGE SC: PRETO: 2,9%; PARDO: 12,6%; INDÍGENA: 0,3% (utilizado: 32%); PCD: 21,31% (utilizado: 8%).

**UFSC – EDITAL 28/2019 – COPERVE/SISU 2020.1 – TERMO DE ADESAO SISU**

<b>CURSO</b>		<b>ENFERMAGEM</b>											
<b>RENDAS</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	11	4	2	3	2	0	0	0	0	0	22		
LEI COTAS	11	2	3	1	3	1	0	1	0	0	22		
<b>CURSO</b>		<b>PEDAGOGIA</b>											
<b>RENDAS</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	15	5	3	4	3	0	0	0	0	0	30		
LEI COTAS	15	3	3	3	3	2	0	1	0	0	30		
<b>CURSO</b>		<b>PSICOLOGIA</b>											
<b>RENDAS</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	13	4	3	4	3	0	0	0	0	0	27		
LEI COTAS	13	3	3	2	3	2	0	1	0	0	27		

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR- Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL- Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Sul, Tabela 30, PSV, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFSC obteve a seguinte distribuição de vagas, PSV 2020.1: Medicina – de seis vagas para sete vagas; Agronomia – de seis vagas para sete vagas; e Tecnologia da Informação e Comunicação – de duas vagas para seis vagas.

**Tabela 30** – Distribuição de vagas - UFSC PSV/2020 – Região Sul

IBGE SC: PRETO: 2,9%; PARDO: 12,6%; INDÍGENA: 0,3% (utilizado: 32%); PCD: 21,31% (utilizado: 8%).

**UFSC - Edital 02 COPERVE 2020.2**

<b>CURSO</b>		<b>AGRONOMIA</b>											
<b>RENDA</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	22	7	3	6	3	1	1	1	1	0	45		
LEI COTAS	20	6	4	5	3	3	1	2	1	0	45		
<b>CURSO</b>		<b>MEDICINA</b>											
<b>RENDA</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	19	7	3	5	3	0	1	1	0	0	39		
LEI COTAS	18	5	4	4	3	2	1	2	0	0	39		
<b>CURSO</b>		<b>TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>											
<b>RENDA</b>		<b>BR</b>			<b>RL</b>			<b>BR</b>			<b>RL</b>		
<b>SEG</b>	<b>A/C</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>EP</b>	<b>PPI</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>PCD</b>	<b>PPI/PCD</b>	<b>A1</b>	<b>T</b>		
EDITAL	8	2	1	1	1	1	1	1	1	0	17		
LEI COTAS	5	1	3	1	3	1	1	1	1	0	17		

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR- Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL- Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro. A2 – Candidato indígena.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Sudeste, Tabela 31, processo SISU, utilizando de equidade e correição na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFF obteve a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.1: Direito – de quatorze vagas para dezesseis vagas; Psicologia - de doze vagas para quatorze vagas; e Pedagogia – de vinte vagas para vinte e três vagas. SISU 2020.2: Direito – de quatorze vagas para dezesseis vagas; Psicologia – de onze para quatorze vagas; e Pedagogia – de vinte vagas para vinte e três vagas.

**Tabela 31** – Distribuição de vagas – Região Sudeste - UFF SISU/2020.1

<b>REGIÃO SUDESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>												
IBGE RJ: PRETO: 12,1%; PARDO: 39,6%; INDÍGENA: e 0,1% (utilizado 51,8%); PCD: 24,4% (utilizado 13%).												
<b>UFF – EDITAL SISU – 2020.1</b>												
<b>CURSO DIREITO</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	27	6	7	6	7	0	1	0	1	0	55	
LEI COTAS	25	3	8	2	8	4	1	3	1	0	55	
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	40	8	10	8	10	1	1	1	1	0	80	
LEI COTAS	38	4	12	3	11	5	1	5	1	0	80	
<b>CURSO PSICOLOGIA</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	22	5	6	5	6	0	1	0	0	0	45	
LEI COTAS	20	2	7	1	7	3	1	3	1	0	45	

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Sudeste, Tabela 32, processo SISU, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFF obteve a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.2: Direito – de quatorze vagas para dezesseis vagas; Psicologia – de onze para quatorze vagas; e Pedagogia – de vinte vagas para vinte e três vagas.



**Tabela 32 – Distribuição de vagas – Região Sudeste - UFF SISU/2020.2**

<b>REGIÃO SUDESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>											
IBGE RJ: PRETO: 12,1%; PARDO: 39,6%; INDÍGENA: e 0,1% (utilizado 51,8%); PCD: 24,4% (utilizado 13%).											
<b>UFF – EDITAL SISU – 2020.2</b>											
<b>CURSO DIREITO</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	27	5	7	5	7	1	1	1	1	0	55
LEI COTAS	25	3	8	2	8	4	1	3	1	0	55
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	40	8	10	8	10	1	1	1	1	0	80
LEI COTAS	38	4	12	3	11	5	1	5	1	0	80
<b>CURSO PSICOLOGIA</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	22	4	6	4	5	1	1	1	1	0	45
LEI COTAS	20	2	7	1	7	3	1	3	1	0	45

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

As instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Sudeste, Tabela 33, processo SISU, utilizando de equidade e correição na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI), a UFSCAR obteve a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.1: Enfermagem – de seis vagas para oito vagas; Psicologia - de oito vagas para dez vagas; e Pedagogia – de doze vagas para treze vagas.

**Tabela 33** – Distribuição de vagas – Região Sudeste - UFSCAR SISU/2020.1

<b>REGIÃO SUDESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>												
IBGE SP: PRETO: 5,4%; PARDO: 29,4%; INDÍGENA: 0,1% (utilizado: 34,73%); PCD: 22,66% (utilizado: 7,30%)												
<b>UFSCAR – EDITAL PROGRAD N. 019 DE 10/2019 – SISU 2020.1</b>												
<b>CURSO ENFERMAGEM</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	15	5	3	4	3	0	0	0	0	0	0	30
LEI COTAS	15	2	4	2	4	2	0	1	0	0	0	30
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	30	8	6	8	6	1	0	1	0	0	0	60
LEI COTAS	30	5	7	5	6	4	0	3	0	0	0	60
<b>CURSO PSICOLOGIA</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	20	6	4	6	4	0	0	0	0	0	0	40
LEI COTAS	20	3	5	2	5	3	0	2	0	0	0	40

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

Dentre as instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Nordeste, verifica-se na Tabela 34, processo SISU, utilizando de equidade e correção na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI/BR e RL), que a UFPB apresentou a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.1: Agronomia – de vinte e cinco vagas para vinte e nove vagas; Direito - de vinte e oito vagas para trinta e uma vagas; e Pedagogia – de vinte e oito vagas para trinta e uma vagas.

**Tabela 34** – Distribuição de vagas – Região Nordeste - UFPB SISU/2020.1

<b>REGIÃO NORDESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>											
IBGE PB: PRETO: 5,6%; PARDO: 52,9%; INDÍGENA: 0,5% (utilizado: 58,91%); PCD: 27,76% (utilizado: 9,78%).											
<b>UFPB – EDITAL – TERMO DE ADESÃO – SISU 2020.1</b>											
<b>CURSO AGRONOMIA</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	45	8	13	8	12	1	1	1	1	0	90
LEI COTAS	43	2	15	1	14	6	1	6	1	0	90
<b>CURSO DIREITO</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	50	9	14	9	14	1	1	1	1	0	100
LEI COTAS	48	3	16	2	15	7	1	7	1	0	100
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
SEG											
EDITAL	50	9	14	9	14	1	1	1	1	0	100
LEI COTAS	48	3	16	2	15	7	1	7	1	0	100

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

Dentre as instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Nordeste, verifica-se na Tabela 35, processo SISU, utilizando de equidade e correição na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI/BR e RL), que a UFPB apresentou a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.2: Agronomia – de quatro vagas para cinco vagas; Direito - de três vagas para duas vagas; e Pedagogia – de três vagas para duas vagas. Há que se observar oferecimento de poucas vagas, isso é um dificultador para a distribuição equitativa de vagas.

**Tabela 35** – Distribuição de vagas – Região Nordeste - UFPB SISU/2020.2

<b>REGIÃO NORDESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>											
IBGE PB: PRETO: 5,6%; PARDO: 52,9%; INDÍGENA: 0,5% (utilizado: 58,91%); PCD: 27,76% (utilizado: 9,78%).											
<b>UFPB – EDITAL – TERMO DE ADESÃO – SISU 2020.2</b>											
<b>CURSO AGRONOMIA</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	5	1	2	0	2	0	0	0	0	0	10
LEI COTAS	1	1	3	1	2	1	0	1	0	0	10
<b>CURSO DIREITO</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0	6
LEI COTAS	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0	6
LEI COTAS	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

Dentre as instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Nordeste, verifica-se na Tabela 36, processo SISU, utilizando de equidade e correição na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI/BR e RL), que a UFRB apresentou a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.1: Enfermagem – permaneceu a mesma quantidade de oito vagas para o edital e oito vagas segundo a Lei de Cotas; Psicologia - de onze vagas para quatorze vagas; e Pedagogia – de dezoito vagas para vinte e uma vagas.

**Tabela 36** – Distribuição de vagas – Região Nordeste - UFRB SISU/2020.1

<b>REGIÃO NORDESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>											
IBGE BA: PRETO: 17%; PARDO: 59,5%; INDÍGENA: 0,4% (utilizado: 76,67%); PCD: 25,39% (utilizado: 8,65%).											
<b>UFRB – EDITAL – TERMO DE ADESÃO – SISU 2020.1</b>											
<b>CURSO ENFERMAGEM</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
EDITAL	6	0	4	0	4	0	0	0	0	1	15
LEI COTAS	2	1	4	1	4	1	0	1	0	1	15
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
EDITAL	24	3	9	2	9	0	1	0	1	1	50
LEI COTAS	18	1	11	1	10	3	1	3	1	1	50
<b>CURSO PSICOLOGIA</b>											
RENDA	A/C	BR		RL		BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD		
EDITAL	14	1	6	1	5	0	1	0	1	1	30
LEI COTAS	7	1	7	1	7	2	1	2	1	1	30

A/C – Ampla concorrência

EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1– Candidato com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação e/ou estudantes que sejam público alvo da educação especial.

Dentre as instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Nordeste, verificase na Tabela 37, processo SISU, utilizando de equidade e correição na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI/BR e RL), que a UFRB apresentou a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.2: Enfermagem – permaneceu a mesma quantidade de oito vagas para o edital e oito vagas segundo a Lei de Cotas; Psicologia - de onze vagas para quatorze vagas; e Educação Física – de dezoito vagas para vinte e uma vagas.

**Tabela 37 – Distribuição de vagas – Região Nordeste - UFRB SISU/2020.2**

<b>REGIÃO NORDESTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>												
IBGE BA: PRETO: 17%; PARDO: 59,5%; INDÍGENA: 0,4% (utilizado: 76,67%); PCD: 25,39% (utilizado: 8,65%).												
<b>UFRB – EDITAL – TERMO DE ADESÃO – SISU 2020.2</b>												
<b>CURSO ENFERMAGEM</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	6	0	4	0	4	0	0	0	0	1	15	
LEI COTAS	2	1	4	1	4	1	0	1	0	1	15	
<b>CURSO EDUCAÇÃO FÍSICA</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	23	3	9	2	9	0	1	0	1	2	50	
LEI COTAS	17	1	11	1	10	3	1	3	1	2	50	
<b>CURSO PSICOLOGIA</b>												
RENDA	A/C	BR		RL		PCD	BR		RL		A1	T
		EP	PPI	EP	PPI		PPI/PCD	PCD	PPI/PCD			
EDITAL	14	1	6	1	5	0	1	0	0	1	30	
LEI COTAS	7	1	7	1	7	2	1	2	1	1	30	

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR– Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL– Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL– Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1– Candidato com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação e/ou estudantes que sejam público alvo da educação especial.

Dentre as instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Norte, verifica-se na Tabela 38, processo SISU, utilizando de equidade e correição na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI/BR e RL), que a UFAM apresentou a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.1: Engenharia Civil – de 12 para 14 vagas; Educação Física - de onze para treze vagas; e Psicologia – de doze para quatorze vagas.

**Tabela 38** – Distribuição de vagas – Região Norte - UFAM SISU/2020.1

<b>REGIÃO NORTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL - PROCESSO SISU/2020</b>											
IBGE AM: PRETO: 4,1%; PARDO: 69%; INDÍGENA: 4,8 (utilizado: 77,85%); PCD: 22,71% (utilizado: 7,14%).											
<b>UFAM – EDITAL – TERMO DE ADESÃO 2020.1 SISU</b>											
<b>CURSO ENGENHARIA CIVIL</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	14	1	6	1	6	0	0	0	0	0	28
LEI COTAS	9	1	7	1	7	2	0	1	0	0	28
<b>CURSO EDUCAÇÃO FÍSICA</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	12	1	6	1	5	0	0	0	0	0	25
LEI COTAS	7	1	7	1	6	2	0	1	0	0	25
<b>CURSO PSICOLOGIA</b>											
RENDA	BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T
EDITAL	14	1	6	1	6	0	0	0	0	0	28
LEI COTAS	9	1	7	1	7	2	0	1	0	0	28

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR- Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL- Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Candidato de cor preta ou parda e com traços fenotípicos que o caracterizam como negro.

Dentre as instituições e cursos escolhidos, em 2020, para a Região Norte, verifica-se na Tabela 39, processo SISU, utilizando de equidade e correição na destinação de vagas aos grupos étnico-raciais (PPI/BR e RL), que a UFRR apresentou a seguinte distribuição de vagas, SISU 2020.1: Engenharia Civil – de vinte e sete para trinta vagas; Pedagogia - de dezoito para vinte e uma vagas; e Psicologia – de dezoito para vinte e três vagas.

**Tabela 39** – Distribuição de vagas – Região Norte - UFRR PSS/2020.1

<b>REGIÃO NORTE – COMPARATIVO EDITAL X LEGAL PSS/2020</b>												
IBGE RR: PRETO: 6%; PARDO: 60,9%; INDÍGENA: 11,2%; PCD: 21,26%												
<b>UFRR – EDITAL – EDITAL 66/2019 - CONSOLIDADO 2020.1</b>												
<b>CURSO ENGENHARIA CIVIL</b>												
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	30	3	15	3	12	0	3	0	3	6	75	
LEI COTAS	23	1	15	1	15	4	3	4	3	6	75	
<b>CURSO PEDAGOGIA</b>												
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	30	3	9	3	9	0	3	0	3	3	60	
LEI COTAS	22	1	11	1	10	3	3	3	3	3	60	
<b>CURSO PSICOLOGIA</b>												
RENDA		BR			RL			BR			RL	
SEG	A/C	EP	PPI	EP	PPI	PCD	PPI/PCD	PCD	PPI/PCD	A1	T	
EDITAL	24	3	9	3	9	0	3	0	3	3	57	
LEI COTAS	17	1	12	1	11	3	3	3	3	3	57	

A/C – Ampla concorrência. EP/BR- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/BR- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). EP/RL- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/RL- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/BR- Pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/BR- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PCD/RL- Pessoa com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). PPI/PCD/RL- Pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). A1 – Pessoa com deficiência

Na Tabela 40, foi realizada a tabulação das tabelas anteriormente descritas, somando-se os totais para cada segmento PPI, reunindo a renda livre e baixa renda, com o objetivo de verificar as distorções em relação da distribuição de vagas por segmento cotista para os processos selecionados e analisados em 2020, por universidade federal. Na Tabela 40, notou-se que no ano de 2020, estava em vigor a inclusão das cotas para pessoas com deficiência, por isso, a distribuição de vagas foi menor para os segmentos PPI (preto, pardo e indígena) e os demais cotistas não autodeclarados do grupo PPI. Percebeu-se que dentre as universidades selecionadas, a maioria não cumpriu a distribuição de vagas por segmento, oferecendo ao menos uma vaga por segmento, entendendo-se como segmento: preto, pardo, indígena, não autodeclarados do grupo PPI, pessoas com deficiência e divisão para todos da metade das vagas para baixa renda, e metade para renda livre. A diminuição das vagas para o grupo PPI ocorreu em decorrência da fórmula utilizada atrelar PCD ao PPI, o que fez drenar as vagas do PPI para a criação de outro segmento o PPI/PCD. A universidades que se diferenciou das demais foi a UFPEL, da localizada na Região Sul. Na tabela 40, a UFPEL em vez dos 16,4% do censo do IBGE de 2010, utilizou de 50% das vagas para o grupo PPI, isso aumentou a distribuição em 42 vagas para os três cursos selecionados. A UFPEL cumpriu além do mínimo estabelecido pela Lei de Cotas, não ferindo o mecanismo de cotas, mas ampliando seu poder de ação.



**Tabela 40** – Síntese dos processos seletivos analisados – 2020

	SISU			PSV/PSS		
	EDITAL	L. COTAS		EDITAL	L. COTAS	
	PPI BR RL	PPI BR RL	DIFERENÇA	PPI BR RL	PPI BR RL	DIFERENÇA
UFGD	25	31	6	25	39	14
UnB	0	0	0	54	85	31
UFSC	16	18	2	19	25	6
<b>UFPEL</b>	<b>100</b>	<b>58</b>	<b>-42</b>	0	0	0
UFSCAR	26	31	5	0	0	0
UFF	102	118	16	0	0	0
UFPB	97	106	9	0	0	0
UFRB	81	94	13	0	0	0
UFAM	35	41	6	0	0	0
UFRR	0	0	0	81	92	11
<b>TOTAL</b>	<b>482</b>	<b>497</b>	<b>15</b>	<b>179</b>	<b>241</b>	<b>62</b>

PPI BR RL – Preto, Pardo e Indígena, baixa renda e Renda livre

Das 10 universidades selecionadas, pelo critério interior, capital ou região metropolitana, para o presente estudo (UFGD, UnB, UFSC, UFPEL, UFF, UFSCAR, UFPB, UFRB, UFAM e UFRR) foram encontrados nos sites oficiais das instituições, 17 processos seletivos em 2016 e 17 processos seletivos em 2020, perfazendo um total de 34 processos seletivos. As modalidades de seleção encontradas foram: SISU (14 processos seletivos em 2016 e 12 processos seletivos em 2020), PSV (três processos seletivos em 2016 e quatro processos seletivos em 2020) e PSS (um processo seletivo em 2020). Buscou-se selecionar três cursos de procura intermediária até o mais procurado de cada processo seletivo.

A análise foi baseada nos documentos (termos de adesão e editais) encontrados nos sites oficiais das instituições, a luz da teoria tridimensional do direito (REALE, 1994) seguido da interpretação da lei 12.711/2012 e seus regulamentos. O foco obstinado nos processos seletivos foi a distribuição de vagas nos segmentos preto, pardo (negro) e indígena, separados socioeconomicamente pela composição da renda inferior ou igual a um salário mínimo e meio da renda per capita familiar – baixa renda (BR) e, acima dessa renda, a considerada renda livre (RL). O objetivo deste estudo de distribuição de vagas nos processos seletivos, foi de responder a tese inicial defendida neste trabalho, que visa comprovar que o percentual de vagas de cotas não é alcançado devido a distorções da segmentação de perfis dos processos de seleção padrão, estabelecidos pela Lei de Cotas e demais regulamentos internos para os processos seletivos próprios e SISU.

O agrupamento do PPI/BR e RL, sem considerar os segmentos em si na distribuição de vagas, e distribuir as vagas, por segmento, com o arredondamento matemático que busque a equidade, caracterizou-se como operação padrão nos processos seletivos pesquisados, afrontando o princípio da inclusão da política de cotas étnico-raciais. Percebeu-se que ao utilizar tal procedimento na distribuição de vagas, as instituições diminuiriam às vagas

mínimas de cada segmento étnico-racial. O aumento na segmentação provocado pela inserção do grupo PCD a partir de 2017, e a inclusão via portaria n. 9/2017 do segmento PPI/PCD drenou vagas do grupo PPI ao estabelecer percentual do censo local de PCD dentro das vagas destinadas ao PPI.

A inscrição ao processo seletivo do cotista, também, foi excludente ao não possibilitar a seleção de opções que o caracterize, por exemplo: o estudante ao optar pelo PCD negro não ser também concorrente às vagas destinadas ao grupo negro sem deficiência, escola pública ou ampla concorrência, baixa renda ou renda livre. Ocorre a exclusão por opção que fere o alcance e eficácia social da norma de ações afirmativas em ampliar a possibilidade de acesso/ingresso.

Em 2016, algo que distinguiu dos demais editais foram os processos seletivos da UFSC e UFPEL, ambas da Região Sul. A UFPEL aplicou em vez dos mínimos exigidos pela Lei 12.711/2012, em relação à distribuição proporcional de vagas de acordo com o último censo da população efetuada pelo IBGE do local sede da instituição. Em vez de 16,4% do grupo PPI (preto: 5,5%; pardo: 10,6% e indígena 0,3%), foi utilizado 50% ou 33,6% além do mínimo legal exigido. A UFSC no procedimento SISU e PSV/2016 os cálculos de arredondamento equitativo foram exatamente iguais, atingindo o mínimo legal exigido. Foi observado que na UFSC, abriu-se o processo para atender a demandas do 1º e 2º semestres, em único processo seletivo, isso impossibilitou ao estudante escolher o melhor momento para se candidatar.

Foi constatado o uso de vagas complementares a lei de cotas, para os segmentos indígenas, surdos/as, pessoas com deficiência e negros/as. O uso de bonificação territorial foi observado nos processos da UFF e UFAM, numa forma de valorizar os estudantes do local da oferta de vagas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão da caminhada efetuada por este trabalho, buscou-se criar um caminho no decorrer dos capítulos que imprimissem uma realidade social de motivações e lutas de uma sociedade com comorbidades, ainda graves, em relação à pessoa considerada diferente. A criação de um Estado baseado na desigualdade social, violência política, e a pior de todas as violências, o racismo que mata e destrói sonhos e perspectivas de ascensão social e dignidade. Portanto, não são pieguismos ou vitimismos, mas situações vividas por seres humanos lançados a própria sorte.

No panorama das ações afirmativas, em diálogo com pesquisadores da área foi possível, primeiramente, nas teses pesquisadas, perceber que ainda é necessário aprofundar a aplicação das políticas públicas de ações afirmativas no espaço universitário, não só com referência ao acesso/ingresso; permanência estudantil e empregabilidade de egressos, como também em pesquisas sobre os motivos de tais políticas serem necessárias. A ação afirmativa deve permanecer enquanto persistir a precariedade social em políticas públicas que atendam adequadamente as demandas da população negra. Nesse cenário, permanece a questão: — nesses quase 10 anos de ações afirmativas, o que se tem realizado para melhorar o desempenho acadêmico e a convivência com o diferente? A área da educação é um terreno fértil para a proposição não só de produção acadêmica, mas de práticas para que os espaços escolares se tornem realmente um modelo inclusivo.

O arcabouço jurídico de leis, decretos, portarias de inclusão são numerosos, entretanto, a ação humana se depara cotidianamente, com obstáculos burocráticos e distorções que dificultam a implantação e implementação efetiva, desses dispositivos legais. Apurar cientificamente quais são as forças que resistem a transformação é um dos desafios para alcançar a eficácia jurídica e social, constituindo, desse modo, a efetividade legal. No diálogo com as produções científicas apresentadas no período de 2013 a 2019, percebe-se que o fenômeno educacional não se esgota, requerendo, portanto, avanços no processo social da inclusão do negro no ensino superior. O presente estudo corrobora com os demais estudos em demonstrar cientificamente que a aplicação do mecanismo de cotas precisa de se aperfeiçoar para produzir seus efeitos de acesso/ingresso. No presente caso, lança os olhares para possibilidades de ampliação de ingressantes cotistas negros/as em universidades federais.

A presente tese buscou se apoiar na história, sociologia, direito e educação para descrever um fenômeno presente no mundo: o racismo. No Brasil estruturado no racismo ou

construído em cima de bases racistas, ergueu-se uma estrutura, com paredes concretadas com a violência racial. As motivações foram de criar fundamentos científicos que amparassem a criação humana em raças. As ciências humanas, em especial, a antropologia e a sociologia determinista auxiliaram o *establishment* a escrever o projeto ocidental da nação brasileira. A biologia e o Darwinismo social brasileiro, lançou teorias enviesadas e adaptadas que se encaixaram nas propostas de dominação e controle social, principalmente, nos finais do século XIX e começo do século XX. A herança colonial moldou a democracia racial, a teoria do embranquecimento, e a fuga de uma aristocracia de ser considerada menos humana aos olhos eurocêntricos. A aristocracia brasileira de pele morena, que se horrorizava em ser confundida com o negro/a ou indígena, buscava se esquivar dos próprios mecanismos de controle social, visando ser aceite pela sociedade colonial europeia.

Dentro desse ambiente racista o/a negro/a escravizado/a e violentado/a, apesar das tentativas de apagamento cultural e do processo de coisificação, se reinventa como povo, recria sua cultura e reescreve a sua história e muda a sociedade. Pode-se chamar resiliência, resistência, persistência, mas a população negra brasileira optou pela vida e pela convivência com seus diferentes.

Esse processo de ressignificação de quem teve sua ancestralidade destruída, uniu e fez irromper uma organização social e uma rede de segurança que fez introduzir na agenda política as demandas sociais de seu povo. O movimento social negro, desde as reuniões na senzala até as reuniões na favela e outras comunidades, contestou a realidade imposta. Os 30 últimos anos do século XIX e os 30 primeiros anos do século XX, foram ambientes de reconstrução daquilo que se chamava Brasil. A velha forma de produção baseada no trabalho escravo, não respondia mais aos anseios e demandas econômicas mundiais. As ideias marxistas, anarquistas e liberais começaram a circular no meio intelectual e no movimento social por direitos trabalhistas e de novos modos de produção capitalista. Encerrava-se o ciclo da monarquia e se pretendia outra categoria de Estado. Entretanto, utilizou-se ainda dos recursos de controle racista.

Em 1933, o movimento negro se constituiu como partido político, denominada Frente Negra Brasileira (FNB), durou pouco tempo, pois, em 1937, o Estado Novo Vargas, manda fechar o partido.

Em 1944, Abdias Nascimento implementa o projeto do Teatro Experimental Negro que buscou o fortalecimento da cultura negra, e da valorização da negritude. Há uma apropriação da criação colonial do termo negro, usado historicamente pelo colonizador para a exclusão do povo de pele escura. O termo negro foi ressignificado e transformado em

proposta de luta por reconhecimento e dignidade humana da população negra. Ser negro/a era reconhecer o humano escravizado, mas que se reergueu e busca pela plena liberdade ou segunda abolição, adquirindo a igualdade material de direitos humanos fundamentais.

O movimento dos intelectuais da UNESCO, nos anos de 1950, foi primordial para desmistificar o mito da democracia racial. Intelectuais como: Florestan Fernandes, Roger Bastides, Oracy Nogueira, Guerreiro Ramos entre outros, pesquisaram o fenômeno do racismo na sociedade brasileira. O grupo de trabalho de pesquisa se constituiu com equipes multiprofissionais. Essa ampla pesquisa concluiu que o mito da democracia racial foi uma política usada pelo Estado brasileiro em esconder a desigualdade racial e social e do racismo que controla os espaços de poder.

Atualmente, os movimentos contrários às políticas de ações afirmativas, ainda defendem o posicionamento de que no Brasil vigora a democracia racial. Contudo, os dados estatísticos e estudos científicos, sobre temas: violência e empregabilidade de egressos do ensino superior; comprovam que apesar de todos os títulos e credenciais, o negro/a para ter sucesso tem que trabalhar muito mais que o não negro/a. No caso da presente tese, a garantia das cotas, mesmo com o comando legal, não se concretizou em sua forma plena.

O Movimento Negro Unificado nos anos de 1970, em plena ditadura militar, preparou o caminho para politização do movimento. Com uma característica menos cultural e com o tom reivindicatório, o movimento se firmou nacionalmente, e avançou a agenda política em relação à representação política, no final dos anos de 1980, a inserção de artigos antirracistas na constituição teve influência da forte organização do Movimento Negro Unificado. Atualmente, temos na academia o movimento dos pesquisadores negros/as, movimento de mulheres negras entre outros que fazem avançar e preservar os direitos conquistados.

Utilizando da linguagem dos Direitos Humanos, o movimento negro avançou na agenda internacional de Direitos Humanos, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001, em Durban foi o marco importante para o processo de internalização da legislação sobre política de ações afirmativas no Brasil.

Os objetivos a serem alcançados por essa tese foram: analisar limitações relacionadas a segmentação ou não de cotas étnico-raciais; dimensionar a evolução de quantitativo de ingressantes por cotas; e apontar mecanismos de distorção e efeitos perversos da segmentação das vagas por cotas.

Ao relacionar os objetivos com as hipóteses desta pesquisa, em relação ao *enforcement*, foi demonstrado, tendo em vista os dados de distribuição de vagas nos anos de

2016 e 2020, que mesmo a Lei 12.711/2012 constituindo-se da característica da norma quanto a coercitividade, imperatividade, heteronomia, houve uma flexibilidade em sua aplicação normativa. Essa flexibilidade, não observou, em sua maioria, a intenção normativa da política de ações afirmativa, em ampliar o espaço universitário público federal para a inclusão de estudantes diversos, no presente caso, os negros/as.

Sugere-se que a autonomia universitária foi imperativa na aplicação da norma, tendo em vistas as estruturas em que se elaborou sua aplicação. Órgãos colegiados universitários, demais representações universitárias, devem apoiar ações e iniciativas de grupos, para estabelecer amplo debate, em todos os locais, visando a ampliação e inclusão de número de cotistas. Esse conjunto de ações, deve buscar contrapor o caráter conservador, em setores da comunidade universitária não aceitar a proposta de universidade inclusiva da universidade pública federal.

Esse conservadorismo está presente, também, na estrutura organizacional do Mec, em que, atualmente, tem a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial — SEPPIR pouco articulada nas causas de inclusão racial.

Os signatários das portarias e decretos são, respectivamente, os ministros de Estado da Educação e Presidência da República, a agenda governamental, torna-se essencial para a gestão e articulação de políticas públicas de ações afirmativas. Portanto, em toda a estrutura estatal a Lei oferece discricionariedade, ou poder de ação que precisa de constante pressão política para se movimentar.

A regulamentação envolve atores que sofrem pressão do *momentum*. Em movimento pendular, ocorre avanços e retrocessos nas ações dos agentes públicos na aplicação da norma. Por isso, o elemento de *enforcement* está imbricado com a eficácia jurídica. Pois, desde a criação da norma aos seus regulamentos (decretos e portarias) até o momento em que a norma foi recepcionada pelos órgãos colegiados das universidades federais e comunidade universitária.

A comunicação, entre os grupos que promovem e executam as ações afirmativas, deverá ser efetiva na sensibilização da comunidade universitária. Por exemplo, divulgar junto a comunidade os motivos das cotas raciais; e, em simultâneo, propagar, com caráter educativo, o antirracismo e a conscientização social da não violência em todos os aspectos e facetas preconceituosas quanto ao gênero, raça, cor, cultura, religião, política entre outros, para que a sociedade alcance o grau irresistível ou coerção irresistível em buscar pela igualdade com equidade.

O *enforcement legal* sofre resistência da sociedade brasileira em romper com a estrutura racista, as ações são tímidas em relação à indignidade humana e histórico-social que fizeram sofrer à população negra. Na presente tese, não se conseguiu afirmar que as distorções são frutos da estrutura racista, mas apontou que os elementos de *enforcement legal* não conseguiram, até o momento, calibrar a distribuição de vagas respeitando os segmentos cotistas.

A análise das distorções encontradas ratificaram as hipóteses em que somente a lei não tem o condão de mudar a realidade social. A promoção inclusão por políticas de públicas de ações afirmativas, conforme constatado no levantamento bibliográfico do capítulo 1, acontecem como resultado de práticas de ações intencionais que almejam ao resultado e as metas legais. Portanto, a intenção da implantação e implementação das políticas públicas de ações afirmativas devem fazer acontecer diversas ações no plano da realidade interna da universidade federal, como a nova estrutura que move essa instituição.

Para tanto, deverá haver na educação, o planejamento e políticas continuadas de inclusão, inseparáveis do acompanhamento avaliativo das transformações da instituição, e, dos sujeitos que fazem parte da comunidade universitária. A correição e o acompanhamento das ações afirmativas, com participação democrática das representações cotistas nos órgãos colegiados da unidade universitária, poderá provocar efetiva transformação social intra e extra *campus*.

A importância da atuação democrática e constante estratégias de mobilização interna pela inclusão, efetuadas pelas representações cotistas, assumem papel preponderante para a diminuição das distorções provocada pela tensão da aplicação da norma.

A Teoria Tridimensional do direito de Reale (1994) se demonstrou um instrumento atual para o pesquisador ampliar suas lentes sobre o objeto, no caso a diminuição das vagas para negros/as nas universidades federais. Possibilitou atrelar as diversas áreas do conhecimento que auxiliou na análise sobre o objeto: diminuição de vagas do cotista negro/a nos cursos de graduação das universidades federais. A dinâmica dos movimentos de nomogênese ou criação da Lei, propiciou o olhar e lentes sobre a aplicação da lei, efetividade e seus elementos de eficácia jurídica e social. Sobre a lente da eficácia jurídica, o processo legislativo da criação da Lei 12.711/2012 foi lento, ficou na casa legislativa, por mais de 10 anos, como projeto de lei. Verificou-se a resistência do poder político e institucional brasileiro em enfrentar os debates do Congresso Nacional e da sociedade.

As tensões e grupos de pressão envolvidos na proteção do espaço e poder nas universidades, assim como, a ameaça que se irrompeu com a possibilidade de formação de

quadros de profissionais negros/as oriundos de comunidade pobre, provocaram a aversão do *establishment*. A resistência conservadora encontrou amparo na volta do antigo discurso perpetuado no começo do século XX. Entre pesquisadores antropólogos e sociólogos retomam discursos inspirados em Gilberto Freyre. O Brasil esteio da democracia racial estaria, segundo esse entendimento, ameaçado pela política de cotas. O temor profético da bipolarização raivosa e conflito entre negros e brancos. Por isso, a dinâmica de movimentos do fato-valor-norma e os aspectos de fatos sociológicos/históricos, filosóficos e da ciência jurídica se encontram, para explicar ou decifrar o fenômeno social do direito, enquanto lei que tem o imperativo legal de exercer a transformação social, mas que precisa de *enforcement legal* e efetividade para alcançar a eficácia social.

Os resultados das tabelas do capítulo 4, foram evidências de que a Lei 12.711/2012, não está tendo a efetividade, pela ausência de *enforcement* ou poder de fiscalização para a correção de sua implementação. A distribuição de vagas, tendo como base os documentos analisados, não observa os princípios de equidade e até mesmo das portarias normativas, por exemplo, o caso dos arredondamentos que quando decimais devem ser considerados números inteiros e que a cada segmento deve ser garantido no mínimo uma vaga conforme determina o Decreto n. 7824/2012, Art. 5.º e seus parágrafos.

A presente tese constatou que a análise das tabelas de distribuição de vagas por segmento cotista, em sua maioria, apontou na distribuição de menor número de vagas por segmento étnico-racial e por renda. Portanto, a tese inicial se confirma, demonstrados que estão os dados substanciais, que a lei de cotas destinadas ao acesso às universidades federais tem constrangimentos de efetividade, pois em sua aplicação há mecanismos de inclusão distorcidos quanto a sua especificação, regulamentação, divulgação, implantação, fiscalização e verificação da segmentação, que levam a um ingresso da população negra por cota inferior ao prescrito em lei.

A abrangência da Lei 12.711/2012 e suas portarias normativas e regulamentos, possibilitam aos gestores e órgãos colegiados das universidades federais a ampliação interna de acadêmicos negros/as, indígenas, pessoas com deficiência e demais sujeitos oriundos todos de escola pública. O interesse e a intenção em dar maior ampliação a essas categorias, foi encontrado no caso concreto da Universidade Federal de Pelotas, em que, supera o número mínimo estabelecido pela norma, ao utilizar 50% em vez dos 16,4% do grupo PPI (preto: 5,5%; pardo: 10,6% e indígena 0,3%). Isso demonstra a autonomia administrativa e política da universidade, assim como, a flexibilidade da norma em exigir o mínimo e não o máximo da aplicação do percentual do IBGE na distribuição de vagas para cotistas. Entretanto, o que



se encontrou na presente pesquisa foi que a maioria das instituições se prenderam a estabelecer o mínimo legal, com a distorção apontada em não auferir e contabilizar as vagas integrais quando o valor encontrado se apresentava em decimais e não números inteiros. Discrepância, também, encontrada na formulação disposta no Anexo 5, da Portaria Mec 9/2017, em que drena as vagas para negros/as para o grupo PCD negro/a.

Diante dessa realidade encontrada na pesquisa, reitera-se a necessidade da mobilização dos grupos cotistas e seus representantes nos colegiados centrais das unidades universitárias em constantemente atuar na defesa e ampliação das políticas públicas de ações afirmativas, não somente em relação da quantidade de vagas e distribuição de vagas, mas nas condições necessárias para o pleno aproveitamento do acadêmico cotista nos cursos de graduação. O papel dos Neabis (Núcleo de Estudos afro-brasileiro e indígenas), Centros Acadêmicos, movimento negro organizado e dos não negros que apoiam a justiça social para a aceleração e consolidação da população negra no ensino superior. Para tanto, a conscientização da negritude nos demais níveis de ensino, a implementação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei 12.888/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), devem ser debatidas em todos os espaços, com a proposta de empoderamento e protagonismo do negro/a em todos os níveis de educação e sua atuação nos espaços sociais e arenas de poder.

As tensões da aplicação da norma numa sociedade conservadora necessita de constante luta dos movimentos, independente, da cor política que se estabeleça no poder, a reivindicação e discurso não podem se calar, pois a confluência perversa do discurso político, midiático e econômico da meritocracia, a qualquer momento, pode deslocar e retirar da agenda política as reivindicações e avanços alcançados pelas ações afirmativas no ensino superior brasileiro.

Das limitações dessa pesquisa, o pesquisador encontrou dificuldades quanto a apuração dos editais, visto que os *sites* oficiais das universidades, algumas vezes não explicitaram o local ao acesso dos documentos ou não disponibilizaram as informações. Notou-se certa inconstância no fluxo de dados publicizados. Consideração importante que deve ser apontada, dado que o princípio da transparência dos atos administrativos da instituição pública é um dos pilares importantes da gestão democrática, participativa e orientada pela equidade e bem utilização na distribuição de recursos da iniciativa dos serviços públicos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; FAISTING, André Luiz. Direitos humanos e inclusão social: uma análise preliminar da política de ações afirmativas na UFGD. *In*: FAISTING, André Luiz; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (org.). **Direitos humanos, diversidade e movimentos Sociais**: um diálogo necessário. Dourados: UFGD, 2011. p. 243-266.

ADORNO, Sérgio. Discriminação Racial e Justiça Criminal em São Paulo. **Novos Estudos**, São Paulo, CEBRAP, n. 43, p. 45-63, 1995.

AGUIAR, Maria Cristina Figueiredo. **Por trás dos muros da universidade**: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES. 2014. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1357/1/Tese%20Maria%20Cristina%20Figueiredo.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRADE, Rogério de. **Avaliação do processo de implementação de ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados**: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1539>. Acesso em: 4 set. 2019.

ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. **Ações afirmativas e estado democrático social de direito**. São Paulo: LTr, 2009.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

BARBOSA, Sônia Maria. **Desafios para permanência no ensino superior**: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122017-142006/pt-br.php>. Acesso em: 4 set. 2019.

BARRETO, Maria Augusta Olivieri Sá. **A democratização do acesso à universidade**: um estudo sobre a trajetória e o desempenho de alunos cotistas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2369812](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2369812). Acesso em: 4 set. 2019.

BARROSO, Luís Roberto. A efetividade das normas constitucionais revisitada. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 197, p. 30–60, jul./set. 1994.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.23, n.86, p. 95-128, jan./mar. 2015.

BENATTI, Vânia Pereira Morassutti. **Dificuldade de Permanência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: a realidade do estudante pobre e negro na Unidade Universitária de Dourados. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2\\_042dd3f557ec63515942d89f8aea4e2a](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_042dd3f557ec63515942d89f8aea4e2a). Acesso em: 4 set. 2019.

BHABHA, Homi Kharas. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Topbook, 1993.

BRASIL, Lei N. **10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Ensino Superior. Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm) Acesso em 24 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Decreto N. 9.034, de 20 de abril de 2017. MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/decretoN9034.pdf> Acesso em: 1 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Portaria N. 9, de 5 de maio de 2017. MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf> Acesso em: 1 fev.2018.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição do Brasil de 1824**. Brasília, DF: Presidência da República. [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em 24 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Cultura, 2001. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em 06 mai. 2020.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992, Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1992. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm). Acesso em 6 mai. 2020.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Brasília, DF: Governo Federal, 2013. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=25817>. Acesso em 24 mar. 2020.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA. **Políticas Sociais**: Acompanhamento e análise. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/190821\\_boletim\\_bps\\_26\\_igualdade\\_racial.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/190821_boletim_bps_26_igualdade_racial.pdf), Acesso em: 6 mai. 2020.

BRASIL. **Lei N. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para todos – PROUNI. Presidência da República. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm) Acesso em 24 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 1 fev. 2018.

BRASIL. **Lei N. 2.040, de 28 de setembro de 1871**. [Lei do Ventre Livre]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/543813> Acesso em 24 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 3270, de 28 de setembro de 1885**. [Lei dos Sexagenários]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/545046/publicacao/15779572>. Acesso em: 24 mar 2020.

BRASIL. **Lei N. 581, de 4 de setembro de 1850**. [Lei Eusébio de Queiróz]. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM581.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm) Acesso em 24 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso em 1 fev 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em: 5 mai. 2020.

BRASIL. Lei no 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Poder Executivo, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em 6 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 1 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Notas estatísticas censo da educação superior em 2016**. MEC, 2016. Disponível em: <http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>. Acesso em: 1 fev, 2018.

BRASIL.[Constituição (1981)]. **Constituição do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 24 mar. 2020.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JUNIOR, João. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, p. 103-118, fev. 2014.

CANÇADO TRINDADE, Antonio Augusto. DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS: EL RÉGIMEN EMERGENTE DE LA PROMOCIÓN INTERNACIONAL DE LA DEMOCRACIA Y DEL ESTADO DE DERECHO. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, [S.l.], n. 1, p. 13-26, dez. 1999. Disponível em: <<http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/17>>. Acesso em: 22 set. 2021.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura (org.) **Uma proposta de cotas para estudantes negros na universidade de Brasília**. Versão revisada e ampliada do texto preparado para a sessão do CEPE de 8 de março de 2002. Brasília: Departamento de Antropologia, UnB. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>. Acesso em 18 set. 2019.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso e perspectivas de futuro**. 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/717>. Acesso em: 4 set. 2019.

CAVALCANTI, Ivanessa Thaianne do Nascimento et al. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação (Campinas)**, v. 24, n. 1, p. 305-327, mar., 2019.

CHAVES, Leslie Sedrez. **Usos da Internet nos movimentos sociais negros em rede de luta pela igualdade racial no Brasil: estudo de caso da Agência Afropress**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3156> Acesso em: 2 jun. 2021.

CONCEICAO, Deise Guilhermina Da. **Trajetória de graduados negros que ingressaram na UFF em 2004**. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em <https://www.uff.br/digital> Acesso em 4 set. 2019.

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público. **Recomendação n. 41/2016, de 9 de agosto de 2016**. Ministério Público. Disponível em: [https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO\\_41.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO_41.pdf) Acesso em: 2 jun. 2021.

CORDEIRO, Ana Luísa Alves. **Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afrobrasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/22854-ana-luisa-cordeiro.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. p. 17-40.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; DIALLO, Cíntia Santos; CORDEIRO, Ana Luísa Alves. Por que cotas para negros e negras na pós-graduação. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 4, n.6, p. 107-123, nov./dez. 2019.

CROSARA, Daniela de Melo. **A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012**. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19737/1/PoliticaAfirmativaEducacao.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24870/1/Tese\\_Doutorado\\_EUDES%20OLIVEIRA%20CUNHA\\_Pol%C3%ADtica%20de%20perman%C3%Aancia%20na%20UFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24870/1/Tese_Doutorado_EUDES%20OLIVEIRA%20CUNHA_Pol%C3%ADtica%20de%20perman%C3%Aancia%20na%20UFBA.pdf). Acesso em: 4 set. 2019.

DAFLON, Veronica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luis Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa** v. 43, n.148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**. Santa Catarina, UFSC, p. 139-164, set./out. 2004.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7838>. Acesso em: 4 set. 2019.

DECIA, Ana Cristina Muniz. **Programa de ações afirmativas na universidade pública à luz da visibilidade midiática: entre as ações institucionais e as percepções dos sujeitos**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12962>. Acesso em: 4 set. 2019.

DIAS, Sonia Maria Barbosa; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Desafios para permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2017. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122017-142006>. Acesso em: 4 set. 2019.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Qualificação Profissional e Aprendizagem: livro 4. São Paulo: DIEESE, 2017.

DOUXAMI, Christiane. Teatro Negro: a realidade de um sonho sem sono. **Afro-Ásia**, n. 25-26, p. 313-363, 2001.

DUTRA, Maria Rita Py. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho**. 2018. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15000>. Acesso em: 4 set. 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUBA, 2008.

FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Liberalismo igualitário e ação afirmativa: da teoria moral à política pública. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 85-99, dez. 2013.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais**. 2018. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14115>. Acesso em: 4 set. 2019.

FUNAG. FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO. **A palavra do Brasil nas Nações Unidas, 1946-1995**. Brasília: FUNAG, 1995.

GARRIDO, Mirian Cristina de Moura. Movimento Negro Unificado e Política: sobre a possibilidade de apreender militantes como protagonistas políticos (1978-1988). **Identidade!**, v. 21, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2016.

GIANEZINI, Kelly Joziane de Mendonça Dorneles. **Educação e sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em <https://core.ac.uk/display/45032184>. Acesso em 4 set. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. Normas e redistribuição: um estudo sobre condicionantes internacionais das políticas de combate ao racismo no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 52, n. 1, p. 71-88, jan./jun.2009.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GONZAGA, Leila Luiza. Os negros e as diferenças no mercado de trabalho da região metropolitana de São Paulo: considerações sobre o nível de escolaridade dos ocupados. **Cadernos Cenpec**, v. 9, n. 1, p.54-74, jan./jul. 2019.

GRISA, Gregório Durlo. **Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115959>. Acesso em: 4 set. 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a. v.1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. Vol. 2. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b. v. 2.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pessoas com deficiência adaptando espaços. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes.html> . Acessado em 20 jul. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em 3 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 20 jan. 2021.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2019**. Rio de Janeiro: IPEA, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em 3 set. 2020.

JESUS, Marcelo Siqueira de. **Raça e classe nos programas de cotas e ou reserva de vagas para ingresso no ensino superior público brasileiro**. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14067>. Acesso em: 4 set. 2019.



KARRUZ, Ana. Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 61, n. 2, p. 405-462, abr./jun. 2018.

LUTZ, Cleyton Pereira. **Ações afirmativas para ingresso no ensino superior e discurso racista na mídia brasileira: um estudo a partir da revista veja**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1498>. Acesso em 4 set. 2019.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7692?mode=full>. Acesso em: 4 set. 2019.

LYNCH, Christian Edward Cyrill. O Conceito de liberalismo no Brasil (1750 – 1850). **Araucaria**. Revista Liberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, vol. 9, número 17, primeiro semestre, Universidade de Sevilla, 2007, pp. 212-234. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/282/28291718.pdf> Acesso em: 22 jul 2020.

MACHADO, Cláudia Marisa Ferreira. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma instituição de ensino superior**. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24927>. Acesso em: 4 set. 2019.

MACHADO, Elielma Ayres; LAZARO, André; TAVARES, Laura (org.). **Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. A escravidão no Brasil: ensaio histórico-Jurídico-Social. *In*: MENDES, Iba. **História: Agostinho Marques Perdigão Malheiro. A Escravidão no Brasil Ensaio histórico-jurídico-social**. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2014. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/366319.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOS, Roberto de; MACEDO, Kize Aparecida Silva de; MATTOS, Ivanilde Guedes de. 10 anos de ações afirmativas na UNEB: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 83-99, jul./out. 2013.

MATTOS, Wilson Roberto. Cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada. *In*: FERES, J. Jr.; ZONINSEN, J. (org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Ed. UNEB, 2006. p. 167-182.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre ações afirmativas no ensino superior. *In*:

PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA Maria Nilza da (org.) **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 7-20.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra apresentada no 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. Entrevistas. *In*: CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino (Orgs.). **Memórias do Exílio, Brasil 1964 – 19??**. São Paulo: Editora Livramento, 1976. pp. 23-52.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins et. al. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v.33, n. 2, abr./jun. 2017.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, jan./jun. 2007.

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Conheça a OIT**. Disponível em <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/lang--pt/index.htm>. Acesso em 13 mar. 2014.

OLIVEIRA, Andréa Hermínia de Aguiar. **O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4901/1/ANDREA\\_HERMINIA\\_AGUIAR\\_OLIVEIRA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4901/1/ANDREA_HERMINIA_AGUIAR_OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 4 set. 2019.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de. **Trajetórias e identidades de docentes negras na educação superior**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2020. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Traj%C3%B3rias%20e%20Identidades%20de%20Docentes%20Negras%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Edicleia%20Lima%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

OLIVEIRA, Fabiana Correa Pereira de. **O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da implantação das comissões de heteroidentificação**. 2019. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1610>. Acesso em: 21abr. 2021

OLIVEIRA, M. V. M. **Acessibilidade e ensino superior**: desvendando caminhos para o ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na universidade regional do cariri –

URCA sob a perspectiva da avaliação educacional. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30744>. Acesso em: 4 set. 2019.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em 5 mai. 2020.

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro Padinha. **Relações Raciais**: a pesquisa na Pós-Graduação em Educação no Brasil (2005 – 2010). 2014. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: [http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14\\_padinha.pdf](http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14_padinha.pdf). Acesso em: 4 de set. 2019.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da. **Educação, Democracia e Inclusão Racial**: análise da efetividade da Lei de Cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1136>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 1091-1114, out./dez. 2014 .

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul./nov. 2017.

PEIXOTO, Paulo de Tarso de Castro. Multiculturalismo, transculturalismo e heterogênesse urbana: Composições da diversidade para a produção do transconhecimento. **Visões**, n.7, p. 49-69, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Sheila Regina dos Santos. **Determinantes da equidade no ensino superior**: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE no Desempenho de cotistas e não cotistas. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24148/1/TESE-%20DETERMINANTES%20DA%20EQUIDADE%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em 4 set 2019.

QUEIROZ, Zandra Cristina Lima Silva et al.. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, v. 96, n. 243, p. 299-320, mai./ago. 2015.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2017.

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do direito**. São Paulo: Saraiva, 1994.

RIBEIRO, Maria Aparecida Pereira dos Santos. **O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior:** um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MARIA%20APARECIDA%20PEREIRA%20DOS%20SANTOS%20RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. **A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1023>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014).** 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1162>. Acesso em 21 abr. 2021.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco?** Ações afirmativas na faculdade de medicina da Universidade Federal de Alagoas. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAL\\_bd3c4486d88b96bc123c261ffa3f22c0](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAL_bd3c4486d88b96bc123c261ffa3f22c0). Acesso em: 4 de set. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p.11-32, jun.1997.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades:** análises dos processos de decisão. Salvador: CEAQ, 2012. p. 17-40.

SANTOS, Lucas Gabriel de Matos; PEDRO, Rosa. Máscara e homem negro: entre o contágio e o racismo em regime necropolítico. **Psicologia e Sociedade**, v. 32, n. e020017, p. 1-17, Dossiê 2020.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Tempos de lutas:** as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 21-46.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes:** as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012. 2014. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1429>. Acesso em: 4 set. 2019.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas – Coletânea.** Brasília: ENAP, 2006. v. 2.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Movimentos de democratização do acesso**: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal (2001-2015). 2018. Doutorado (Tese) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198638>. Acesso em 4 set. 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEADE/DIEESE. **Instrução maior eleva fosso salarial entre branco e negro**. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/instrucao-maior-eleva-fosso-salarial-entre-branco-e-negro/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

SEGATTO, Rita Laura. Antropologia e Direitos Humanos: Alteridade e ética no movimento de expansão dos Direitos Universais. *Mana*, v. 12, n.1, p. 207-236, abr. 2006.

SILVA, Lucas César Rodrigues da; DIAS, Rafael de Brito. As tecnologias da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. *Linhas Críticas*, v. 26, p. 1-16, jan./dez. 2020.

SILVA, Silvio José Albuquerque e. **As nações Unidas e a luta internacional contra o racismo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. *In*: Tomaz Tadeu da Silva (org.) **Stuart Hall, Kathryn Woodward**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Andréa Cardoso. Expectativas, estratégias e alcances de inserção profissional de estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal da Bahia. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24873>. Acesso em: 4 set. 2019.

SITO, Luanda. Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil. *Universitas humanística*, n. 77, p. 251-273, jan./jun. 2014.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS**: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169243> Acesso em: 4 set. 2019.

SOWEL, Thomas. **Ação Afirmativa ao redor do mundo**: Um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais. São Paulo: É Realizações, 2016.

STF. Supremo Tribunal Federal – **Ação Direta de Inconstitucionalidade**: ADI 4277 DF. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635> Acesso em: 1 jun. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TREVISOL, Joviles Vitério; NIEROTKA, Rosileia Lucia. Os jovens das camadas populares

na universidade pública: acesso e permanência. *Revista katálysis*, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016.

UNB. Universidade de Brasília. **Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília**: período – 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013. Brasília: CESPE, UnB, 2013. Disponível em [https://apublica.org/wp-content/uploads/2018/04/RELATO%CC%81RIO-FINAL\\_Ana%CC%81lise-do-Sistema-de-Cotas-Para-Negros-da-UnB.pdf](https://apublica.org/wp-content/uploads/2018/04/RELATO%CC%81RIO-FINAL_Ana%CC%81lise-do-Sistema-de-Cotas-Para-Negros-da-UnB.pdf). Acesso em 5 mai. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital n. 1 – UnB – Acesso ENEM 1/2020, de 12 de novembro de 2019**. Processo Seletivo Vestibular, 1º semestre de 2020. Disponível em: [https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/unb\\_20\\_acessoenem/arquivos/ED\\_1\\_2019\\_ACESSO\\_ENEM\\_20\\_ABERTURA.PDF](https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/unb_20_acessoenem/arquivos/ED_1_2019_ACESSO_ENEM_20_ABERTURA.PDF). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital n. 1 – UnB – Acesso ENEM 2/2020, de 26 de outubro de 2020**. Processo Seletivo Vestibular, 2º semestre de 2020. Disponível em: [https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/unb\\_20\\_2\\_acessoenem/arquivos/ED\\_1\\_2020\\_ACESSOENEM\\_20\\_2\\_ABERTURA.PDF](https://cdn.cebraspe.org.br/vestibulares/unb_20_2_acessoenem/arquivos/ED_1_2020_ACESSOENEM_20_2_ABERTURA.PDF). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/vestibular/ACESSOSISU\\_16\\_1/arquivos/TERMO\\_ADESAO\\_UNB.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/ACESSOSISU_16_1/arquivos/TERMO_ADESAO_UNB.PDF). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Edital de Abertura CCS n. 01, de 15 de janeiro de 2020**. Sistema de Seleção Unificado – SISU, 2020. Disponível em: [https://cs.ufgd.edu.br/download/Edital\\_de\\_Abertura\\_CCS\\_01\\_SiSU2020.1\\_ret.pdf](https://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_de_Abertura_CCS_01_SiSU2020.1_ret.pdf). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Edital de Abertura CCS n. 08, de 15 de janeiro de 2019**. Processo Seletivo Vestibular, 2020. Disponível em: [https://cs.ufgd.edu.br/download/Edital\\_de\\_Abertura\\_CCS\\_08\\_2019\\_PSV\\_2020\\_consolidado\\_22\\_11.pdf](https://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_de_Abertura_CCS_08_2019_PSV_2020_consolidado_22_11.pdf). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Edital de Abertura CCS, n. 01 de janeiro de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016.1. Disponível em: [https://cs.ufgd.edu.br/download/EDITAL\\_abertura\\_CCS\\_01\\_2016\\_SISU.pdf](https://cs.ufgd.edu.br/download/EDITAL_abertura_CCS_01_2016_SISU.pdf). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Edital de Abertura CCS, n. 07 de outubro de 2015**. Processo Seletivo Vestibular 2016. Disponível em: [https://cs.ufgd.edu.br/download/Edital\\_de\\_Abertura\\_PSV\\_2016.pdf](https://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_de_Abertura_PSV_2016.pdf). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: [http://www.prg.ufpb.br/antigo/view-edital-sisu-legislacao?field\\_ano\\_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=](http://www.prg.ufpb.br/antigo/view-edital-sisu-legislacao?field_ano_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Termo de Adesão – 2ª edição de 2016.** Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: [http://www.prg.ufpb.br/antigo/view-edital-sisu-legislacao?field\\_ano\\_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=](http://www.prg.ufpb.br/antigo/view-edital-sisu-legislacao?field_ano_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=) . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Termo de Adesão 1ª edição 2020.** Sistema de Seleção Unificado – SISU, 2020. Disponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/coordadmin/contents/documentos/termo-de-adesao-ufpb-sisu-1-2020.pdf> . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Termo de Adesão 2ª edição 2020.** Sistema de Seleção Unificado – SISU, 2020. Disponível em: [http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/sisu-2a-edicao-2020/termo\\_adesao\\_579\\_ufpb\\_26\\_06\\_2020.pdf](http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/sisu-2a-edicao-2020/termo_adesao_579_ufpb_26_06_2020.pdf) . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2016.** Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sisu/termos-de-adesao-ao-sisu/> . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Termo de Adesão – 2ª edição de 2016.** Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sisu/termos-de-adesao-ao-sisu/> . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Termo de Adesão 1ª edição 2020.** Sistema de Seleção Unificado – SISU, 2020. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/sisu/files/2019/11/termo\\_adesao\\_634\\_UFPEL-1.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/sisu/files/2019/11/termo_adesao_634_UFPEL-1.pdf) . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Termo de Adesão 2ª edição 2020.** Sistema de Seleção Unificado – SISU, 2020. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/sisu/files/2020/06/termo\\_adesao\\_634\\_UFPEL2020\\_2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/sisu/files/2020/06/termo_adesao_634_UFPEL2020_2.pdf) . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Edital n. 041/2015-CPV-Consolidado.** Processo Seletivo Serial. Disponível em: <https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/arquivos/bfda4ff884d62985b4c3f42f0ce398da.pdf> . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Edital n. 066/2019-CPV-CONSOLIDADO.** Processo Seletivo Seriado, 1º e 2º semestres de 2020. Disponível em: <https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/2019/08/edital-ufrr-2020-consolidado.pdf> . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Edital 02/COPERVE-Retificado.** Processo Seletivo Vestibular, 2º semestre de 2020. Disponível em: <https://processoseletivo20202.ufsc.br/editais-e-resolucoes/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Edital 03/COPERVE/2015, alterado conforme Edital de Retificação 05/COPERVE/2015.** Concurso Vestibular UFSC/2016, 1º e 2º semestres de 2016. Disponível em:

<https://static.mundoeducacao.uol.com.br/vestibular/arquivos/07e092d1ff6d55d6f32c1ab4ae2f2245.pdf> Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: [http://www.sisu2016.ufsc.br/files/2016/01/37\\_1448478276239\\_termo\\_adesao\\_2311.pdf](http://www.sisu2016.ufsc.br/files/2016/01/37_1448478276239_termo_adesao_2311.pdf) . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Termo de Adesão 1ª edição 2020**. Sistema de Seleção Unificado – SISU, 2020. Disponível em: <https://sisu2020.paginas.ufsc.br/files/2019/11/TermoAdes%C3%A3oSISU2020.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Edital PROGRAD n 019 de 10 de dezembro de 2019**. Sistema de Seleção Unificado – SISU, 1º semestre de 2020. Disponível em: [http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/cursos-presenciais-sisu/copy2\\_of\\_EditalProGrad\\_019\\_SiSU\\_2020.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/cursos-presenciais-sisu/copy2_of_EditalProGrad_019_SiSU_2020.pdf). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: [https://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/29434\\_termo\\_adesao\\_sisu\\_ufscar2016.pdf](https://www.saci.ufscar.br/data/solicitacao/29434_termo_adesao_sisu_ufscar2016.pdf) . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Edital consolidado (incluindo a retificação do dia 22/01/2020. Edital de Adesão SISU n. 01/2020**. Sistema de Seleção Unificada, 2020. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/2873/1/TERMO%20DE%20ADES%c3%83O%20ASSINADO%20PELA%20UFAM%20PARA%20PARTICIPAR%20DO%20SISU%202020.pdf> . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3028/21/TERMO%20DE%20ADESAO%20DA%20UFAM%20AO%20SISU%202016.pdf> . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com\\_chronoforms5/chronofoms/uploads/documntoprosel/20160112115511\\_termo-adesao-sisu-2016-1.pdf](https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/documntoprosel/20160112115511_termo-adesao-sisu-2016-1.pdf) . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Termo de Adesão – 2ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com\\_chronoforms5/chronofoms/uploads/documntoprosel/20160527140048\\_termo-adesao-sisu-2016-2.pdf](https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/documntoprosel/20160527140048_termo-adesao-sisu-2016-2.pdf) . Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Termo de Adesão 1ª edição 2020**. Sistema de Seleção Unificado – SISU, 2020. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com\\_chronoforms5/chronofoms/uploads/documntoprosel/20210212183218\\_Termo\\_de\\_Adesao\\_SISU\\_UFRB\\_2021.1.pdf](https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/documntoprosel/20210212183218_Termo_de_Adesao_SISU_UFRB_2021.1.pdf). Acesso em: 1 jun. 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Termo de Adesão 2ª edição 2020**. Sistema de Seleção Unificado – SISU, 2020. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com\\_chronoforms5/chronoforms/uploads/documentoprosel/20200615122143\\_Termo\\_de\\_Adesao\\_2020.2\\_UFRB\\_-\\_11.06.2020.pdf](https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documentoprosel/20200615122143_Termo_de_Adesao_2020.2_UFRB_-_11.06.2020.pdf). Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2016/arquivos/UFF-Termo%20de%20Adesao%20SISU%202016-1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Termo de Adesão – 1ª edição de 2020**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2020. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/20201/arquivos/UFF-TermodeAdesao-SISU2020-1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Termo de Adesão – 2ª edição de 2016**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2016. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2016/arquivos/UFF-Termo%20de%20Adesao%20SISU%202016-2.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Termo de Adesão – 2ª edição de 2020**. Sistema Seletivo Único – SISU, 2020. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/20202/arquivos/UFF-TermodeAdesao-SISU2020-2.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

VELOSO, Serena. **Aprovação das Cotas Raciais na UnB completa 15 anos**. 2018. Disponível em: <http://www.noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas- raciais-na-unb-completa-15-anos> Acesso em: 9 fev. 2021.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia, 1933. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/88/1/10%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf> Acesso em 3 set. 2019.

VIEIRA, Guilherme dos Santos. **Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistemas de cotas e inclusão étnico-racial**. Dourados: UFGD, 2018. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1451>. Acesso em: 21 abr. 2021.

## ANEXO 1

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.**

Mensagem de veto

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Regulamento

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .

Art. 2º (VETADO).

~~Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

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. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

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.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

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. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos 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. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino

fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Aloizio Mercadante*

*Miriam Belchior*

*Luís Inácio Lucena Adams*

*Luiza Helena de Bairros*

*Gilberto Carvalho*

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012**

## ANEXO 2



CÂMARA DOS DEPUTADOS  
Centro de Documentação e Informação

**DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, *caput*, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

**DECRETA:**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *(Inciso com redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 20/4/2017).*

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do *caput* do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo per capita; e

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. *(Inciso com redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 20/4/2017)*

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do *caput*.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do *caput* do art. 2º e do inciso II do *caput* do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do *caput* do art. 2º e o inciso I do *caput* do art. 3º; *(Inciso com redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 20/4/2017)*

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e *(Inciso com redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 20/4/2017)*

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do *caput* do art. 2º e o inciso II do *caput* do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente. *(Inciso acrescido pelo Decreto nº 9.034, de 20/4/2017)*

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

## ANEXO 3



Diário Oficial da União – Seção 1  
Edição Número 199, páginas 16 e 17, segunda-feira, 15 de outubro de 2012.

**Ministério da Educação**

**GABINETE DO MINISTRO  
PORTARIA NORMATIVA Nº 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 nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), e o [Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012](#).

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da [Constituição](#), e o art. 9º do [Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012](#), e tendo em vista o disposto na [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), resolve:

**CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A implementação das reservas de vagas de que tratam a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), alterada pela [Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016](#), e o [Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012](#), alterado pelo [Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017](#), por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao [Ministério da Educação](#) que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio observará o disposto nesta Portaria. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

Art. 2º Para os efeitos do disposto na [Lei nº 12.711, de 2012](#), no [Decreto nº 7.824, de 2012](#), e nesta Portaria, considera-se:

I - concurso seletivo, o procedimento por meio do qual se selecionam os estudantes para ingresso no ensino médio ou superior, excluídas as transferências e os processos seletivos destinados a portadores de diploma de curso superior;

II - escola pública, a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do inciso I, do art. 19, da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);

III - família, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio;

IV - morador, a pessoa que tem o domicílio como local habitual de residência e nele reside na data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

V - renda familiar bruta mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família, calculada na forma do disposto nesta Portaria.

VI - renda familiar bruta mensal per capita, a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas da família, calculada na forma do art. 7º desta Portaria.

VII - pessoa com deficiência, aquela que, consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; e

VIII - linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de estatística da [Organização das Nações Unidas - ONU](#), metodologia utilizada pelo [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE](#) para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, e que compreende os indivíduos que responderam ter "Muita dificuldade" ou "Não consegue de modo algum" em uma ou mais questões apresentadas no questionário do Censo 2010 referente ao tema, em consonância com o disposto no art. 2º da [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015](#) - Estatuto da Pessoa com Deficiência. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 1.117, de 1º de novembro de 2018](#))

## **CAPÍTULO II DAS MODALIDADES DE RESERVA DE VAGAS**

Art. 3º As instituições federais vinculadas ao [Ministério da Educação - MEC](#) que ofertam vagas de educação superior 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, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e

II - proporção ao total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, nos termos da população da unidade da federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo [IBGE](#), será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

§ 1º Para os fins do disposto neste artigo, o percentual referente às pessoas com deficiência, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo [IBGE](#), considerará a Linha de Corte do Grupo de Washington, em consonância com o disposto no art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 1.117, de 1º de novembro de 2018](#))

§ 2º Os resultados obtidos pelos estudantes no [Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM](#) poderão ser utilizados como critério de seleção para as vagas mencionadas neste artigo.

Art. 4º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e

II - proporção ao total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo [IBGE](#), será reservada, por curso



e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

**Parágrafo único.** Para os fins do disposto neste artigo, o percentual referente às pessoas com deficiência, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo [IBGE](#), considerará a Linha de Corte do Grupo de Washington, em consonância com o disposto no art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 1.117, de 1º de novembro de 2018](#))

### **CAPÍTULO III DAS CONDIÇÕES PARA CONCORRER ÀS VAGAS RESERVADAS**

#### **Seção I Da Condição de Egresso de Escola Pública**

Art. 5º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 3º e 4º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

- a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do [Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM](#), do [Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA](#) ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

- a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do [ENCCEJA](#) ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

§ 1º Não poderão concorrer às vagas reservadas os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I do caput, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput.

§ 2º As instituições federais de ensino poderão, mediante regulamentação interna, exigir que o estudante comprove ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

#### **Seção II Da Condição de Renda**

Art. 6º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam o inciso I do art. 3º e o inciso I do art. 4º os estudantes que comprovarem a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.

Art. 7º Para os efeitos desta Portaria, a renda familiar bruta mensal per capita será apurada de acordo com o seguinte procedimento:

I - calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a que pertence o estudante, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

**Diário Oficial da União – Seção 1**  
Edição Número 199, páginas 16 e 17, segunda-feira, 15 de outubro de 2012.  
**PORTARIA NORMATIVA Nº 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

II - calcula-se a média mensal dos rendimentos brutos apurados após a aplicação do disposto no inciso I do caput; e

III - divide-se o valor apurado após a aplicação do disposto no inciso II do caput pelo número de pessoas da família do estudante.

§ 1º No cálculo referido no inciso I do caput serão computados os rendimentos de qualquer natureza percebidos pelas pessoas da família, a título regular ou eventual, inclusive aqueles provenientes de locação ou de arrendamento de bens móveis e imóveis.

§ 2º Estão excluídos do cálculo de que trata o §1º:

I - os valores percebidos a título de:

- a) auxílios para alimentação e transporte;
- b) diárias e reembolsos de despesas;
- c) adiantamentos e antecipações;
- d) estornos e compensações referentes a períodos anteriores;
- e) indenizações decorrentes de contratos de seguros;
- f) indenizações por danos materiais e morais por força de decisão judicial; e

II - os rendimentos percebidos no âmbito dos seguintes programas:

- a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil;
- b) Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano;
- c) Programa Bolsa Família e os programas remanescentes nele unificados;
- d) Programa Nacional de Inclusão do Jovem - Pró-Jovem;
- e) Auxílio Emergencial Financeiro e outros programas de transferência de renda destinados à população atingida por desastres, residente em Municípios em estado de calamidade pública ou situação de emergência; e
- f) demais programas de transferência condicionada de renda implementados por Estados, Distrito Federal ou Municípios;

Art. 8º A apuração e a comprovação da renda familiar bruta mensal per capita tomarão por base as informações prestadas e os documentos fornecidos pelo estudante, em procedimento de avaliação sócio-econômica a ser disciplinado em edital próprio de cada instituição federal de ensino, observado o disposto nesta Portaria.

§ 1º O edital de que trata o caput estabelecerá, dentre outros:

I - os prazos e formulários próprios para a prestação e a comprovação dos dados sócio-econômicos pelo estudante, após a confirmação de sua classificação dentro do número de vagas reservadas para o critério de renda;

II - os documentos necessários à comprovação da renda familiar bruta mensal per capita, observado o rol mínimo de documentos recomendados que consta do Anexo II a esta Portaria.

Diário Oficial da União – Seção 1  
Edição Número 199, páginas 16 e 17, segunda-feira, 15 de outubro de 2012.  
PORTARIA NORMATIVA Nº 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

III - o prazo e a autoridade competente para interposição de recurso em face da decisão que reconhecer a inelegibilidade do estudante às vagas reservadas para o critério de renda; e

IV - o prazo de arquivamento dos documentos apresentados pelos estudantes, que será no mínimo de cinco anos.

§ 2º O edital poderá prever a possibilidade de realização de entrevistas e de visitas ao local de domicílio do estudante, bem como de consultas a cadastros de informações sócio-econômicas.

§ 3º O [Ministério da Educação](#) poderá firmar acordos e convênios com órgãos e entidades públicas para viabilizar, às instituições federais de ensino, o acesso a bases de dados que permitam a avaliação da veracidade e da precisão das informações prestadas pelos estudantes.

Art. 8º-A As Instituições Federais de Ensino - IFEs poderão utilizar as informações constantes do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CadÚnico alternativa ou complementarmente ao disposto no art. 8º desta Portaria.

**Parágrafo único.** As regras para utilização das informações constantes do CadÚnico deverão ser disciplinadas em edital próprio de cada IFE. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 19, de 6 de novembro de 2014](#))

Art. 8º-B A apuração e a comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do art. 4º do [Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999](#), com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiência, nos termos do § 2º do art. 3º e do parágrafo único do art. 4º desta Portaria, e se inscrevam às vagas reservadas a essas pessoas. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 1.117, de 1º de novembro de 2018](#))

Art. 9º A prestação de informação falsa pelo estudante, apurada posteriormente à matrícula, em procedimento que lhe assegure o contraditório e a ampla defesa, ensejará o cancelamento de sua matrícula na instituição federal de ensino, sem prejuízo das sanções penais eventualmente cabíveis.

#### CAPÍTULO IV DO CÁLCULO DAS VAGAS RESERVADAS

Art. 10. O número mínimo de vagas reservadas em cada instituição federal de ensino que trata esta Portaria será fixado no edital de cada concurso seletivo e calculado de acordo com o seguinte procedimento:

I - define-se o total de vagas por curso e turno a ser ofertado no concurso seletivo;

II - reserva-se o percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso I, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas; ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

III - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas apurado após a aplicação da regra do inciso II, por curso e turno, para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita;

IV - dentro do percentual de vagas reservadas nos termos do inciso III, reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou

inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, da seguinte forma: ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo [IBGE](#), o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

b) aplica-se o percentual de que trata a alínea "a" deste inciso ao total de vagas apurado após a aplicação do disposto no inciso III;

V - dentro do percentual de vagas reservadas nos termos do inciso III, e observada a reserva feita nos termos do inciso IV, reservam-se as vagas às pessoas com deficiência com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, da seguinte forma: ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo [IBGE](#), o percentual correspondente ao da soma de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

b) aplica-se o percentual de que trata a alínea "a" deste inciso ao total de vagas apurado após a aplicação do disposto no inciso III, observada a reserva feita nos termos do inciso IV;

VI - reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, da seguinte forma: ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III;

b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo [IBGE](#), o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a" deste inciso.

VII - reservam-se as vagas destinadas às pessoas com deficiência com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, da seguinte forma: ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III, observada a distribuição feita nos termos do inciso VI;

b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo [IBGE](#), o percentual correspondente ao das pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição; e

c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a" deste inciso.

§ 1º Os cálculos de que tratam os incisos do caput serão efetuados a partir da aplicação das fórmulas constantes do Anexo I a esta Portaria.

§ 2º Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas e à de pessoas com deficiência da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

Art. 11. Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata o art. 10 implicar resultados com decimais, será adotado, em cada etapa do cálculo, o número inteiro imediatamente superior.

**Parágrafo único.** Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência do disposto em cada um dos incisos IV e V do art. 10.

Art. 12. As instituições federais de ensino poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas:

I - suplementares, mediante o acréscimo de vagas reservadas aos números mínimos referidos no art. 10; e

II - de outra modalidade, mediante a estipulação de vagas específicas para atender a outras ações afirmativas.

Art. 13. Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de ensino de que trata esta Portaria indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas em decorrência do disposto na [Lei nº 12.711, de 2012](#), e de políticas de ações afirmativas que eventualmente adotarem.

## CAPÍTULO V DO PREENCHIMENTO DAS VAGAS RESERVADAS

Art. 14. As vagas reservadas serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos: ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita: ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

1. que sejam pessoas com deficiência;
2. que não sejam pessoas com deficiência.

II - estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita: ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:

Diário Oficial da União – Seção 1  
Edição Número 199, páginas 16 e 17, segunda-feira, 15 de outubro de 2012.  
PORTARIA NORMATIVA Nº 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

1. que sejam pessoas com deficiência;
  2. que não sejam pessoas com deficiência.
- b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;
1. que sejam pessoas com deficiência;
  2. que não sejam pessoas com deficiência.

III - demais estudantes. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

**Parágrafo único.** Assegurado o número mínimo de vagas de que trata o art. 10 e no exercício de sua autonomia, as instituições federais de ensino poderão, em seus concursos seletivos, adotar sistemática de preenchimento de vagas que contemple primeiramente a classificação geral por notas e, posteriormente, a classificação dentro de cada um dos grupos indicados nos incisos do caput.

Art. 15. No caso de não preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas, observadas as reservas realizadas em mesmo nível ou no imediatamente anterior, nos termos do art. 10 desta Portaria. ([Redação dada pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017](#))

#### **CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 16. A classificação dos estudantes no âmbito do [Sistema de Seleção Unificada - Sisu](#) observará o disposto nas normas de regência daquele sistema.

Art. 17. As instituições federais de ensino que ofertam vagas de educação superior implementarão, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto nesta Portaria.

§ 1º Até que sejam integralmente implementadas as reservas de vagas de que trata esta Portaria, os estudantes que optarem por concorrer às vagas reservadas e que não forem selecionados terão assegurado o direito de concorrer às demais vagas.

§ 2º Após a integral implementação das reservas de vagas, as instituições federais de ensino poderão estabelecer regras específicas acerca do disposto no § 1º deste artigo.

Art. 18. As instituições federais de ensino que, na data de publicação desta Portaria, já tiverem divulgado editais de concursos seletivos, promoverão a adaptação das regras desses concursos, no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 19. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

**ALOIZIO MERCADANTE OLIVA**

Este texto não substitui o publicado no DOU 1 Nº 199, páginas 16 e 17, de 15/10/2012.

**ANEXO I**  
**FÓRMULAS PARA CÁLCULO DAS VAGAS RESERVADAS**

1. Cálculo do número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas (art. 10, inciso II)  $VR = VO * 0,5$  onde:

**VR** = vagas reservadas

**VO** = vagas ofertadas no concurso seletivo

2. Cálculo do número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita (art. 10, inciso III)  $VR_{RI}$  = onde:

**VR<sub>RI</sub>** = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

**VR** = vagas reservadas

3. Cálculo do número de vagas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita (art. 10, inciso III)  $VR_{RS}$  = onde:

**VR<sub>RS</sub>** = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita **VR** = vagas reservadas

9

Diário Oficial da União – Seção 1  
Edição Número 199, páginas 16 e 17, segunda-feira, 15 de outubro de 2012.  
PORTARIA NORMATIVA Nº 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

**VR<sub>RI</sub>** = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

4. Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas (art. 10, inciso IV)  $VR_{RI-PPI}$  = onde:

**VR<sub>RI-PPI</sub>** = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

**VR<sub>RI</sub>** = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

**P<sub>IBGE</sub>** = proporção de pretos, pardos e indígenas no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino

5. Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência (art. 10, inciso IV)  $VR_{RI-PPIP-CD}$  =  $[VR_{RI-PPI} * (P_{CDIBGE}/100)]$  onde:

**VR<sub>RI-PPIP-CD</sub>** = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

**VR<sub>RI-PPI</sub>** = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

**P<sub>CDIBGE</sub>** = proporção de pessoas com deficiência no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino

6. Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas  $VR_{RS-PPI}$  =  $[VR_{RS} * (P_{IBGE}/100)]$  onde:

**VR<sub>RS-PPI</sub>** = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

**VR<sub>RS</sub>** = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

**P<sub>IBGE</sub>** = proporção de pretos, pardos e indígenas no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino

7. Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência (art. 10, inciso V)  $VR_{RS-PPIP-CD}$  =  $[VR_{RS-PPI} * (P_{CDIBGE}/100)]$  onde:

**VR<sub>RS-PPIP-CD</sub>** = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para as pessoas com deficiência com renda familiar superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita

10